

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В РОССИИ

ISSN 2079-8717

2017. № 2



Научное издание
ФГБОУ ВО
«Уральский
государственный
педагогический
университет»

Журнал издается с 2007 года

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

ISSN 2079-8717

от 27.05.2010

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

journals.uspu.ru

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

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

Включен в Объединенный каталог «Пресса России». Подписку можно
оформить в любом почтовом отделении России.

ИНДЕКС 81954

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

доктор педагогических наук, профессор
А. П. УСОЛЬЦЕВ
главный редактор

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

кандидат филологических наук И. С. ПИРОЖКОВА
заведующий отделом перевода

кандидат педагогических наук, доцент, Министр общего и профессионального образования Свердловской области	Ю. И. БИКТУГАНОВ	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Л. В. ВОРОНИНА	(Екатеринбург, Россия)
кандидат филологических наук, доцент	М. Б. ВОРОШИЛОВА	(Екатеринбург, Россия)
кандидат педагогических наук, профессор	А. В. ГРИШИН	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Ю. Н. ГАЛАГУЗОВА	(Екатеринбург, Россия)
кандидат технических наук, доцент	Н. Н. ДАВЫДОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО	Э. Ф. ЗЕЕР	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Б. М. ИГОШЕВ	(Екатеринбург, 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 педагогических наук, профессор	И. Г. ЛИПАТНИКОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор	С. А. МИНЮРОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор наук, профессор	Г. В. ПШЕБИНДА	(Кросно, Польша)
доктор педагогических наук, профессор	Н. С. ПУРЫШЕВА	(Москва, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Н. Н. СЕРГЕЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Б. Е. СТАРИЧЕНКО	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор	Э. Э. СЫМАНЮК	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Н. Г. ТАГИЛЬЦЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук	Л. ЦВЕТАНОВА- ЧУРУКОВА	(Благоевград, Болгария)
доктор наук, профессор	Цинь Хэ	(Чанчунь, Китай)
доктор педагогических наук, профессор	Т. Н. ШАМАЛО	(Екатеринбург, Россия)

Ural State Pedagogical University

PEDAGOGICAL EDUCATION IN RUSSIA

2017. № 2

EDITORIAL BOARD:

Doctor of Pedagogy, Professor
A. P. USOLTSEV
Editor-in-Chief

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

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

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Minister of General and Professional Education of Sverdlovsk Oblast	YU. I. BIKTUGANOV	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	L. V. VORONINA	(Ekaterinburg, Russia)
Candidate of Philology, Associate Professor	M. B. VOROSHILOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	YU. N. GALAGUZOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Candidate of Pedagogy, Professor	A. V. CRISHIN	(Ekaterinburg, Russia)
Candidate of Technical Sciences, Associate Professor	N. N. DAVYDOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education	E. F. ZEER	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	B. M. IGOSHEV	(Ekaterinburg, 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 Pedagogy, Professor	I. G. LIPATNIKOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor	S. A. MINIUROVA	(Ekaterinburg, Russia)
PhD, Professor	G. V. PRZEBINDA	(Krosno, Poland)
Doctor of Pedagogy, Profesor	N. S. PURYSHEVA	(Moscow, Russia)
Doctor of Pedagogy, Profesor	N. N. SERGEEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Profesor	B. E. STARICHENKO	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor	E. E. SYMANIUK	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Profesor	N. G. TAGILTSEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy	L. TSVETANOVA- CHURUKOVA	(Blagoevgrad, Bulgaria)
PhD, Professor	QIN HE	(Changchun, China)
Doctor of Pedagogy, Profesor	T. N. SHAMALO	(Ekaterinburg, Russia)

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Благов Ю. В.	Методика формирования межкультурной компетенции у студентов музыкальных колледжей на основе интеграции учебных дисциплин (иностранный язык, литература, музыкальная литература)	6
Днепров С. А., Никоряк В. В.	Проблемы антикоррупционного воспитания в профессиональном образовании будущих правоведов	11
Парникова Г. М.	Основные направления развития методики преподавания иностранных языков в вузах	21
Синь На	«Мастерская перевода» для обучения переводчиков в рамках магистратуры по письменному и устному переводу в Хэйлунцзянском университете	27

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Грибан О. Н.	Трансформируя память: отражение Второй мировой войны в компьютерных играх	32
Ермаченко Н. А., Зайцева О. В., Серeda В. А.	Исследование особенностей адаптации первокурсников к условиям обучения в педагогическом вузе	39
Зеер Э. Ф., Степанова Л. Н.	Психологические особенности взаимосвязи прогностических способностей и саморегуляции поведения студентов	46

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТАТИСТИКА

Днепров С. А., Сумина Т. Г., Венков С. С.	Объективность экспертной оценки исследования готовности преподавателя СПО к профессионально-педагогической деятельности	53
--	---	----

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Голованов И. Б., Маджуга А. Г., Филипенко Е. В.	Экзистенциально-гуманистический и субъектоцентристский подходы в объяснении сущности здоровья человека.....	61
Швецова А. В.	О реализации принципов гендерного образования в российских вузах	67

ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Синицина И. А., Маджуга А. Г., Загитов А. Р., Ахмерова Н. М.	Развитие креативных способностей студентов вузов гуманитарного профиля: концептуальные подходы	74
---	--	----

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Пичугина Л. Н., Ануфриева Э. Б.	Валеологическое воспитание школьников в процессе певческой деятельности.....	82
--	--	----

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Григоренко Н. Ю.	Специфика речевого развития детей раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья	88
-------------------------	---	----

РЕЦЕНЗИИ**Карнаух Н. В.**Рецензия на коллективную монографию «Понятийный аппарат педагогики
и образования»94**Комарова З. И.**

Авторский термин: знаю, интерпретирую, перевожу96

Информация для авторов.....101

УДК 377.12
ББК 4447.024

ГСНТИ 14.33.09

Код ВАК 13.00.02

Благов Юрий Владимирович,

старший преподаватель кафедры журналистики, Волжский университет им. В. Н. Татищева; 445020, Россия, Самарская область, г. Тольятти, ул. Ленинградская, 16; e-mail: yuri-blagov@mail.ru.

**МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
У СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНЫХ КОЛЛЕДЖЕЙ
НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН
(ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК, ЛИТЕРАТУРА, МУЗЫКАЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА)**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: поликультурные компетенции; музыкальное образование; формирование компетенций; межпредметная интеграция; учебные предметы; музыкальные колледжи.

АННОТАЦИЯ. Цель статьи – отобразить авторскую методику формирования поликультурной компетенции у студентов музыкальных колледжей. Доказывается, что реализация методики должна проходить на интегративных занятиях, связывающих следующие дисциплины: иностранный язык, литературу и музыкальную литературу. Представлена поэтапная методика формирования поликультурной компетенции у студентов музыкальных колледжей на основе интеграции учебных дисциплин. На всех трех этапах используются различные методы: на первом этапе методики – проблемного обучения, обобщения; на втором этапе методики – полихудожественного обучения, упражнения или творческих заданий, метод аналогий; на третьем этапе методики – театризация, художественное общение, мелодекламация. Данные методы выражались в следующих формах: перевода, составления рассказов, пересказа текстов, подбора аналогов, декламаций, диалогов, концертов. Выводы: приведенная методика способствует формированию поликультурной компетенции у студентов музыкальных колледжей.

Blagov Yuri Vladimirovich,

Senior Lecturer, Department of Journalism, Volzhsky University named after V. N. Tatishchev, Togliatti, Samara Region, Russia.

THE METHOD OF FORMING MULTICULTURAL COMPETENCE OF MUSICAL COLLEGE STUDENTS BASED ON THE INTEGRATION OF ACADEMIC SUBJECTS (FOREIGN LANGUAGE, LITERATURE AND MUSICAL LITERATURE)

KEYWORDS: multicultural competence, musical education, teaching methodology, interdisciplinary integration, foreign language, musical colleges.

ABSTRACT. The purpose of the article is to show the author's technique of multicultural competence formation for music college students. It is proved that this method should be used at integrated lessons of foreign language, literature and music literature. The method of formation of multicultural competence of students of musical colleges on the basis of integration of disciplines is presented. In all three stages different methods are used: the first stage of the methodology is problem-based learning and generalization; in the second stage of the methodology multi-art training and creative tasks prevail; in the third stage of the methodology we suggest artistic communication and theatrical declamation. These methods are expressed in the following forms: translation, compilation of stories, retelling of texts, selection of analogues, recitations, dialogues and concerts. Conclusions: the method facilitates the formation of multicultural competence of music college students.

Введение. В настоящее время Музыкальные колледжи реализуют профессиональные стандарты ФГОС СПО по нескольким специальностям. В нашей работе рассмотрим теоретические и практические проблемы интеграции учебных дисциплин в пределах стандарта – 53.02.03 Инструментальное исполнительство (по видам инструментов). В этом стандарте подчеркивается необходимость создания междисциплинарных курсов, разрабатываемых учебным заведением [12].

Среднее профессиональное образование нацелено на решение задач интеллектуального, культурного и профессионально-

го развития человека и ориентировано на подготовку квалифицированных специалистов среднего звена по всем основным направлениям общественно-полезной деятельности в соответствии с потребностями государства и общества [13]. Специалист, окончивший учреждение среднего профессионального образования, должен обладать общей компетенцией (ОК) и профессиональной компетенцией (ПК), которые отражены в ФГОС СПО.

Роль музыкального образования в современной культуре определена преобразованиями межкультурных связей, а также непрерывно расширяющимися техниче-

скими возможностями обращения людей к национальным и инациональным музыкальным ценностям: музыке различных жанров, эпох, народов. За растущими формами музыкальной активности стоит поликультурная среда. Следовательно, важнейшей составляющей профессионализма современного музыканта является поликультурная компетенция, так как будущим музыкантам открывается непосредственный доступ к сокровищам мировой культуры, что позволяет более глубоко понимать закономерности развития национальной и инациональных культур и участвовать в их диалоге в процессе осуществления профессиональной деятельности. Благодаря этому, особую актуальность приобретает формирование поликультурной компетенции будущих музыкантов, которое ориентирует их на диалог культур, на взаимопонимание и культурное саморазвитие.

Рассматривая пути формирования поликультурной компетенции в учебном процессе, выделим содержательный аспект интеграции, который заключается в создании занятий на основе интегративных дисциплин и их составляющих – знаний, умений и навыков. Следовательно, интегративные занятия обобщают, структурируют и систематизируют учебный материал. На интегративных занятиях происходит профессиональное развитие студентов, они овладевают способами познания окружающего мира посредством анализа, синтеза и систематизации знаний, умений и навыков по различным дисциплинам. Процесс межпредметной интеграции и отбор содержания обучения возможен при удовлетворении следующих требований: во-первых, объекты изучения должны совпадать либо быть достаточно близкими; во-вторых, в интегративных учебных предметах следует использовать одинаковые или схожие методы обучения; в-третьих, интегрируемые учебные предметы должны основываться на общих закономерностях и общих теоретических концепциях. Только при удовлетворении этим требованиям возможна успешная реализация интегративного подхода. Межпредметная интеграция разрешает эффективно развивать интеллект учащегося, формировать научную картину мира. Достоинством межпредметной интеграции является возможность применения различных форм и методов учебной работы, уйти от однообразия в преподавании учебных дисциплин.

Так как экспериментальная работа проходила в средних профессиональных учебных заведениях музыкального профиля, то за основу мы взяли такие учебные дисциплины, как «Иностранный язык», «Литература» и «Музыкальная литература».

Результаты исследования. Для реализации межпредметной интеграции была реализована поэтапная методика формирования поликультурной компетенции у студентов музыкальных колледжей, методологической базой которой явились: компетентностный, личностно-деятельностный, интегративный и системный подходы.

Первый этап методики – нацелен на формирование у студентов умений создания краткой аннотации творческого пути композиторов.

Задачи этапа:

– нахождение основных позиций, вытекающих из содержания стиливого направления деятельности композиторов;

– нахождение адекватных стиливых приемов у писателей, живших и творивших в это же время;

– формирование у студентов умения создать перевод на основе выявленных общих творческих позиций;

– формирование умения создавать небольшие аннотации по творчеству композитора с «выходами» за пределы музыкального искусства в литературу.

Методы, используемые на этом этапе:

– проблемного обучения – (Р. А. Литвак [5], А. А. Стаднюк [9]), когда педагог ставит задачу найти несколько основных предложений, которые бы составляли суть творчества композитора, перевести эти предложения на английский язык. На этом же этапе для этого же композитора, исходя из эпохи, студенты находят аналоги, которые сходны с творческими аналогами писателей, а также находят несколько предложений, которые бы отражали суть творческой деятельности писателя.

– обобщения (Е. Н. Соловьева [8]), когда студенты выделяют общее в творчестве композитора и писателя одной эпохи и это переводят на английский язык в нескольких предложениях.

Второй этап методики – нацелен на формирование у студентов умений создания более широкого представления на английском языке творчества разных композиторов.

Задача этапа: научить студентов на английском языке составлять рассказ о творчестве композитора.

Методы, используемые на этом этапе:

– полихудожественного обучения (Н. Г. Куприна [4], Л. Г. Савенкова [7], Н. Г. Тагильцева [10], Б. П. Юсов [16]). Данный метод реализуется в том, что студенты перед составлением рассказа стимулируются на восприятие различных видов искусства с тематикой, адекватной тому или иному музыкальному произведению. Например, при изучении творчества Л. ван Бетховена студенты воспринимали иллю-

страцию картины Э. Делакруа «Свобода на баррикадах» и стихотворение Д. Байрона «Песня греческих повстанцев»;

– упражнения или творческих заданий (Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева [1]), который заключается в том, что после прослушивания записи произведений великих композиторов студенты на английском языке описывают свои чувства и эмоции, а также находят к музыке художественные аналогии, сходные по эмоциональному тону музыкальному произведению. При этом студенты посредством информационных технологий знакомятся с произведениями разных культур, эпох и стилей.

– метод аналогий (В. Н. Максимова [6]) – реализуемый в нахождении студентами аналогий, здесь прослеживаются темы, встречающиеся в творчестве композиторов, поэтов и писателей. Например, тему «Вражда и любовь», можно наблюдать у В. Шекспира в трагедии «Ромео и Джульетта», студенты учат наизусть на английском языке отрывки из данного произведения; у П. И. Чайковского на эту тему воспринимают фрагменты увертюры-фантазии, а также воспринимают и составляют краткий пересказ либретто Вестсайдской истории Л. Бернстайна.

Третий этап методики – нацелен на формирование у студентов умений создавать творческие проекты на английском языке.

Задача этапа: стимулировать студентов на создание творческих проектов и коммуникаций с представителями других культур на английском языке. Формы таких проектов: концерт для сокурсников, преподавателей и родителей с обязательным включением бесед о творчестве композиторов, которых они изучали на дисциплине «Музыкальная литература», а также постановка фрагментов спектаклей с использованием музыкальных произведений, все это создавалось студентами на английском языке.

Для успешной реализации таких проектов использовались следующие методы:

– театрализация (М. И. Евдокимова [2]), выражающаяся в том, что студенты ставят небольшие отрывки из английских произведений с использованием музыкальных фрагментов, которые они подбирали для спектаклей.

Так, например, студенты разыгрывают диалоги между литературными персонажами, такими как: Ромео и Джульетта, Гамлет и Офелия, Шерлок Холмс и Доктор Ватсон, Джен Эйр и Мистер Рочестер. При этом в эти диалоги включалась музыка определенных эпох композиторов-классиков. Студенты разрабатывали театрализации по следующим темам: «Добро и зло», «Героизм и трусость», «Любовь и смерть», «Вре-

мя – вперед!» и т.д., которые в определенных образах были отражены в творчестве композиторов, писателей и художников.

В процессе театрализованной деятельности студенты учились творческому взаимодействию, у них формировались коммуникативные навыки и навыки художественного общения [10];

– творческий проект (Н. Г. Савенкова [7]), когда студентам предлагается изучить творчество того или иного композитора либо музыканта, найти информацию об их биографии, проанализировать их творчество, сделать акцент на их основных произведениях, создавая на слайдах наглядные презентации. На занятиях применяются также мультимедийные технологии – общение студентов с представителями иных культур через глобальные сети Интернет, обмен видеозаписями и образцами музыки, знакомство со страноведческими реалиями, что оказывает благоприятное воздействие на студентов, обогащает их поликультурные знания.

– художественное общение (М. С. Каган [3], В. В. Харитонов [14], Н. А. Хорошилова [15], Н. Г. Тагильцева [11]) – например, подбор музыки к стихотворениям на английском языке. При обучении студентов правильному произношению происходит частое обращение к стихотворным текстам писателей-классиков английской и американской литературы. Студенты выбирали фрагменты стихотворений, богатых поэтическими фигурами речи, эпитетами, метафорами, аллитерациями, ассонансами. Например, приводились примеры из стихотворений Р. Бернса:

Farewell

to the forests and wild-hanging woods;

Farewell

to the torrents and loud-pouring floods.

Чередование звуков [r] и [l] создают образ льющейся воды, который несколько теряется в русском переводе:

Прощайте, поникшие в бездну леса,

Прощайте, потоков лесных голоса.

Представленные стихи студенты сначала слушали в исполнении на английском языке, а затем пытались сами их декламировать на языке оригинала;

– мелодекламация (В. Н. Максимова [6], Е. Н. Соловова [8]) – студенты сначала переводят стихи на русский язык, затем учат их на языке оригинала (английском языке), а затем декламируют их под фоновое звучание музыки. Использование мелодекламации на занятиях вызывает у студентов наибольший интерес к обучению и позволяет надолго запомнить художественный текст в его сочетании с музыкой (фольклорные баллады, песни на слова Р. Бернса, чтение сонетов эпохи Возрождения на фоне музыки).

Отметим, что сформированная поликультурная компетенция позволяла студентам обмениваться мнениями с представителями других национальностей. В качестве почетных гостей в музыкальный колледж приглашались волонтеры из разных стран, которые проводили курсы иностранных языков для жителей города. Волонтеры из Англии, Франции, Германии, Египта, Китая, Японии, Болгарии делились со студентами своими впечатлениями о России, а также рассказывали о культурных особенностях своих стран.

Заключение. Представленная методика показала свою эффективность в формировании поликультурной компетенции студентов музыкальных колледжей. Занятия по иностранному языку, на которых звучат

музыкальные и литературные произведения, оставляют яркое эстетическое впечатление. Материал к занятиям подбирается исходя из задач формирования поликультурной компетенции. Предложенная методика способствует формированию умений критически мыслить, использовать теоретические знания в профессиональных целях, производить различные виды коммуникаций, в том числе и художественных, что формирует способности к межнациональному общению – всего того, что составляет поликультурную компетенцию музыканта.

Данная методика может быть использована и в обучении студентов музыкально-педагогических колледжей, а также колледжей искусств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллин Э. Б., Николаева Е. В. Теория музыкального образования : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М. : Академия, 2004. – 336 с.
2. Евдокимова М. И. Воспитательный потенциал урока иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 4. – С. 7–9.
3. Каган М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
4. Куприна Н. Г. Полихудожественная игра в музыкальном развитии ребенка // Начальная школа плюс до и после. – 2003. – № 10. – С. 46–53.
5. Литвак Р. А. Развитие творческих способностей личности // Педагогика и психология. – 2005. – № 2. – С. 97–109.
6. Максимова В. Н. Межпредметные связи в процессе обучения. – М. : Просвещение, 2001. – 244 с.
7. Савенкова Н. Г. Интегрированное обучение и полихудожественное воспитание в педагогике // Изобразительное искусство в школе. – 2011 – № 3 – С. 54–51.
8. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций : пособие для студ. пед. вузов и учителей. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2003. – 239 с.
9. Стаднюк А. А. Оценка музыкантов. – М., 2005. – 150 с.
10. Тагильцева Н. Г. Полихудожественный подход в развитии стратегии полихудожественного образования // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 12. – С. 91–94.
11. Тагильцева Н. Г. Художественное общение в формировании коммуникативных навыков младших школьников // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2016. – № 1. – С. 17–20.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 073101 Инструментальное исполнительство (по видам инструментов) (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 27 октября 2014 г. № 1387).
13. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://base.garant.ru/70291362/8/#block_800#ixzz3tjrs6xCh (дата обращения: 12.01.2017).
14. Харитонов В. В. Взаимосвязь искусств. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. ун-та, 2002. – 148 с.
15. Хорошилова Н. А. Эстетическое воспитание учащихся в процессе преподавания интегративного курса «Музыка, литература и ИЗО» // Проблемы культуры образования: теория и практика. – Оренбург, 2008. – С. 81–82.
16. Юсов Б. П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя в образовательной области «Искусство» : избранные труды по истории, теории и психологии художественного образования и полихудожественного воспитания детей. – М. : Компания Спутник, 2004. – 253 с.

REFERENCES

1. Abdullin E. B., Nikolaeva E. V. Teoriya muzykal'nogo obrazovaniya : uchebnik dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy. – M. : Akademiya, 2004. – 336 s.
2. Evdokimova M. I. Vospitatel'nyy potentsial uroka inostrannogo yazyka // Inostrannye yazyki v shkole. – 2007. – № 4. – S. 7–9.
3. Kagan M. S. Mir obshcheniya: Problema mezhsob'ektnykh otnosheniy. – M. : Politizdat, 1988. – 319 s.
4. Kuprina N. G. Polikhudozhestvennaya igra v muzykal'nom razvitii rebenka // Nachal'naya shkola plus do i posle. – 2003. – № 10. – S. 46–53.
5. Litvak R. A. Razvitie tvorcheskikh sposobnostey lichnosti // Pedagogika i psikhologiya. – 2005. – № 2. – S. 97–109.
6. Maksimova V. N. Mezhpredmetnye svyazi v protsesse obucheniya. – M. : Prosveshchenie, 2001. – 244 s.
7. Savenkova N. G. Integrirovannoe obuchenie i polikhudozhestvennoe vospitanie v pedagogike // Izobrazitel'noe iskusstvo v shkole. – 2011 – № 3 – S. 54–51.
8. Solovova E. N. Metodika obucheniya inostrannym yazykam: Bazovyy kurs lektsiy : posobie dlya stud. ped. vuzov i uchiteley. – 2-e izd. – M. : Prosveshchenie, 2003. – 239 s.

9. Stadnyuk A. A. Otsenka muzykantov. – М., 2005. – 150 с.
10. Tagil'tseva N. G. Polikhudozhestvennyy podkhod v razvitii strategii polikhudozhestvennogo obrazovaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2015. – № 12. – С. 91–94.
11. Tagil'tseva N. G. Khudozhestvennoe obshchenie v formirovanii kommunikativnykh navykov mladshikh shkol'nikov // Munitsipal'noe obrazovanie: innovatsii i eksperiment. – 2016. – № 1. – С. 17–20.
12. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart srednego professional'nogo obrazovaniya po spetsial'nosti 073101 Instrumental'noe ispolnitel'stvo (po vidam instrumentov) (utv. prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 27 oktyabrya 2014 g. № 1387).
13. Federal'nyy zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» (s izmeneniyami i dopolneniyami) [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://base.garant.ru/70291362/8/#block_800#ixzz3tjsr6xCh (data obrashcheniya: 12.01.2017).
14. Kharitonov V. V. Vzaimosvyaz' iskusstv. – Ekaterinburg : Izd-vo Ural. gos. un-ta, 2002. – 148 s.
15. Khoroshilova N. A. Esteticheskoe vospitanie uchashchikhsya v protsesse prepodavaniya integrativnogo kursa «Muzyka, literatura i IZO» // Problemy kul'tury obrazovaniya: teoriya i praktika. – Orenburg, 2008. – С. 81–82.
16. Yusov B. P. Vzaimosvyaz' kul'turogennykh faktorov v formirovanii sovremennogo khudozhestvennogo myshleniya uchitelya v obrazovatel'noy oblasti «Iskusstvo» : izbrannye trudy po istorii, teorii i psikhologii khudozhestvennogo obrazovaniya i polikhudozhestvennogo vospitaniya detey. – М. : Kompaniya Sputnik, 2004. – 253 s.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. М. А. Галагузова

УДК 378.634:37.017.4
ББК 4448.005.26

ГСНТИ 14.35.05

Код ВАК 13.00.08

Днепров Сергей Антонович,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой профессиональной педагогики, Российский профессионально-педагогический университет; 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11; e-mail: dneprovsergey@gmail.com.

Никоряк Василий Васильевич,

старший преподаватель кафедры антикризисного управления и оценочной деятельности, Институт мировой экономики, Уральский государственный горный университет; 620014, г. Екатеринбург, ул. Хохрякова, 85; e-mail: dneprovsergey@gmail.com.

ПРОБЛЕМЫ АНТИКОРРУПЦИОННОГО ВОСПИТАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ БУДУЩИХ ПРАВОВЕДОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: коррупция; правоведы; подготовка правоведов; антикоррупционное воспитание; воспитательная работа.

АННОТАЦИЯ. В статье проанализированы различные точки зрения исследователей проблемы коррупции в политике, социологии, экономике, юриспруденции, психологии, педагогике, философии, финансах и в налоговой службе. С различных сторон показано негативное воздействие этого социального зла на формирование коррупционных «антиценностей» молодого поколения. В обыденном сознании коррупция в России воспринимается как неотъемлемая часть повседневной жизни. Она проявляется в различных формах и затрагивает значительную часть общественных отношений и подрывает государство сильнее, чем терроризм. Особую тревогу вызывает отношение молодежи к данной проблеме. В сфере высшего образования необходимо путем целенаправленного, систематического и планомерного процесса внедрять базовые антикоррупционные ценности на основе формирования у студентов позитивных социальных установок и ценностных ориентаций.

Dneprov Sergey Antonovich,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Vocational Pedagogy, Russian State Vocational Pedagogical University, Eaterinburg, Russia.

Nikoryak Vasily Vasilievich,

Senior Lecturer, Crisis Management and Evaluation, Institute of International Economics, Ural State Mining University, Ekaterinburg, Russia.

ANTI-CORRUPTION EDUCATION OF PROSPECTIVE LEGAL EXPERTS

KEYWORDS: corruption; teaching legal experts; anti-corruption education; education.

ABSTRACT. The paper analyzes different scientific approaches to the problem of corruption in politics, sociology, economics, jurisprudence, psychology, pedagogy, philosophy, finance and revenue service. The negative impact of this phenomenon is especially strong on anti-corruption values formation of the younger generation. In naive consciousness corruption in Russia is an inseparable part of daily life. It exists in different forms, influences social relations and causes more damage to the state than terrorism. The attitude of young people to this problem arouses concern. It is necessary to implement basic anti-corruption values in the system of higher education and form positive social attitude and values in students.

*Родина требует себе служения настолько жертвенно
чистого, что малейшая мысль о личной выгоде
омрачает душу и парализует работу
П. А. Столыпин*

В различные периоды развития истории России отношение к коррупции и меры борьбы с ней были неоднозначны и крайне противоречивы: от практически полного узаконивания подношений челоубитчиков до казней лихоимцев. Соответственно изменялась аксиологическая характеристика этого явления. Поэтому особый интерес представляют мнения и точки зрения современных исследователей на отечественный коррупционный опыт. Особенно он важен для подготовки правоведов в высшей школе. Одной из важнейших задач вузовской педагогики является сосредоточение научной мысли на переосмыслении

прежних и выработки новых антикоррупционных ценностей для профессионального воспитания будущих правоведов. Предстоит разорвать порочный круг – необходимо, чтобы правоведы после получения высшего юридического образования стояли бы на страже антикоррупционных нравственных и правовых ценностей, а не присоединились к очередному поколению коррупционеров.

К сожалению, в современном обыденном правовом сознании укрепилось убеждение в том, что до августа 1991 г. коррупции в СССР почти не было. Эту точку зрения разделяют и некоторые исследователи. Так, например, С. А. Воронцов полагает, что на

распространение коррупции после 1991 г. повлияло разрушение отечественной культуры, недостаточность морально-нравственного и этического воспитания в вузах [7, с. 75]. Ему возражает О. В. Епархина, настаивающая на том, что для нашей страны был характерен высокий уровень коррупции и в советскую эпоху, что, по мнению О. В. Епархиной, было обусловлено социалистической экономической системой, отсутствием социального общества и культурными особенностями того периода [12, с. 115]. С тех пор прошло совсем немного времени, но коррупция не только не ушла с повестки дня, а наоборот, многократно усилилась. В современной педагогической науке и в практике высшего образования проблемы формирования антикоррупционного воспитания освещаются довольно широко, но пока отсутствует единая теория или хотя бы концепция антикоррупционного воспитания.

Споры вызывает даже трактовка ключевого понятия, с правильного усвоения которого следует начинать антикоррупционное воспитание будущих правоведов. Это понятие «коррупция». Современная юриспруденция определяет коррупцию примерно так, как она трактовалась более двух тысяч лет назад в римском праве и укоренилась в обыденном сознании людей. Однако единое определение этого понятия отсутствует. Один из крупных специалистов в области противодействия коррупции О. В. Попова рассматривает ее с двух позиций, говоря об узкой и широкой трактовке. «Узкое» определение коррупции опирается на толкование латинского слова «*corruptio*» – портить, повреждать, фальсифицировать, подкупать, то есть совершать противоправное действие по отношению к таким должностным государственным лицам – судьям [25, с. 478].

«Широкое» толкование, кроме взяточничества, включает и любое другое противоправное поведение должностных лиц, занятых в государственном и частном секторе, ведущее к злоупотреблению правами и обязанностями, возложенных не только на государственных должностных лиц или частных сотрудников, но и на практически всех граждан, поведение которых имеет целью получение любых незаконных выгод для себя и других (Коррупция в России, 2000). Такое определение гораздо точнее характеризует вовлеченность широких групп населения в коррупционные отношения. Принципиальное отличие этих двух подходов связано с определением субъекта коррупционной деятельности: во втором случае учитывается коррупционная деятельность не только должностных лиц, но и значительной части населения страны, так как

коррупция подразумевает не только прием, но и вручение взятки. Так, например, в словаре С. И. Ожегова коррупция определяется как «подкуп взятками, продажность должностных лиц» [22, с. 299]. В узком понимании – это злоупотребление государственной властью для получения личной выгоды в результате неофициального использования официального статуса, а в широкой трактовке коррупция – «взяточничество и любое другое поведение лиц в нарушении должностных обязанностей с целью получения любых незаконных выгод себе и другим».

Первой точки зрения придерживается А. Ф. Изварина, которая видит проблемы коррупции только в использовании должностными лицами доверенных им прав и властных возможностей для личного обогащения [15, с. 11]. В корыстном применении своего положения в обществе в личных целях видит проблему коррупции в России А. Р. Хамдеев [30, с. 189]. Как особое зло, требующее особых экстренных мер его преодоления, называет коррупцию П. Н. Панченко [24, с. 36]. А. В. Шмаков рассматривает коррупцию как предоставление услуг за взятку. Он подчеркивает, что преступления коррупционной направленности находятся в прямой зависимости, во-первых, от возможности получения взятки и ее безнаказанности и, во-вторых, от обратной зависимости от степени наказания за взятку [32, с. 46].

Согласно широкой трактовке коррупция не только приводит к нарушению в выполнении обязанностей, возложенных по статусу государственного должностного лица, частного сотрудника, независимого агента или иного рода отношений, но и в целом перестраивает общественные отношения [цит. по «Коррупция в России», 2000, с. 36]. Вот почему Е. Л. Яковлева считает, что помимо официальных платных услуг существует и прейскурант цен на самые различные услуги «по договоренности» [33, с. 83]. По ее мнению, коррупция является образом жизни, чертой характера почти каждого россиянина, что указывает на ее постоянность в виде особого аспекта поведенческой матрицы [33, с. 84]. С этим мнением согласуется точка зрения В. В. Радаева. По его мнению, коррупция – системное явление, которое не может воспроизводить себя в несистемной форме, поскольку опирается на разветвленные сетевые связи и манипулирование информационными потоками [26, с. 62]. Ю. С. Дерябин рассматривает коррупцию как болезнь государственной власти и показатель плохого управления [10, с. 71].

Л. О. Сенчукова считает, что коррупция – существенная составляющая теневой экономики [27, с. 92]. Коррупция – не выду-

манный социальный феномен, а объективная реальность, как социально-политическое явление, пронизывающее все сферы общественной жизни, – уверен И. А. Терещенко [28, с. 2–3]. Совершенно очевидно, что именно распространенная коррупционная практика в высших элитарных группах, облеченных властными полномочиями, самым негативным и провоцирующим образом скажется на распространении так называемой «бытовой» или «функциональной» коррупции. Это мнение разделяют М. В. Донец и В. Н. Ширяев, уверенные, что коррупция является сложным социальным явлением, которое проявляется в различных формах и объединяет широкий круг преступлений [11, с. 2]. Признаком коррупционных преступлений необходимо рассматривать конфликт должностного лица и его работодателя либо конфликт между действиями выборного лица и общества. Так считают А. В. Кудашкин, Т. Л. Козлов [18, с. 3].

Мы разделяем мнение О. И. Коротковой, которая рассматривает коррупцию как совокупность негативных факторов экономического, идеологического и духовно-нравственного характера, активно влияющих на воспитание подрастающего поколения [17, с. 28]. Для понимания сущности антикоррупционного воспитания важны исследования Ю. М. Бубнова, рассматривающего коррупцию как отражение не только материального, но и морального, и социально-нормативного разложения, затрагивающего нравственные и культурные основы жизни человека и общества [3, с. 125]. А С. С. Гайдукова рассматривает коррупцию как более многогранное явление, чем просто злоупотребление властью. Признаками коррупции могут быть сговор, получение преимуществ и незаконной выгоды, нарушение закона или принятие решений в угоду каким-то лицам. Эти скрытые признаки коррупции надо не только уметь вычислять и предвидеть [9, с. 131], но и противопоставить им антикоррупционные ценности. По ее мнению, антикоррупционное воспитание должно представлять собой развитие ценностных установок и способностей к проявлению гражданской позиции, уважению закона, волевому и решительному отказу от его нарушений. Иными словами – антикоррупционных ценностей, которые в соответствующем виде воспитания играют приоритетную роль.

Антикоррупционному воспитанию предстоит разрушить то, что, по мнению В. В. Панина, закладывается в системе образования, когда у детей формируется изначально неверное, искаженное представление об общественном и государственном устройстве, порождающее недоверие к институтам государственной власти [23, с. 12]. О. В. По-

пова считает, что у детей и подростков следует формировать мнение о том, что коррупцию необходимо понимать как правовое и социальное явление. Это взаимоотношения чиновника, выборного лица и общества, проявляющиеся в неформальном договоре между сторонами. Одна из них заинтересована в принятии какого-либо решения, а вторая имеет служебный ресурс и полномочия для влияния на его принятие [25, с. 137]. Е. Л. Яковлева придерживается мнения, что в спорных и конфликтных ситуациях правым оказывается тот, у кого значительные связи и больше заплатил [33, с. 83]. Г. К. Балабушевич рассматривает коррупцию не только как отклонение от норм поведения для реализации своих интересов, но и как набор универсальных стратегий больших социальных групп [2, с. 40].

Определяя характерные особенности и причины коррупции, которые необходимо учитывать в антикоррупционном воспитании на основе антикоррупционных ценностей, О. В. Попова утверждает, что в современной России она носит системный характер, потому что:

а) государственная политика зачастую определяется частными интересами людей, находящихся у власти;

б) органы исполнительной власти не способны противостоять коррупции, так как зачастую в ней участвуют;

в) незаконные доходы превосходят официальные доходы;

г) в обществе коррупционное поведение воспринимается не как противоправная, противозаконная деятельность, а как норма поведения, элемент деловой и правовой культуры [25, с. 137].

Некоторые исследователи причину и психологическую среду развития коррупции в России XXI в. видят в сохраняющихся и даже развивающихся рудиментах патриархальности, плановости экономики, семейственности, «теневых» способах решения возникших проблем, кумовстве во власти [13, с. 58]. О. В. Попова, исследуя коррупцию как феномен в современной России, выделяет «бытовую», которая характеризуется неэффективностью работы должностных лиц по реализации своих функций в отношении к гражданам, опасна количеством вовлеченных в коррупционные отношения граждан и считающих нормой поведения «все дают», «многие так поступают». Она также выделяет «деловую» коррупцию, распространенную между представителями высших эшелонов власти и бизнеса, опасную признанием обществом легитимности институтов политического управления, зараженных коррупцией, приводящем к масштабным экономическим поте-

рям. По ее же мнению, сегодня уровень и масштаб коррупционных преступлений угрожает не только темпам экономического развития России, но и национальной безопасности [25, с. 138, 139].

А. Г. Лахман считает, что главным социальным недугом в России является коррупция, которая препятствует развитию и модернизации страны, осуществлению социально-экономических реформ [19, с. 130]. Такой же точки зрения придерживается П. Н. Панченко. По его мнению, коррупцией сводятся на нет усилия по модернизации страны, а, следовательно, она представляет собой угрозу национальной безопасности [24, с. 37]. Справедливо утверждение А. Р. Хамдеева, что высокий уровень коррумпированности граждан оказывает губительное воздействие на общество и государство в целом [30, с. 1].

Л. Г. Фишман утверждает, что коррупция представляет угрозу государству, вредит экономике, разрушает само представление об общем благе человека [29, с. 127]. Коррупция в России как явление представляет серьезную угрозу безопасности в социальной сфере, нанося непоправимый урон в области духовной жизни, науки и культуры. Таково мнение И. А. Терещенко [28, с. 2, 5]. Коррупция приводит к искривлению системы власти, отравляет общество, создает обстановку тотального недоверия между гражданами, высокую степень неравенства между ними. Такого мнения придерживается А. А. Навальный, газета «Ведомости» [20].

Основным препятствием в развитии системы образования и повышения его качества, по мнению Ю. Л. Воробьева [6, с. 3], также является коррупция. Ю. М. Бубнов приводит многочисленные случаи коррупционных взаимоотношений преподавателей и студентов, не желающих учиться, а стремящихся заплатить, и указывает, что такие взаимоотношения не способствуют очищению системы высшего образования от коррупции [3, с. 129]. В. В. Радаев полагает, что для борьбы с коррупцией в учебных заведениях необходимо три ключевых элемента: политическую волю руководства вуза, информационный доступ и формирование альтернативной мотивации среды [26, с. 62]. По мнению Е. Б. Галицкого, борьба с коррупцией необходима не только на основе усовершенствования законодательной базы, но и путем изменения климата в обществе, которое должно изменить свое отношение к коррупционным проявлениям [8, с. 14], так как правонарушения коррупционного характера затрагивают все слои населения. Для преодоления сложившейся ситуации необходимо создать механизмы противодействия коррупции через форми-

рование новой социальной структуры – гражданского общества – с целью общественного присутствия и участия в правовой жизни России В. Н. Агеев [1, с. 5].

Помимо внутренних институтов противодействию коррупции России необходима активизация международного сотрудничества с международными негосударственными и надгосударственными организациями в реализации антикоррупционной политики с целью дальнейшей ее интеграции в европейское правовое пространство, считает О. В. Попова, этого же мнения придерживается Е. И. Власюк [25, с. 142, 150], [5, с. 127]. Ю. Л. Воробьев предлагает Министерству образования и науки Российской Федерации совместно с министерством иностранных дел изучить опыт иностранных государств по реализации антикоррупционных образовательных программ [6, с. 6]. О. В. Попова видит проблему коррупции в неэффективности организации и реализации управления деятельностью государственных структур по искоренению этого антисоциального явления, и России необходима государственная структура, для которой основной задачей бы являлась борьба с коррупцией. По ее мнению, для борьбы необходимо три условия: качественное антикоррупционное законодательство, независимый государственный орган, подчиненный лично президенту, и активность гражданского общества [25, с. 154].

Из международного опыта борьбы с коррупцией важен опыт Финляндии, считает Ю. С. Дерябин, где для рассмотрения обвинений в коррупционных преступлениях привлекают канцлера юстиции и омбудсмена парламента, назначаемых президентом республики, но полностью независимых (в том числе и друг от друга). В этой стране для расследования и принятия мер в высших эшелонах власти (членов правительства, канцлера юстиции, омбудсмена парламента, членов Верховного или Административного суда, в том числе и президента страны) создан специальный «суд импичмента», который создается по необходимости, но действует на основании установленных Конституцией страны правил [10, с. 74].

Американский антикоррупционный опыт предусматривает конкретные юридические и морально-этические требования. Для координации и контроля соблюдения должностными лицами норм этики в каждом ведомстве органов исполнительной власти назначается должностное лицо [31, с. 67]. Кроме того, в министерстве юстиции США действует специальный отдел по борьбе с преступлениями, связанными с конфликтом интересов [31, с. 68].

Для эффективной борьбы с коррупцией

необходимо проведение регулярного мониторинга ее состояния. По мнению президента фонда «ИНДЕМ», Г. А. Сатарова, для эффективной борьбы с коррупцией необходимо три условия – свободные средства массовой информации, энергичная политическая оппозиция и независимая судебная власть. Предлагаемые им рекомендации – трансформация представлений граждан о роли этого явления в жизни отдельного человека и страны в целом, ориентированная на «простого человека». Она предполагает: а) постоянное распространение информации о реальных масштабах коррупции в стране и, самое главное, об ущербе, который причиняется государству и гражданам; б) комплексный характер подачи информации, когда наряду со «страшилками» распространяется позитивная информация об успешной антикоррупционной политике в России и за рубежом; в) распространение в ближайшее время антикоррупционной политики на систему высшего образования; г) информирование населения о том, что успех бизнеса не зависит от степени вовлеченности в коррупцию или от монополизма на рынке; д) разъяснение через СМИ населению мысли, что дача взятки – выбор личный и чаще всего не насильственный, а потому следует делать его в пользу «НЕТ».

А. Ф. Изварина считает необходимым формирование информационных ресурсов базы данных судебных решений, судебной практики арбитражных судов и судов общей юрисдикции, учетывание общественного мнения о работе судов на основе регулярного общественного мониторинга [15, с. 10].

В необходимости отсечь власть от партий и партии от власти, отделить бизнес от власти, а власть от бизнеса, развеять миф о непобедимости коррупции в стране, борьбы с коррупцией начиная «с головы» уверен П. Н. Панченко [24, с. 40]. Ю. С. Дерябин считает, что работа органов государственной власти и местного самоуправления должны быть открыта для граждан. Необходимо формирование условий, препятствующих созданию питательной почвы для коррупционных проявлений [10, с. 76].

В необходимости антикоррупционного просвещения граждан убежден П. А. Кабанов. Он считает, что оно возможно посредством антикоррупционного консультирования и антикоррупционного информирования [16, с. 41]. Возможность борьбы с коррупцией в России Л. О. Сенчукова видит в реализации программы, разработанной в ООН, которая предусматривает:

- а) предупреждение;
- б) проведение реформы государственной службы;
- в) разработку и принятие Кодекса по-

ведения государственных служащих и должностных лиц с указанием конкретных стандартов поведения, где за нарушения должны быть предусмотрены строгие меры ответственности;

г) независимость органов осуществляющих предупреждение, расследование и привлечение к ответственности;

д) максимальную прозрачность в процессах принятия решений органами власти;

е) свободные средства массовой информации;

ж) открытость процедур распределения государственных заказов;

з) создание комиссии из представителей власти и общественных органов для разработки антикоррупционных программ, организацию их исполнения, осуществление контроля их реализации;

и) политическую и оперативную независимость при проведении расследования деятельности самых высоких уровней власти [27, с. 93].

При необходимости модернизации системы образования по подготовке и переподготовке юридических кадров базовым элементом этой модернизации, по мнению С. А. Воронцова, должна стать своеобразная модернизация сознания [7, с. 76]. Забегая вперед, мы скажем, что этой модернизацией сознания должна стать метаноия [21, с. 270]. Это греческое слово, которое означает коренное изменение сознания человека, когда меняется не только его поведение и отношение к важнейшим ценностям, но и образ жизни [21]. Именно таким образом могут быть устранены обстоятельства, порождающие коррупцию в сфере образования.

Необходимы реформы образования, наиболее значимой из которых должно стать устранение несоответствия между уровнем подготовки учащихся в школе и требованиями при поступлении и обучении в вузах, а также радикальное изменение системы финансирования научных и образовательных учреждений и формы оплаты труда педагогов. Таково мнение Ю. Л. Воробьева [6, с. 3]. А. В. Шмаков предполагает, что снижение коррупции можно добиться, регулируя факторы, влияющие на увеличение потерь от наказания и снижение возможных выгод от взятки [32, с. 46]. Другой исследователь, Е. Л. Яковлева, полагает, что необходима постоянная работа в образовательных учреждениях по разоблачению в глазах молодежи манипуляционных практик, а для этого надо учить молодежь критически воспринимать информацию и адекватно ее анализировать, для того чтобы адекватно высказываться [33, с. 89].

Для формирования антикоррупционного поведения граждан система образова-

ния должна быть усовершенствована. Для этого надо ввести для всех без исключения студентов полноценный курс по праву, ориентированный на воспитание гражданской ответственности, уважения к социальным нормам, приверженности гуманистическим и демократическим ценностям. По мнению Г. К. Балабушевич [2, с. 36] и А. Р. Хамдеева [30, с. 190], основной целью антикоррупционного воспитания должны стать изменения в системе образования,

В современных условиях система правового образования требует обновления содержания и повышения качества с учетом требований времени на базе новых педагогических и информационных технологий. После выпуска из вуза молодой человек должен обладать гражданской зрелостью и высокой общественной активностью, принципиальностью и антикоррупционной культурой, считает А. Р. Хамдеев [Там же, с. 193]. В условиях падения идеологической системы, когда старые идеалы разрушены, а новые не созданы, в вузах необходимо сосредоточить усилия на воспитательную работу, – высказывает свое мнение С. А. Воронцов [6, с. 77]. Антикоррупционное образование в образовательных учреждениях, по мнению О. Н. Журавлевой [14, с. 136], должно создавать условия для формирования антикоррупционного мировоззрения как составной части социально-гражданской компетенции обучающегося.

Говоря о сущности антикоррупционного воспитания, важно учесть мнение Г. К. Балабушевич, которая считает, что антикоррупционное воспитание должно начинаться не в вузе, а еще в школьном возрасте, когда происходит активная социализация личности, в том числе и правовая [2, с. 35]. В результате чего у молодого человека должны сформироваться твердые знания, антикоррупционные взгляды и убеждения о том, что не следует вступать в коррупционные отношения.

По мнению О. Н. Журавлевой, в широком педагогическом смысле антикоррупционное воспитание – это специально организованное целенаправленное и управляемое воздействие с целью формирования в обществе неприятия коррупции [14, с. 17–18]. В узком педагогическом смысле под антикоррупционным воспитанием автор видит процесс и результат специализированной учебно-воспитательной работы, направленной на организацию противодействия коррупции. По мнению автора, система антикоррупционного воспитания в вузе должна базироваться на нравственном компоненте, возрождении морального инстинкта и его деятельного инструмента, поддерживаемого в «рабочем состоянии» – совести [33].

Мы согласны с ее мнением о том, что акцентирование нравственной составляющей в процессе воспитания и образования производит перестройку в психологии и мышлении человека: из модуса «иметь» сознание безболезненно переходит в модус «быть» [33, с. 88].

Справедливо утверждение С. С. Гайдуковой, что воспитательная система педагогического вуза всегда была нацелена на формирование у студентов нравственных ценностей, на мировоззрение, на идеалы честности, чувства справедливости, гуманизма, дисциплинированности [9, с. 130]. По ее мнению, данную педагогическую систему надо включить в реализацию антикоррупционной политики государства, чтобы она стала неотъемлемой частью воспитательной работы. Автор убежден, что в антикоррупционном воспитании эффективным является системно-деятельностный подход, и выделяет в нем три подсистемы:

а) максимальное использование возможностей учебного процесса;

б) внеаудиторную работу;

в) волонтерскую работу.

С. С. Гайдукова предьявляет ряд требований к преподавателям:

а) убежденность в необходимости и успешности антикоррупционного воспитания;

б) полное отсутствие коррупционных случаев;

в) полное отсутствие коррупционной мотивации;

г) опыт решения проблем в студенческих объединениях, организациях, объединяющих активно взаимодействующих преподавателей и студентов;

д) признание педагогической деятельности как особой миссии по воспитанию будущего страны.

Г. К. Балабушевич не видит смысла в проведении формальных уроков по антикоррупционному воспитанию. По ее мнению, обучающиеся ответят правильно, но как они поведут себя в жизни? Они знают – «Все дают».

В образовании должна быть создана особая среда: открытая и честная [2, с. 36]. Коррупционные проблемы погружают человека в поле этического и морального выбора, где при достойном воспитании, образовании и позитивном примере образа жизни срабатывает моральный инстинкт, и совесть побеждает коррупцию, утверждает Е. Л. Яковлева [33, с. 87].

Г. К. Балабушевич считает, что необходимы адаптированные образовательные антикоррупционные программы, которые должны опираться не только на правовую базу, но и обращаться к душе ребенка, спо-

способствуя формированию антикоррупционного сознания. Важным компонентом курса является формирование социальных навыков, умений, совокупности моральных норм и гуманистических ценностей. Не менее важными элементами являются: опыт познавательной и практической деятельности, включающий работу с адаптированными источниками социальной информации; решение познавательных и практических задач, отражающих типичные социальные ситуации; учебная коммуникация, опыт проектной деятельности в учебном процессе и социальной практике [2, с. 37–38].

Для нашего исследования очень важна точка зрения И. А. Терещенко, который считает, что в антикоррупционном воспитании необходима идеология, нацеленная на формирование в общественном сознании моральных ценностей. Психологическое состояние общества проявляется в готовности противостоять коррупционным проявлениям, но оно во многом зависит от сформированности у граждан ценностных ориентаций [28, с. 8]. В учебных учреждениях необходимо повышать значение экономических и культурных мер, которые создавали бы альтернативную мотивационную структуру, удерживающую от неблагоприятных сделок. Простые уговоры не брать и не давать взятку не принесут ожидаемого результата, а постоянные мероприятия по укреплению корпоративной культуры и институционального доверия к учебному учреждению могут быть эффективны, считает В. В. Радаев [26, с. 63].

Уверенность в том, что антикоррупционная система ценностей должна строиться таким образом, чтобы участие в общественном зле выглядело личностно значимым злом и личной деградацией самого себя, выражает Л. Г. Фишман [29, с. 127]. Важно высказывание Е. Л. Яковлевой о необходимости сформировать антикоррупционную культуру поведения в учебных учреждениях. Она утверждает, что инклюзивное образование должно базироваться на культуре соучастия, гуманизма и толерантности, где нет места коррупционным проявлениям [33, с. 88].

Из всех культур А. Р. Хамдеев выделяет антикоррупционную как способность человека умственно и морально противостоять коррупции, это должен быть человек высокой правовой культуры. В настоящее время правовая культура приобретает статус объективно необходимого явления для освоения всеми членами общества, способствующей противостоянию коррупционным проявлениям [30, с. 192]. Становление антикоррупционной культуры в учебных учреждениях должно решать следующие задачи:

а) знакомить с понятием «коррупция» и с ее сущностью;

б) формировать основы правовой грамотности;

в) добиться нетерпимости к коррупционным проявлениям;

г) стимулировать мотивацию антикоррупционного поведения студентов.

С. А. Воронцов рассматривает правовую культуру как подсистему, являющуюся частью системы культуры, в которой кризис общей культуры сказался наиболее болезненно [7, с. 75]. Значимым является мнение Л. Г. Фишман, который обосновывает необходимость идейного обоснования борьбы с коррупцией путем культивирования представлений об общем благе государства, души. Надо добиваться, чтобы антикоррупционные ценности воспринимались как сугубо личное явление, как неотъемлемая часть личной идентичности.

Существуют и религиозные точки зрения, утверждающие, что коррупционное поведение ведет нас к катастрофе, и в этом отношении противодействие ей на индивидуальном уровне является аналогом заботы верующего о спасении своей души. И на этом фоне последним средством нередко представляется крепкая, неформальная религиозная вера, ведущая к нравственному перерождению человека [29, с. 131]. Коррупционная ситуация в России выступает важнейшим элементом общественного сознания, естественной основой вертикали власти и ее важнейшим стратегическим дополнением. Чтобы изменить менталитет и этические нормы, необходима кропотливая работа и длительное время. Но если мы не можем быстро сформировать высокие морально-этические нормы у граждан, политиков и чиновников, то необходимо изменить стимулы и усилить их подотчетность, – высказывают свое мнение И. М. Бусыгина и М. Г. Филиппов [4, с. 61].

Проанализировав различные точки зрения ученых о проблеме такого антисоциального явления, как коррупции в России, можем сказать, что она имеет системный характер и имеет многовековые традиции.

В современных коррупционных отношениях участие принимают не только чиновники и должностные лица, но и многие граждане, поведение которых обусловлено получением своих и других выгод. Коррупция крайне негативно влияет на воспитание подрастающего поколения, формирует у них отрицательное отношение к образованию. Поэтому многие обучающиеся уверены, что успех в жизни определяется не образованностью, а степенью вовлеченности в коррупционные отношения. Борьба с ней только одними законодательными мерами недостаточна. Необходима длительная кропотливая работа по формированию антикоррупцион-

ных ценностей в семье, сфере среднего образования, высших учебных заведениях. Мы полагаем, что условия формирования антикоррупционных ценностей – это формирование альтернативной мотивационной среды в

обществе. Необходима выработка у студентов социальных установок и ориентаций на этические и морально-нравственные ценности, идеалы профессионализма, честности, справедливости, гуманизма, веры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агеев В. Н. Процесс формирования гражданского общества как средство противодействия коррупции в РФ // Актуальные проблемы экономики и права. – 2011. – № 4. – С. 5–9.
2. Балабушевич Г. К. К вопросу о формировании антикоррупционного сознания учащихся образовательной школы // Право и современные государства. – 2016. – № 4. – С. 35–41.
3. Бубнов Ю. М. Противодействие коррупции в учреждениях высшего образования Беларуси // Факторы и условия искоренения коррупции и других негативных явлений в образовании: психолого-педагогический аспект (на примере Краснодарского края) : мат-лы Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. (г. Славянск-на-Кубани, 28–29 мая 2016 г.) / Под ред.: Т. С. Анисимовой, Т. В. Сунайкиной, У. А. Чернышевой; Филиал Кубанского государственного университета в г. Славянске-на-Кубани. – Славянск-на-Кубани, 2016. – С. 129–133.
4. Бусыгина И. М., Филипов М. Г. Ограничить коррупцию: Найти новых людей или изменить мотивации? // Полис. – 2013. – № 1. – С. 50–71.
5. Власюк Е. И. Коррупция в системе государственной службы Российской Федерации: Причины возникновения и методы борьбы // Бизнес в законе. – 2008. – № 3. – С. 127–129.
6. Воробьев Ю. Л. Можно ли обуздать коррупцию в отдельно взятой системе образования // Профессиональное образование. Столица. – 2011. – № 1. – С. 1–24.
7. Воронцов С. А. О необходимости совершенствования системы отбора, подготовки и воспитания юристов уголовно-правовой специализации, призванных защищать публичные ценностно-правовые начала // Юридическая наука и образование. – 2014. – № 3. – С. 74–77.
8. Галицкий Е. Б. Можно ли обуздать коррупцию в отдельно взятой системе образования // Профессиональное образование. Столица. – 2011. – № 1. – С. 1–24.
9. Гайдукова С. С. Антикоррупционное воспитание в системе педагогического вуза // Факторы и условия искоренения коррупции и других негативных явлений в образовании: психолого-педагогический аспект (на примере Краснодарского края) : мат-лы Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. (г. Славянск-на-Кубани, 28–29 мая 2016 г.) / Под ред.: Т. С. Анисимовой, Т. В. Сунайкиной, У. А. Чернышевой; Филиал Кубанского государственного университета в г. Славянске-на-Кубани. – Славянск-на-Кубани, 2016. – С. 129–133.
10. Дерябин Ю. С. Можно ли одолеть коррупцию (Опыт Финляндии) // Известия вузов Кыргызстана. – 2009. – № 3. – С. 71–82.
11. Донец М. В., Ширяев В. Н. Современный взгляд общества на коррупцию в нашем государстве // Приоритетные направления развития науки и образования : мат-лы IV Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 19 марта 2015 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары : Интерактив плюс, 2015. – С. 288–291.
12. Епархина О. В. Моделирование коррупции // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – Т. 1. – № 1.
13. Журавлев А. Л., Юревич А. В. Психологические факторы коррупции // Психологическая газета: Мы и Мир. – 2013. – № 2 (197). – С. 110–116.
14. Журавлева О. Н. Эффективность антикоррупционного образования обучающихся как фактор успешного противодействия коррупции // Факторы и условия искоренения коррупции и других негативных явлений в образовании: психолого-педагогический аспект (на примере Краснодарского края) : мат-лы Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. (г. Славянск-на-Кубани, 28–29 мая 2016 г.) / Под ред.: Т. С. Анисимовой, Т. В. Сунайкиной, У. А. Чернышевой; Филиал Кубанского государственного университета в г. Славянске-на-Кубани. – Славянск-на-Кубани, 2016. – С. 134–140.
15. Изварина А. Ф. Проблемы борьбы с коррупцией в судебной системе // Юрист. Правоведъ. – 2008. – № 5. – С. 10–13.
16. Кабанов П. А. Антикоррупционное информирование как форма антикоррупционного просвещения: Понятие и содержание // Мониторинг правоприменения. – 2014. – № 4. – С. 40–46.
17. Короткова О. И. Борьба с коррупцией – одна из основных задач органов государственной власти // Безопасность бизнеса. – 2009. – № 3. – ст. 27–30.
18. Кудашкин А. В., Козлов Т. Л. Еще раз о правовом понятии коррупции // Современное право. – 2010. – С. 3.
19. Лахман А. Г. Коррупция и противодействие коррупции проблемы правоупонимания // Власть и управление на востоке России. – 2013. – № 1. – С. 129–134.
20. Навальный А. А. Борьба с коррупцией есть моя экономическая программа // Ведомости. – 2012. – 1 марта. – № 3051.
21. Нестерук А. С. Метанойя как изменение духовного опыта [Электронный ресурс] // azbyka.ru: Православная энциклопедия. – Режим доступа: <https://azbyka.ru/metanojya-kak-izmenenie-duhovnogo-opyta> (дата обращения: 31.01.2017).
22. Ожегов О. И. Словарь русского языка. – М. : Русский язык, 1990.
23. Панин В. В. Можно ли обуздать коррупцию в отдельно взятой системе образования // Профессиональное образование. Столица. – 2011. – С. 1–24.
24. Панченко П. Н. Аргументация принятия экстренных мер наступления на коррупцию // Юридическая техника. – 2013. – № 7. – С. 36–46.

25. Попова О. В. Борьба с коррупцией в Российской Федерации как инновационный проект гражданского общества // ПОЛИТЭК: Политическая экспертиза. – 2006. – № 4. – С. 40–56.
26. Радаев В. В. Можно ли побороть коррупцию в сфере образования // Экономика образования. – 2007. – № 1. – С. 62–63.
27. Сенчукова Л. О. Методологические аспекты борьбы с коррупцией на региональном уровне (на примере Калининградской области) // Вестник Калининградского филиала Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2008. – № 1. – С. 92–96.
28. Терещенко И. А. Личность, общество, государство в контексте проблемы борьбы с коррупцией // Власть. – 2009. – № 3. – С. 9.
29. Фишман Л. Г. Движемся ли мы к антикоррупционной системе ценностей? // Актуальные проблемы научной государственной политики Российской Федерации в области противодействия коррупции / отв. ред. В. Н. Руденко, ред. К. В. Киселев, Е. А. Степанова, В. В. Эмих. – 2014. – С. 127–133.
30. Хамдеев А. Р. Особенности к вопросу о формировании антикоррупционной культуры обучающихся // Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева. – 2012. – № 2. – С. 189–193.
31. Харитошкин В. В. Опыт противодействия коррупции в США и Китае // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Право. – 2015. – № 4. – С. 66–74.
32. Шамаков А. В. Коррупция в высших образовательных учреждениях. Экономико-юридический подход // Terra economicus. – 2007. – С. 45–50.
33. Яковлева Е. Л. Осмысляя коррупцию как социальное явление: Философский аспект проблемы // Актуальные проблемы экономики и права. – 2014. – № 4. – С. 83–89.
34. Философский словарь: Основан Г. Шмидтом. – 22-е, новое переработ. изд. / под ред. Г. Шишкоффа; пер. с нем.; Общ. ред. В. А. Малинина. – М.: Республика, 2003. – 575 с.

REFERENCES

1. Ageev V. N. Protsess formirovaniya grazhdanskogo obshchestva kak sredstvo protivodeystviya korruptsii v RF // Aktual'nye problemy ekonomiki i prava. – 2011. – № 4. – С. 5–9.
2. Balabushevich G. K. K voprosu o formirovanii antikorrupcionnogo soznaniya uchashchikhsya obrazovatel'noy shkoly // Pravo i sovremennye gosudarstva. – 2016. – № 4. – С. 35–41.
3. Bubnov Yu. M. Protivodeystvie korruptsii v uchrezhdeniyakh vysshego obrazovaniya Belarusi // Faktory i usloviya iskoreneniya korruptsii i drugih negativnykh yavleniy v obrazovanii: psikhologo-pedagogicheskiy aspekt (na primere Krasnodarskogo kraya) : mat-ly Vseros. (s mezhdunar. uchastiem) nauch.-prakt. konf. (g. Slavyansk-na-Kubani, 28–29 maya 2016 g.) / Pod red.: T. S. Anisimovoy, T. V. Sunyaykinoy, U. A. Chernyshevoy; Filial Kubanskogo gosudarstvennogo universiteta v g. Slavyanske-na-Kubani. – Slavyansk-na-Kubani, 2016. – С. 129–133.
4. Busygina I. M., Filipov M. G. Ogranichit' korruptsiyu: Nayti novykh lyudey ili izmenit' moti-vatsii? // Polis. – 2013. – № 1. – С. 50–71.
5. Vlasuk E. I. Korruptsiya v sisteme gosudarstvennoy sluzhby Rossiyskoy Federatsii: Prichiny vznikeniya i metody bor'by // Biznes v zakone. – 2008. – № 3. – С. 127–129.
6. Vorob'ev Yu. L. Mozhno li obuzdat' korruptsiyu v otdel'no vzyatoy sisteme obrazovaniya // Professional'noe obrazovanie. Stolitsa. – 2011. – № 1. – С. 1–24.
7. Vorontsov S. A. O neobkhodimosti sovershenstvovaniya sistemy otbora, podgotovki i vospitaniya yuristov ugovovno-pravovoy spetsializatsii, prizvannykh zashchishchat' publichnye tsennostno-pravovye nalchala // Yuridicheskaya nauka i obrazovanie. – 2014. – № 3. – С. 74–77.
8. Galitskiy E. B. Mozhno li obuzdat' korruptsiyu v otdel'no vzyatoy sisteme obrazovaniya // Professional'noe obrazovanie. Stolitsa. – 2011. – № 1. – С. 1–24.
9. Gaydukova S. S. Antikorrupcionnoe vospitanie v sisteme pedagogicheskogo vuza // Faktory i usloviya iskoreneniya korruptsii i drugih negativnykh yavleniy v obrazovanii: psikhologo-pedagogicheskiy aspekt (na primere Krasnodarskogo kraya) : mat-ly Vseros. (s mezhdunar. uchastiem) nauch.-prakt. konf. (g. Slavyansk-na-Kubani, 28–29 maya 2016 g.) / Pod red.: T. S. Anisimovoy, T. V. Sunyaykinoy, U. A. Chernyshevoy; Filial Kubanskogo gosudarstvennogo universiteta v g. Slavyanske-na-Kubani. – Slavyansk-na-Kubani, 2016. – С. 129–133.
10. Deryabin Yu. S. Mozhno li odolet' korruptsiyu (Opyt Finlyandii) // Izvestiya vuzov Kyrgyzstana. – 2009. – № 3. – С. 71–82.
11. Donetsk M. V., Shiryaev V. N. Sovremennyy vzglyad obshchestva na korruptsiyu v nashem gosudarstve // Prioritetnye napravleniya razvitiya nauki i obrazovaniya : mat-ly IV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Cheboksary, 19 marta 2015 g.) / redkol.: O. N. Shirokov [i dr.]. – Cheboksary : Interaktiv plus, 2015. – С. 288–291.
12. Eparkhina O. V. Modelirovanie korruptsii // Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik. – 2013. – Т. 1. – № 1.
13. Zhuravlev A. L., Yurevich A. V. Psikhologicheskie faktory korruptsii // Psikhologicheskaya gazeta: My i Mir. – 2013. – № 2 (197). – С. 110–116.
14. Zhuravleva O. N. Effektivnost' antikorrupcionnogo obrazovaniya obuchayushchikhsya kak faktor uspehnogo protivodeystviya korruptsii // Faktory i usloviya iskoreneniya korruptsii i drugih negativnykh yavleniy v obrazovanii: psikhologo-pedagogicheskiy aspekt (na primere Krasnodarskogo kraya) : mat-ly Vseros. (s mezhdunar. uchastiem) nauch.-prakt. konf. (g. Slavyansk-na-Kubani, 28–29 maya 2016 g.) / Pod red.: T. S. Anisimovoy, T. V. Sunyaykinoy, U. A. Chernyshevoy; Filial Kubanskogo gosudarstvennogo universiteta v g. Slavyanske-na-Kubani. – Slavyansk-na-Kubani, 2016. – С. 134–140.
15. Izvarina A. F. Problemy bor'by s korruptsией v sudebnoy sisteme // Yurist. Pravoved". – 2008. – № 5. – С. 10–13.
16. Kabanov P. A. Antikorrupcionnoe informirovanie kak forma antikorrupcionnogo prosveshcheniya: Ponyatie i sodержanie // Monitoring pravoprimeneniya. – 2014. – № 4. – С. 40–46.
17. Korotkova O. I. Bor'ba s korruptsией – odna iz osnovnykh zadach organov gosudarstvennoy vlasti // Bezopasnost' biznesa. – 2009. – № 3. – st. 27–30.

18. Kudashkin A. V., Kozlov T. L. Eshche raz o pravovom ponyatii korrupsii // *Sovremennoe pravo*. – 2010. – С. 3.
19. Lakhman A. G. Korrupsiya i protivodeystvie korrupsii problemy pravoponimaniya // *Vlast' i upravlenie na vostoke Rossii*. – 2013. – № 1. – С. 129–134.
20. Naval'nyy A. A. Bor'ba s korrupsiyey est' moya ekonomicheskaya programma // *Vedomosti*. – 2012. – 1 marta. – № 3051.
21. Nesteruk A. S. Metanoyya kak izmenenie dukhovnogo opyta [Elektronnyy resurs] // *azbyka.ru: Pravoslavnyaya entsiklopediya*. – Rezhim dostupa: <https://azbyka.ru/metanojya-kak-izmenenie-duxovnogo-opyta> (data obrashcheniya: 31.01.2017).
22. Ozhegov O. I. Slovar' russkogo yazyka. – M. : Russkiy yazyk, 1990.
23. Panin V. V. Mozhno li obuzdat' korrupsiyu v otdel'no vzyatoy sisteme obrazovaniya // *Professional'noe obrazovanie. Stolitsa*. – 2011. – С. 1–24.
24. Pancheko P. N. Argumentatsiya prinyatiya ekstremnykh mer nastupleniya na korrupsiyu // *Yuridicheskaya tekhnika*. – 2013. – № 7. – С. 36–46.
25. Popova O. V. Bor'ba s korrupsiyey v Rossiyskoy Federatsii kak innovatsionnyy proekt grazhdanskogo obshchestva // *POLITEKS: Politicheskaya ekspertiza*. – 2006. – № 4. – С. 40–56.
26. Radaev V. V. Mozhno li poborot' korrupsiyu v sfere obrazovaniya // *Ekonomika obrazovaniya*. – 2007. – № 1. – С. 62–63.
27. Senchukova L. O. Metodologicheskie aspekty bor'by s korrupsiyey na regional'nom urovne (na primere Kaliningradskoy oblasti) // *Vestnik Kaliningradskogo filiala Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii*. – 2008. – № 1. – С. 92–96.
28. Tereshchenko I. A. Lichnost', obshchestvo, gosudarstvo v kontekste problemy bor'by s korrupsiyey // *Vlast'*. – 2009. – № 3. – С. 9.
29. Fishman L. G. Dvizhemsya li my k antikorrupsionnoy sisteme tsennostey? // *Aktual'nye problemy nauchnogo obespecheniya gosudarstvennoy politiki Rossiyskoy Federatsii v oblasti protivodeystviya korrupsii / otv. red. V. N. Rudenko, red. K. V. Kiselev, E. A. Stepanova, V. V. Emikh*. – 2014. – С. 127–133.
30. Khamdeev A. R. Osobennosti k voprosu o formirovanii antikorrupsionnoy kul'tury obuchayushchikhsya // *Vestnik Volzhskogo universiteta im. V. N. Tatishcheva*. – 2012. – № 2. – С. 189–193.
31. Kharitoshkin V. V. Opyt protivodeystviya korrupsii v SShA i Kitae // *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya : Pravo*. – 2015. – № 4. – С. 66–74.
32. Shmakov A. V. Korrupsiya v vysshikh obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh. Ekonomiko-yuridicheskii podkhod // *Terra economicus*. – 2007. – С. 45–50.
33. Yakovleva E. L. Osmyslyaya korrupsiyu kak sotsial'noe yavlenie: Filosofskiy aspekt problemy // *Aktual'nye problemy ekonomiki i prava*. – 2014. – № 4. – С. 83–89.
34. *Filosofskiy slovar': Osnovan G. Schmidtom*. – 22-e, novoe pererabot. izd. / pod red. G. Shishkoffa ; per. S nem. ; Obshch. red. V. A. Malinina. – M. : Respublika, 2003. – 575 s.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. В. Д. Ширшов

Парникова Галина Михайловна,

кандидат педагогических наук, доцент, Институт зарубежной филологии и регионоведения, Северо-Восточный федеральный университет; 677000, г. Якутск, ул. Белинского, 58; e-mail: allerigor@yandex.ru.

**ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ МЕТОДИКИ
ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗАХ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: методика преподавания иностранных языков; языковое образование; языковая компетенция; иностранные языки; методика преподавания иностранных языков в вузе; методы обучения; формы обучения.

АННОТАЦИЯ. В статье представлен анализ современных отечественных и зарубежных исследований, посвященных изучению направлений совершенствования методики преподавания иностранных языков в высшей школе. Тенденциями отечественного иноязычного образования являются: модернизация методики преподавания иностранных языков в неязыковом вузе с ориентацией на международные образовательные стандарты; со-изучение языка и культуры народа; образование «в течение всей жизни»; профессиональная ориентация курса иностранного языка в неязыковом вузе; увеличение доли самостоятельной работы студентов; дифференциация и индивидуализация в преподавании иностранных языков. Зарубежные исследователи по-разному рассматривают интересующее нас качество личности: в западных странах с преобладанием индивидуализма самостоятельность, автономность, личное активное участие имеет большее значение, а в восточных странах с присущим им коллективизмом особое внимание уделяется правилам и нормам, принятым в конкретном социуме. Данная парадигма представляет особый интерес для нас, поскольку исследуемая категория студентов из числа коренных жителей Якутии принадлежит, скорее, к восточной ментальной группе, при этом являясь членами российской нации, находящейся на стыке Запада и Востока. Рассмотрение указанных тенденций позволило нам перейти к теоретическому обоснованию, построению и реализации на практике авторской методики развития учебной самостоятельности студентов из числа коренных жителей Якутии, представленную стратегиями, приемами, комплексом форм, методов, средств и упражнений, направленных на формирование искомого качества личности. **Parnikova Galina Mikhailovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Institute of Foreign Languages and Regional Studies, North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russia.

**MAIN DIRECTIONS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES TECHNIQUE DEVELOPMENT IN HIGHER
EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

KEYWORDS: technique of teaching foreign languages; language education; language competence; foreign languages; methods of teaching foreign languages in higher education institution; methods of teaching; forms of teaching.

ADSTRACT. The paper analyses modern domestic and foreign researches devoted to the study of the ways to improve a technique of teaching foreign languages at higher school. The tendencies of domestic foreign-language education are as follows: modernization of the technique of teaching foreign languages in non-linguistic higher education institutions with the emphasis on the international educational standards; co-learning of language and culture of the people, long-life learning; vocational guidance of a course of a foreign language in non-linguistic higher educational institution; increase in a share of independent work of students; differentiation and individualization in teaching foreign languages. Foreign researchers have a different view on the quality of the personality: in the Western, where individualism, independence and autonomy prevail, personal active participation has a great importance; in the Eastern countries, where collectivism is typical, special attention is paid to rules and norms accepted in the given society. This paradigm is of special interest for us as most of our students are native inhabitants of Yakutia. They belong to the Eastern mental group, at the same time being members of the Russian nation which combines the features of the West and the East. The study of these tendencies has allowed us to pass to theoretical justification, construction and realization in practice of an author's technique of development of educational independence of students who are native inhabitants of Yakutia. This technique has its strategy, methods, complex of forms, means and exercises aimed at formation of the required quality of the personality.

Цель нашего исследования заключается в теоретическом обосновании, построении и практической реализации методической концепции развития учебной самостоятельности студентов неязыкового вуза средствами иностранного языка. Опытнo-экспериментальная работа осуществлялась в Северо-Восточном федеральном университете имени М. К. Аммосова,

расположенного в г. Якутске.

Одной из исходных предпосылок создания концепции исследуемого процесса является осмысление направлений развития отечественной методической науки в области преподавания иностранных языков в вузах. С этой целью мы изучили тексты «Национальной доктрины образования Российской Федерации» [6], «Концепции

модернизации Российского образования на период до 2010/2025 гг.» [5], федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения [12], а также провели анализ исследований, посвященных модернизации российской системы высшего образования (В. И. Байденко [1], Л. С. Гребнев [3] и др.) и вопросам повышения качества языкового образования (А. А. Вербицкий [2], В. В. Сафонова [8], Н. Н. Сергеева [9], Е. Н. Соловова [10], С. Г. Тер-Минасова [11], А. Н. Утехина [13], А. Н. Шапов [14]).

Констатируем, что сегодня сложилась ситуация, когда неязыковые вузы реализуют беспрецедентное количество курсов иностранного языка в бакалавриате, специалитете, магистратуре и аспирантуре. Одновременно многие вузы предлагают программы дополнительной профессионально-ориентированной подготовки по иностранному языку. Наблюдается тенденция в потребности иноязычному обучению профессорско-преподавательского состава вузов для последующего чтения лекций, проведения практических занятий и семинаров на иностранном языке.

Дисциплины, связанные с изучением иностранного языка, могут входить в разные циклы учебных планов и быть представлены в базовой/вариативной части, цикле дисциплин на выбор по изучению. При этом академические дисциплины, заявленные в рабочем учебном плане, отличаются по названию исходя из различий в их содержании. Курсы с аналогичным названием, но для разных специальностей могут иметь отличный общий объем часов, выделяемых конкретным учебным подразделением, равно как и форму промежуточной/итоговой аттестации студентов.

Анализируя изменения, происходящие в российской системе образования, автор теории контекстного обучения иностранным языкам А. А. Вербицкий пишет, что она получила «мощный импульс преобразований». По мнению автора, «...фактически речь идет не о модернизации, а о глубокой реформе образования...» [2, с. 76]. Он выделяет внешний и внутренний «контуры» отечественного образования, относя к внешнему результаты решений сверху, то есть от органов государственной власти и управления, а к внутреннему – сам образовательный процесс в вузе.

Известный отечественный ученый в области методики преподавания иностранных языков Е. Н. Соловова определяет следующие перспективы ее развития: 1) организация комплекса модульных программ по уровням с целью построения дифференцированных учебных траекторий студентов; 2) рост эффективности управления учебно-познаватель-

льной деятельностью студентов в рамках очной, заочной, очно-заочной и дистанционной форм обучения; 3) постоянный профессиональный рост преподавателей иностранных языков вузов, создание специально организованной системы аттестации [10].

Сопоставляя методику преподавания иностранных языков на вузовском и школьном уровнях, исследователь указывает на необходимость внимательного отношения к первой по ряду причин: во-первых, сложилась ситуация, когда при наличии значительного количества исследований отсутствует единая системная научная школа в области методики преподавания иностранных языков в условиях вуза, и исторически ей уделялось меньшее место в сравнении со школьной; во-вторых, согласно ФГОС среднего образования иностранный язык закреплен как обязательный для изучения на всех его ступенях, однако ФГОС ВО не предусматривает его обязательное изучение в магистратуре, а количество зачетных единиц разнится в целом по стране в зависимости от конкретного вуза; в-третьих, примерная программа по иностранным языкам в неязыковых вузах была создана до принятия ФГОС и разработки ООП нового поколения и, следовательно, нуждается в «доработке»; в-четвертых, отсутствуют разработанные программы для неязыковых вузов/специальностей в зависимости от их профиля (гуманитарный, технический, естественно-научный); в-пятых, отсутствует принятый всеми единый государственный выпускной экзамен по аналогии с ЕГЭ и ОГЭ.

Другой отечественный лингвист С. Г. Тер-Минасова, описывая инновации в области преподавания иностранных языков, указывает на необходимость «соизучения языка и культуры народа, который пользуется им как средством общения» [11, с. 5]. Автор относит к числу перспективных изменений в области лингводидактики активное применение новых информационных технологий и дистанционного (онлайн) обучения, а также продвигание системы самообучения, когда преподаватель мотивирует и при необходимости консультирует обучающегося изучать иностранный язык самостоятельно.

Подобной идеи со-изучения языков и культур придерживается известный российский методист В. В. Сафонова [8], которая при анализе результатов теории и практики обучения иностранному языку за рубежом выделяет ряд позитивных направлений на пути к стандартизации языкового образования в целом. Поликультурность признана одним из важнейших компонентов в жизнедеятельности индивида, и, следовательно-

но, очевидной становится необходимость развития «языковой педагогики» и поиска эффективных путей ее реализации. Она выступает за принцип дидактического языкового плюрализма и расширение зоны иноязычного обучения, где параллельно изучаемые второй и третий иностранные языки имеют равные права и статус в различных сферах познания и деятельности. Многоуровневость и разноуровневость исследователь считает еще одной позитивной тенденцией современного иноязычного образования. Признание и разрешение противоречия между поиском путей стандартизации и способов индивидуализации языкового образования должно быть нацелено на межкультурное взаимодействие и сотрудничество при активном участии отдельного индивида и различного рода сообществ в едином языковом пространстве.

Российский педагог А. Н. Шамов также констатирует, что «...методическая наука вышла на новый виток развития» [14, с. 201]. Тенденции развития современной методической науки продиктованы «...спецификой современного этапа социокультурного развития общества и, в частности, требованиями к качеству обучения иностранным языкам» [81, с. 201]. Автор объясняет это тем функционалом, который несет в себе иностранный язык в жизни личности: 1) язык – это средство коммуникации, роста различного рода контактов, раскрытия возможностей студента, его последующей реализации в профессии; 2) иностранный язык содействует общению к мировому опыту, культуре, способствуя духовному росту личности.

По мнению А. Н. Утехиной, целью современного языкового образования должно быть достижение баланса «...когнитивного освоения учебных программ и стандартов и овладения компетенциями в сфере социально-профессиональной коммуникации, творческого и критического анализа использования образовательных технологий в высшей школе» [13, с. 126]. Педагогическая технология, по мнению автора, должна быть ориентирована на будущую профессию студента, то есть формировать важный для будущего профессионала комплекс компетенций: личностные качества, знания, ценности и отношения. Автор считает, что в современных условиях перспективной является классификация технологий, учитывающая приоритетные направления развития высшего образования и задачи, решаемые в рамках преемственности.

Далее мы обратимся к анализу зарубежного опыта в области методики преподавания иностранных языков в вузе. Согласно Болонским соглашениям, цель образовательного процесса – это обучение и

воспитание компетентного человека [4; 7]. Изучение международных документов, рассматривающих процессы интеграции образовательных систем европейских государств, практический опыт работы зарубежных методистов по вопросам преподавания английского языка для общих (English for general purposes), специальных (English for specific purposes), академических целей (English for academic purposes), а также касающихся учебной автономии (learning autonomy), учебной самостоятельности (learning independence), самообучения (self-directed learning) указывает на то, что за рубежом проводится большая дидактическая работа в интересующей нас области (P. Benson [16], M. Gremmo [17], H. Holec [19], M. Knowles [20], D. Little [21], P. Voller [22] и др.). Так, еще в 70-е годы XX века М. Ноулз (M. Knowles) писал, что умение обучаться самостоятельно – это важная человеческая компетенция, поскольку оно является важным инструментом выживания как отдельного индивида, так и человеческой расы в целом [20].

Формирование самостоятельности личности, ее автономности рассматривается зарубежными исследователями с разных позиций. Так, в странах Запада, например, придерживаются вектора самостоятельности в обучении, в то время как в странах Востока учебный процесс сфокусирован на дисциплине, готовности и способности отчетливо воспроизводить информацию. Нидерландский ученый Дж. Хофстед (G. Hofstede) в работе «Последствия культуры» выделил ряд параметров для ее описания – измерения Хофстеда [18], которые стали востребованной парадигмой межкультурной психологии. Он считал, что в нашем восприятии действительности лежит некая «запрограммированная» предопределенность. Данное восприятие характерно для представителей одной нации/региона и отличается от других. Несмотря на то что действительность изменилась и деятельность, характерная для определенной группы людей, может быть утрачена (скотоводство, растениеводство), генетический посыл сохранился. Остались традиции и обычаи, оказывающие свое влияние на формы и методы воспитания, способы коммуникации, специфические отличия культурной самоидентификации, что актуально для современной действительности при выстраивании векторов культурного взаимодействия. Ученый группировал страны в зависимости от их социо-психологических особенностей и выделил пять показателей культуры: индивидуализм/коллективизм; индекс дистанции власти; неприятие неопределенности; мужественность/женственность; краткосрочная/долгосрочная ориентация на будущее.

Анализируя его исследование, приходим к выводу, что в западных странах с преобладанием индивидуализма самостоятельность, автономность, личное активное участие имеет большее значение, а в восточных странах с присущим им коллективизмом особое внимание уделяется правилам и нормам, принятым в конкретном социуме. Эти общепринятые правила и нормы регулируют социальные отношения и предусматривают значительное количество взаимных обязательств, служащих препятствием для становления автономности. Одновременно коллективизм призван способствовать формированию взаимозависимости, то есть коллективной автономности. Данная парадигма представляет особый интерес для нашего исследования, поскольку исследуемая нами категория студентов из числа коренных жителей Якутии принадлежат, скорее, к восточной ментальной группе, при этом являясь членами российской нации, находящейся на стыке Запада и Востока.

Подводя итоги статьи, резюмируем, что тенденциями современного иноязычного образования являются:

- модернизация методики преподавания иностранных языков в неязыковом вузе с ориентацией на международные образовательные стандарты;

- со-изучение языка и культуры народа;
- образование «в течение всей жизни»;
- профессиональная ориентация курса иностранного языка в неязыковом вузе;
- увеличение доли самостоятельной работы студентов;

- дифференциация и индивидуализация в преподавании иностранных языков.

Рассмотренные тенденции развития методики преподавания иностранных языков в вузах позволили нам перейти к теоретическому обоснованию, построению и реа-

лизации на практике авторской методики развития учебной самостоятельности студентов из числа коренных народов Якутии, представленную *стратегиями* (использование личностных ресурсов студента для поиска возможных способов результативного решения возникающих у него проблем; обращение за помощью и поддержкой к окружающему социуму), *приемами* (формирование отношения к возникающей ситуации как к одному из большого множества эпизодов жизненного пути; эмоциональное стимулирование; моделирование ситуации успеха; здоровая конкуренция; педагогическая поддержка в контролируемых ситуациях; осознание и признание реальности существующей ситуации; предупреждение/профилактика ошибок; принятие возможности изменения ситуации; визуализация теоретических знаний СРС; переклечение языковых кодов; стимулирование иноязычной коммуникации; прогнозирование практического результата самостоятельной учебной деятельности; поощрение активности / инициативы владения студентом способами / видами самостоятельной учебной деятельности средствами иностранного языка; глубокий анализ ситуации; алгоритмизация самостоятельных действий в отношении сложившейся ситуации; аргументация умений практического применения полученных знаний в незнакомой / новой / непривычной ситуации; положительная оценка ситуации; формулирование преимуществ и достоинств ситуации; объективная критика достигнутых результатов самостоятельной учебной деятельности; преломление результатов самостоятельной работы к последующей профессиональной практике), комплексом *форм, методов, средств и упражнений*, направленных на формирование искомого качества личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байденко В. И. Новые стандарты высшего образования: методологические аспекты // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 5. – С. 4–9.
2. Вербицкий А. А. Эффективное управление и организация образовательного процесса в современном медицинском вузе // Вузовская педагогика : материалы конф. / гл. ред. С. Ю. Никулина. – Красноярск : Изд-во КрасГМУ, 2014. – 597 с.
3. Гребнев Л. С. Болонский процесс и «четвертое поколение» образовательных стандартов // Высшее образование в России. – 2011. – № 11. – С. 29–41.
4. Зона европейского высшего образования: Совместное заявление европейских министров образования, г. Болонья, 19 июня 1999 г. // Будущее европейского образования: Болонский процесс (Сорбонна-Болонья-Саламанка-Прага) / сост. Е. В. Шевченко. – СПб. : Изд-во СПбГТУ, 2002. – 76 с.
5. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010/2025 гг. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html (дата обращения: 11.12.2016).
6. Национальная доктрина образования Российской Федерации // Бюллетень Минобразования РФ. – 2000. – № 11. – С. 4–13.
7. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка: Совет Европы. – Страсбург – М. : МГЛУ, 2003. – 256 с.
8. Сафонова В. В. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования // Язык и культура. – 2014. – № 1 (25). – С. 123–141.
9. Сергеева Н. Н. Иноязычная коммуникативная компетенция в сфере профессиональной деятельности: модель и методика развития // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 6. – С. 147–150.

10. Соловова Е. Н. Перспективные направления развития вузовской методики преподавания иностранных языков // Вестник МГИМО. – 2013. – № 6 (33). – С. 67–70.
11. Тер-Минасова С. Г. Преподавание иностранных языков в современной России: прошлое, настоящее и будущее // Молодой ученый. – 2015. – №15.2. – С. 1–7.
12. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по направлениям бакалавриата [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4> (дата обращения: 11.12.2016).
13. Утехина А. Н., Брим Н. Е., Голубкова О. Н., Козлитина О. К., Милютинская Н. Ю., Тройникова Е. В., Хасанова Л. И. Профессионально-ориентированные технологии в языковом образовании : коллективная монография. – 2-е издание, стереотипное. – М. : ФЛИНТА. – 2012. – 222 с.
14. Шамов А. Н. Школьное лингвообразование в новых условиях // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета. – 2012. – Вып. 19. – С. 200–209.
15. Byram M. The Common (European) CEFR of Reference – teaching foreign languages, mediation and intercultural competence // Annual Review of English Learning and Teaching. –2011. – № 16. – Pp. 63–70.
16. Benson P. Autonomy in language teaching and learning. State of the art article // Language Teaching. – 2007. – № 40. – Pp. 21–40.
17. Gremmo M.-J. & Riley P. Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: the history of an idea // System. – 1995. – № 23(2). – Pp. 151–164.
18. Hofstede G. Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations across Nations // Thousand Oaks CA : Sage, 2001. – 616 p.
19. Holec H. On autonomy: some elementary concepts // P. Riley (ed.) Discourse and Learning. – L. : Longman, 1995. – Pp. 173–190.
20. Knowles M. Self-directed learning: a guide for learners and teachers. Englewood Cliffs : Prentice Hall. – Cambridge, 1975. – 135 p.
21. Little D. Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy // System. – 1995. – 23 (2). – Pp. 175–182.
22. Voller P. Does the teacher have a role in autonomous learning // P. Benson & P. Voller (Eds.). Autonomy and Independence in Language Learning. – London : Longman, 1997. – Pp. 98–113.

REFERENCES

1. Baydenko V. I. Novye standarty vysshego obrazovaniya: metodologicheskie aspekty // Vysshee obrazovanie segodnya. – 2007. – № 5. – S. 4–9.
2. Verbitskiy A. A. Effektivnoe upravlenie i organizatsiya obrazovatel'nogo protsessa v sovremennom meditsinskom vuze // Vuzovskaya pedagogika : materialy konf. / gl. red. S. Yu. Nikulina. – Krasnoyarsk : Izd-vo KrasGMU, 2014. – 597 s.
3. Grebnev L. S. Bolonskiy protsess i «chetvertoe pokolenie» obrazovatel'nykh standartov // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2011. – № 11. – С. 29–41.
4. Zona evropeyskogo vysshego obrazovaniya: Sovmestnoe zayavlenie evropeyskikh ministrov obrazovaniya, g. Bolon'ya, 19 iyunya 1999 g. // Budushchee evropeyskogo obrazovaniya: Bolonskiy protsess (Sorbonna-Bolon'ya-Salamanka-Praga) / sost. E. V. Shevchenko. – Spb. : Izd-vo SPbGTU, 2002. – 76 s.
5. Kontseptsiya modernizatsii Rossiyskogo obrazovaniya na period do 2010/2025 gg. [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html (data obrashcheniya: 11.12.2016).
6. Natsional'naya doktrina obrazovaniya Rossiyskoy Federatsii // Byulleten' Minobrazovaniya RF. – 2000. – № 11. – S. 4–13.
7. Obshcheevropeyskie kompetentsii vladeniya inostrannym yazykom: izucheniye, prepodavaniye, otsenka: Sovet Evropy. – Strasburg – M. : MGLU, 2003. – 256 s.
8. Safonova V. V. Soizucheniye yazykov i kul'tur v zerkale mirovykh tendentsiy razvitiya sovremennogo yazykovogo obrazovaniya // Yazyk i kul'tura. – 2014. – № 1 (25). – S. 123–141.
9. Sergeeva N. N. Inoyazychnaya kommunikativnaya kompetentsiya v sfere professional'noy deyatel'nosti: model' i metodika razvitiya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2014. – № 6. – S. 147–150.
10. Solovova E. N. Perspektivnye napravleniya razvitiya vuzovskoy metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov // Vestnik MGI MO. – 2013. – № 6 (33). – S. 67–70.
11. Ter-Minasova S. G. Prepodavaniye inostrannykh yazykov v sovremennoy Rossii: proshloe, nastoyashchee i budushchee // Molodoy uchenyy. – 2015. – №15.2. – S. 1–7.
12. Federal'nye gosudarstvennyye obrazovatel'nye standarty vysshego obrazovaniya po napravleniyam bakalavriata [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4> (data obrashcheniya: 11.12.2016).
13. Utekhina A. N., Brim N. E., Golubkova O. N., Kozlitina O. K., Milyutinskaya N. Yu., Troynikova E. V., Khasanova L. I. Professional'no-orientirovannyye tekhnologii v yazykovom obrazovanii : kollektivnaya monografiya. – 2-e izdaniye, stereotipnoe. – M. : FLINTA. – 2012. – 222 s.
14. Shamov A. N. Shkol'noe lingvoobrazovanie v novykh usloviyakh // Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. – 2012. – Vyp. 19. – S. 200–209.
15. Byram M. The Common (European) CEFR of Reference – teaching foreign languages, mediation and intercultural competence // Annual Review of English Learning and Teaching. –2011. – № 16. – Pp. 63–70.
16. Benson P. Autonomy in language teaching and learning. State of the art article // Language Teaching. – 2007. – № 40. – Pp. 21–40.
17. Gremmo M.-J. & Riley P. Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: the history of an idea // System. – 1995. – № 23(2). – Pp. 151–164.
18. Hofstede G. Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations across Nations // Thousand Oaks CA : Sage, 2001. – 616 p.

19. Holec H. On autonomy: some elementary concepts // P. Riley (ed.) *Discourse and Learning*. – L. : Longman, 1995. – Pp. 173–190.
20. Knowles M. *Self-directed learning: a guide for learners and teachers*. Englewood Cliffs : Prentice Hall. – Cambridge, 1975. – 135 p.
21. Little D. Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy // *System*. – 1995. – 23 (2). – Pp. 175–182..
22. Voller P. Does the teacher have a role in autonomous learning // P. Benson & P. Voller (Eds.). *Autonomy and Independence in Language Learning*. – London : Longman, 1997. – Pp. 98–113.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф Н. Н. Сергеева

УДК 378.016.81:25
ББК Ш12/18-9-8

ГСНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.08

Синь На,

доцент, научно-исследовательский центр русской филологии и культуры, Хэйлунцзянский университет; 150080, г. Харбин, пр-т Сюэфу, 74; e-mail: xinna@hlju.edu.cn.

«МАСТЕРСКАЯ ПЕРЕВОДА» ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДЧИКОВ В РАМКАХ МАГИСТРАТУРЫ ПО ПИСЬМЕННОМУ И УСТНОМУ ПЕРЕВОДУ В ХЭЙЛУНЦЗЯНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: переводоведение; подготовка переводчиков; модели обучения; обучение переводу; устный перевод; письменный перевод; переводческая деятельность.

АННОТАЦИЯ: В статье рассматривается понятие «Мастерская перевода» как модель обучения переводу в рамках двухгодичной магистратуры по письменному и устному переводу в Хэйлунцзянском университете. Особое внимание заслуживает использование «Мастерской перевода» в процессе обучения профессиональных переводчиков. Эффективность использования данной модели обусловлена тем, что учебный процесс организовывается с учетом включенности в него мнений по поводу определенного перевода всех магистров без исключения. Данный процесс предполагает четыре этапа: этап выполнения упражнений на перевод, этап коллективного обсуждения, этап рассмотрения работы научным руководителем и этап совершенствования профессиональной деятельности переводчика. Применение «Мастерской перевода» при обучении переводу имеет следующие преимущества: учет роли каждого магистра при выполнении переводческих заданий, получение обучаемыми необходимых фоновых знаний, формирование основных навыков профессиональной деятельности переводчика. Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что «Мастерскую перевода» можно использовать для подготовки профессиональных переводчиков и в других вузах Китая.

Xin Na,

Associate Professor, Center for Russian Language, Literature and Culture Studies of Heilongjiang University, Harbin, China.

ABOUT TRANSLATION WORKSHOP IN TEACHING TRANSLATORS AND INTERPRETERS AT HEILONGJIANG UNIVERSITY

KEYWORDS: translation study; teaching translators; educational models; teaching to translate; oral translation; written translation; translation.

ABSTRACT: The article investigates the teaching model *Translation workshop*, which is used in teaching translators and interpreters at Heilongjiang University. We analyze its specific characteristics and pay special attention to the application process, including material selection and translation, group discussion, under tutor's consideration and record the comments. The educational process is organized in a way which enables all Master's Degree Students take part in the training process of translation and interpreting without exception. This method has four stages: translation excersies, discussion of the excersies, the tutor's comments, and perfection of translation. The use of *Translation workshop* in teaching translators and interpreters has the following advantages: it emphasizes the role of each student in completing translation tasks, they get the necessary background knowledge, learn basic translation skills and meet the requirements of translation education. Experience shows that the use of the teaching model can be used in other Chinese universities.

В связи с интенсивным ростом роли международной коммуникации возрастает потребность в профессиональных переводчиках. В январе 2007 г. на основании приказов комитета по определению ученой степени при государственном совете КНР более 100 вузов получили право присуждать ученой степень магистра по письменному и устному переводу. Целью этой образовательной программы является обеспечение качественной подготовки квалифицированных, конкурентоспособных и профессиональных переводчиков, то есть обучение их «стратегии перевода, умения эту деятельность планировать, просчитывать вперед, видеть алгоритм оптимальных

шагов» [1, с. 5]. Хэйлунцзянский университет стал первым вузом, который получил право присуждать ученой степень магистра по письменному и устному переводу с русского языка на китайский и наоборот. Поскольку неотъемлемым элементом образования является ориентация на требования рынка труда, то магистратура должна ставить перед собой цель сформировать основные навыки, необходимые для профессиональной деятельности переводчика. С учетом требований к навыкам переводчиков «Мастерская перевода» применяется в рамках двухгодичной магистратуры по письменному и устному переводу.

Термин «Мастерская перевода» озна-

Публикация осуществлена при финансовой поддержке проекта китайского гуманитарного научного фонда «Корпусная и эмпирическая основа исследования о переводе ключевых слов китайской культуры на русский язык» (№ проекта: 15СYY051).

© Синь На, 2017

чает «форум, похожий на переводческий центр, где два или более переводчиков собираются вместе и осуществляют переводческую деятельность» [8, с. 7]. Данная модель обучения переводу строится на основе социального конструктивизма, согласно которому для обучения переводу необходимо использовать модель сотрудничества и конструктивизации. То есть переводческая компетенция магистра формируется в процессе совместной работы магистров с научным руководителем. Под переводческой компетенцией понимается «совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих переводчику успешно решать свои профессиональные задачи» [6, с. 12], основная цель «Мастерской перевода» заключается в формировании у студентов/магистров необходимых навыков для профессиональной деятельности в области перевода. Эффективность использования «Мастерской перевода» в процессе обучения переводу обусловлена тем, что процесс обучения организуется с учетом включенности в него всех, без исключения, студентов/магистров, которые сами активно участвуют в процессе обучения, следуя собственной траектории обучения, при этом овладевают знаниями, умениями и навыками, необходимыми в каком-то одном или нескольких видах перевода и позволяющие им успешно решать профессиональные задачи.

В «Мастерской перевода», функционирующей как модель обучения, создается среда образовательного общения, которая характеризуется открытостью, взаимодействием участников, возможностью взаимной оценки и контроля, что является залогом успешного овладения необходимыми будущему переводчику профессиональными навыками и знаниями. Таким образом, в процесс перевода включается практика и «теория, являющаяся неотъемлемой частью практики, вставляемая в нее и переплетающаяся с ней» [9]. «Мастерская перевода» представляет собой способ обучения в малой группе и обеспечивает формирование переводческой компетенции и, как следствие, подготовку будущих переводчиков. Таким образом, за три семестра достигается «слияние профессиональных навыков и умений, специальных знаний и общей эрудиции, что позволяет обеспечивать идиоматический уровень перевода» [4, с. 82]. Мы полагаем, что данная модель обучения в полной мере соответствует потребностям профессионального обучения переводу.

В Китае долгое время доминирующим оставался лингвистический подход к переводу, тщательно анализировались соответствия исходного текста и текста перевода. В

большинстве университетов в рамках двухгодичной магистратуры по письменному и устному переводу в основном читаются общие курсы лекций, которые дают возможность ознакомиться со спецификой перевода и переводоведения. По нашему мнению, данная модель не может полностью соответствовать потребностям профессионального обучения переводу. При этом в последнее время заметно возросло количество исследований, посвященных изучению новой модели обучения, то есть «Мастерской перевода» в Китае. Особенности ее функционирования тщательно исследованы в работах Ли Мин&Чжун Вэйхэ, Ли Цзин, Дун Хунсюе&Чжан Куньюань, Лу Лянцю, Сяо Хун, Ян Яньцзюнь&Ли Ань. Мы опирались на накопленный отечественный и зарубежный опыт и пытались применить «Мастерскую перевода» в рамках двухгодичной магистратуры по письменному и устному переводу в Хэйлунцзянском университете, и в данной статье рассматривается процесс и специфика ее применения.

В соответствии с учебной программой подготовки магистров по специальности перевода Хэйлунцзянского университета в первом семестре магистры обязательно посещают общие теоретические курсы, которые дают «возможность совершенствовать экзистенциальную и профессионально-ориентированную предметную составляющие переводческой компетенции» [5, с. 94]. Во втором семестре начинается свою работу «Мастерская перевода», которая продолжается до конца учебы. Ее процесс предполагает два этапа: переводческие задания, упражнения с русского языка на китайский и переводческие задания, упражнения с китайского языка на русский, всего «Мастерская перевода» занимает 144 часа. При выявлении специфики и особенностей «Мастерской перевода» необходимо подробно рассмотреть организацию процесса, который включает в себя следующее.

Первым этапом является выполнение упражнений на перевод. Цель данного этапа – формирование у участников мотивации к самостоятельному выполнению работы на повышение профессиональной деятельности переводчика. Поставленная цель обуславливает ряд задач данного этапа: получение текста для письменного перевода, подготовка к предстоящему переводу и выполнение упражнений на перевод. Поскольку «современные переводчики не могут специализироваться в какой-то одной, узкой области» [3, с. 125], руководитель «Мастерской перевода» должен из русско- и китайскоязычных публикаций в прессе или с самых известных сайтов подобрать текст

для перевода, который должен касаться следующих тем: общение, развлечение, торговля, промышленность, наука, экскурсия, политика, образование, культура, искусство, семья, литература и т.д. Потом учащимся дается задание на перевод данного текста на китайский или на русский язык за несколько дней до предстоящего обсуждения.

Второй этап «Мастерской перевода» – коллективное обсуждение, на котором учащиеся собираются вместе и высказывают свои мнения относительно качества перевода, аргументируют принятые решения и предлагают другие варианты, которые они считают лучшими. Процесс обсуждения проходит таким образом: сначала руководитель группы знакомит с содержанием подобранный текст для перевода, включая его контекст и редко встречающиеся слова;

после руководитель читает одно предложение, а учащиеся в свою очередь высказывают свое мнение о качестве перевода и «при этом они стараются в максимально тактичной форме комментировать и критиковать перевод своих коллег» [2, с. 2451]; в итоге путем сравнения всех вариантов перевода учащиеся должны создать конечный вариант, который проверяется руководителем после обсуждения. В случае, если общего мнения достигнуть не удается, руководитель может записать все варианты, представленные участниками, с целью дальнейшего обсуждения с научным руководителем. Коллективное обсуждение помогает учащимся определить свои слабые стороны, причины неудач при выполнении заданий на перевод. Конечный результат представлен в таблице 1.

Таблица 1

Оригинальный текст:	
<i>Сыпет снег хлоридом серебра над пластиковой елью. В стране пальм не найти живой елки, и запах хвои можно лишь распылить по комнате из флакона освежителя воздуха. Но атмосфера праздника настоящая. И елочный базар в Тель-Авиве, немыслимый еще десятилетие назад, распахнул свои двери для тех, кто встречал любимый праздник когда-то в Москве, Варшаве или Праге. Новый год явочным порядком, не дожидаясь решения Кнессета, утвердился в Израиле, стал если не государственным, то народным праздником. И в ресторанах Тель-Авива, Ашдода или Хайфы не найти в новогоднюю ночь свободных мест, там гуляют по-русски – широко и шумно.</i>	
Текст перевода:	
Вариант перевода руководителя	Конечный вариант перевода после обсуждения
<p>在森林之国无处找到真正的松树，人们更爱塑料松树上洒人造雪花，以空气清新剂的气味代替松香，节日气氛热烈而浓厚。现在，特拉维夫松树市场为曾在莫斯科、华沙或在拉格欢庆佳节的人们敞开大门，这在十年前简直是奢望。议会批准前，新年在以色列是秘密庆祝的民间节日。特拉维夫、阿什多德和海法的饭店在新年夜都座无虚席，人们以俄罗斯方式开种狂欢新年。</p>	<p>Первый вариант: 人造的雪花飘洒在塑料松树上，松树的气味也只是喷洒的空气清新剂的味道，节日气氛却是实实在在的。</p> <p>Второй вариант: 房间塑料松树上撒着人造雪花，空气清新剂散发着松香，节日气氛热烈而浓厚。（По моему мнению, этот вариант лучше, чем первый）</p>

На третьем этапе руководитель группы должен послать научному руководителю конечный вариант перевода для рассмотрения. От конца первой «Мастерской перевода» до начала следующей научный руководитель высказывает свое мнение по поводу проделанной работы и выносит экспертную оценку, предлагая свои варианты перевода. Вместе с тем, он тоже должен проверить слова, знаки препинания и другие единицы, которые неправильно или не точно используются для выражения оригинального текста. Потом научный руководитель высылает всем учащимся свое мнение и проверенный текст перевода, который представлен в таблице 2.

Четвертым этапом является этап совершенствования собственной профессиональной деятельности переводчика. Значи-

мость проведения «Мастерской перевода» состоит в том, что задания на перевод повышают профессиональную квалификацию – неременное условие для успешной работы переводчика на рынке, наряду с этим студент получает глубокие знания в теории перевода. И поэтому после каждого этапа учащиеся должны записывать свои мысли о переводе с намерением глубже понять перевод. Рассмотрим подробнее:

1. После самостоятельного выполнения перевода каждый учащийся должен записать процесс перевода и свои мысли о переводе, исправить свои ошибки, дать оценку переводу, провести самостоятельный анализ собственной переводческой деятельности в документированных формах.

2. После коллективного обсуждения на основе сопоставления с результатами коллег

каждый учащийся должен выявить собственные достижения в данной переводческой деятельности, проанализировать ошибки, задать себе вопросы: почему возникла эта ошибка? Следует отметить, что анализ

ошибок и причин их возникновения должен обязательно сопровождаться поиском и обсуждением возможных правильных вариантов.

Таблица 2

Оригинальный текст:	
<i>В самом начале Русско-японской войны 1904-1905 годов крейсер «Варяг» и канонерская лодка «Кореец» находились в нейтральном корейском порту Чемульпо в распоряжении российского посольства в Сеуле; в Чемульпо также находились корабли других стран (Англии, Франции, США и др.).</i>	
Текст перевода:	
Конечный вариант после обсуждения	Вариант после рассмотрения научного руководителя
日俄战争 (1904-1905) 爆发伊始, 根据我驻朝大使馆的指示, “瓦良格”号巡洋舰和“高丽人”号炮舰驻留在中立国朝鲜的仁川港, 港内还有美英法等国的军舰停泊。	日俄战争 (1904-1905) 爆发伊始, 根据俄驻汉城 (Замечание: при полном переводе переводчик стремится максимально верно передать содержащуюся в тексте информацию, и поэтому, «российское посольство в Сеуле», переводится как « <i>русское посольство в Сеуле</i> », с целью выражения исторического и культурного знания, заключенного в исходном тексте) 大使馆的指示, “瓦良格”号巡洋舰和“高丽人”号炮舰驻留在中立国朝鲜的仁川港 (Замечание: Это самый хороший пример для изучения метода перевода имен собственных, особенно тогда, когда оно заимствовано из какого-либо третьего языка), 港内还有美英法等国 (Замечание: В оригинальном тексте <i>Англия, Франция, США и др.</i> были заключены в скобки, а в тексте перевода не использовались скобки с целью сохранения целостности предложения) 的军舰停泊。

3. После рассмотрения работы научным руководителем и сравнения своей работы с его вариантом каждый учащийся должен еще раз записать свои мысли по поводу работы и попытаться понять, почему руководитель именно так перевел данный материал. Наблюдая за руководителем и перенимая у него положительный опыт, учащиеся получают возможность наблюдать динамику развития своих навыков и умений и «выявлять причины неудач, анализировать расхождения в коллективных и собственных оценках» [7, с. 136].

Как показывают наблюдения, рассмотрение процесса «Мастерской перевода» позволяет понять причины, почему, на наш взгляд, «Мастерская перевода» полностью удовлетворяет потребности профессионального обучения переводу. Также отметим, что российского студента, находящегося на стажировке в Китае, часто приглашают участвовать в процессе обсуждения второго этапа с целью обеспечения точного выражения текста перевода, при переводе задания с китайского языка на русский.

Что касается упрощений по устному переводу, форум должен организовываться в рамках темы, касающейся переводчи-

мого текста в формате дискуссии, пресс-конференции. Один из учащихся выступает в роли переводчика, а другие учащиеся делятся на две группы. В процессе дискуссии роли могут меняться на некоторое время. Руководитель группы должен сделать подробную запись и послать ее каждому учащемуся, для того чтобы они могли проанализировать свой устный перевод. В процессе устного перевода можно использовать последовательный перевод и синхронный перевод.

Как было показано в данной работе, модель такого обучения осуществляется в рамках двухгодичной магистратуры по письменному и устному переводу в Хэйлунцзянском университете с учетом всех особенностей профессионального перевода. Прежде всего мы анализировали «Мастерскую перевода», ее содержание, источники и преимущества использования при подготовке переводчиков. Уделяется достаточное внимание описанию всех ее этапов в рамках двухгодичной магистратуры по письменному и устному переводу в Хэйлунцзянском университете, включая самостоятельное выполнение переводческих заданий, коллективное обсуждение всех

вариантов перевода, рассмотрение работы научным руководителем и конечную запись результата. Использование «Мастерской перевода» показало, что все учащиеся по этой методике могут овладеть основными навыками перевода и повысить квали-

фикацию. Важным является дальнейшее исследование этой модели обучения. Решение проблем использования данной методики будет способствовать лучшей подготовке профессиональных и квалифицированных переводчиков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева И. С. Письменный перевод. Немецкий язык : учебник. – СПб. : Союз, 2006. – 368 с.
2. Гусейханова З. С. Кооперативная модель обучения как механизм формирования навыков перевода // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 12 (часть 11). – С. 2449–2452.
3. Злобин А. Н. Актуальные вопросы методики обучения переводу // *Интеграция образования*. – 2014. – № 2 (75). – С. 124–129.
4. Королькова С. А. Эрудиция переводчика: как ее совершенствовать в процессе обучения // *Homo Loquens: вопросы лингвистики и транслятологии* : сб. ст. – Волгоград, 2012. – Вып. 5. – С. 80–87.
5. Королькова С. А. Интеграционный подход к профессиональной подготовке переводчиков в европейских вузах // *Известия Саратовского ун-та. Нов. серия. Серия : Философия. Психология. Педагогика*. – 2013. – № 4 (13). – С. 92–96.
6. Латышев Л. К. Технология перевода : учеб. пособие для студ. лингв. вузов и фак. – М. : Академия, 2005. – 320 с.
7. Новикова Э. Ю., Хайрова С. Р. Дидактическая модель обучения устному переводу // *Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 6 : Университетское образование*. – 2007. – № 10. – С. 131–136.
8. Gentzler E. *Contemporary Translation Theories*. – London : Routledge, 1993.
9. Wolfson L. The Contact between Text, Mind, and One's Own Word in a Translation Workshop // *Translation Journal and the Author*. – 2005. Режим доступа: <http://accurapid.com/journal/34workshop.htm>. (data obrashcheniya: 12.12.2016).
10. 董洪学, 张坤媛. 云计算学习平台下MTI翻译工作坊教学模式研究//*外语电化教学*. 2016年第1期. 56–61.
11. 李晶. “翻译工作坊”模式在商务英语翻译教学中的应用//*商务外语研究*. 2016年第1期. 51–53.
12. 李明, 仲伟合. 翻译工作坊教学探微//*中国翻译*. 2010年第4期. 32–36.
13. 吕亮球. 翻译工作坊教学模式探究//*上海翻译*. 2014年第4期. 48–51.
14. 肖红. “翻译工作坊”在翻译教学中的运用//*四川外语学院学报*. 2005年第1期. 139–142.
15. 杨艳君, 李安. 工作坊模式嵌入英语翻译教学的实验研究. *教育学术月刊*. 2015年第12期. 97–103.

REFERENCES

1. Alekseeva I. S. *Pis'mennyy perevod. Nemetskiy yazyk : uchebnik*. – SPb. : Soyuz, 2006. – 368 s.
2. Guseykhanova Z. S. *Kooperativnaya model' obucheniya kak mekhanizm formirovaniya navykov perevoda // Fundamental'nye issledovaniya*. – 2014. – № 12 (chast' 11). – S. 2449–2452.
3. Zlobin A. N. *Aktual'nye voprosy metodiki obucheniya perevodu // Integratsiya obrazovaniya*. – 2014. – № 2 (75). – S. 124–129.
4. Korol'kova S. A. *Eruditsiya perevodchika: kak ee sovershenstvovat' v protsesse obucheniya // Homo Loquens: voprosy lingvistiki i translyatologii* : sb. st. – Volgograd, 2012. – Vyp. 5. – S. 80–87.
5. Korol'kova S. A. *Integratsionnyy podkhod k professional'noy podgotovke perevodchikov v evropeyskikh vuzakh // Izvestiya Saratovskogo un-ta. Nov. seriya. Seriya : Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika*. – 2013. – № 4 (13). – S. 92–96.
6. Latyshev L. K. *Tekhnologiya perevoda : ucheb. posobie dlya stud. lingv. vuzov i fak.* – M. : Akademiya, 2005. – 320 s.
7. Novikova E. Yu., Khayrova S. R. *Didakticheskaya model' obucheniya ustnomu perevodu // Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 6 : Universitetskoe obrazovanie*. – 2007. – № 10. – S. 131–136.
8. Gentzler E. *Contemporary Translation Theories*. – London : Routledge, 1993.
9. Wolfson L. *The Contact between Text, Mind, and One's Own Word in a Translation Workshop // Translation Journal and the Author*. – 2005. Rezhim dostupa: <http://accurapid.com/journal/34workshop.htm>. (data obrashcheniya: 12.12.2016).
10. 董洪学, 张坤媛. 云计算学习平台下MTI翻译工作坊教学模式研究//*外语电化教学*. 2016年第1期. 56–61.
11. 李晶. “翻译工作坊”模式在商务英语翻译教学中的应用//*商务外语研究*. 2016年第1期. 51–53.
12. 李明, 仲伟合. 翻译工作坊教学探微//*中国翻译*. 2010年第4期. 32–36.
13. 吕亮球. 翻译工作坊教学模式探究//*上海翻译*. 2014年第4期. 48–51.
14. 肖红. “翻译工作坊”在翻译教学中的运用//*四川外语学院学报*. 2005年第1期. 139–142.
15. 杨艳君, 李安. 工作坊模式嵌入英语翻译教学的实验研究. *教育学术月刊*. 2015年第12期. 97–103.

УДК 004.94(47).084.8
ББК 4756.34

ГСНТИ 03.23.07

Код ВАК 13.00.08

Грибан Олег Николаевич,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры рекламы и связей с общественностью, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: gribanoleg@gmail.com.

ТРАНСФОРМИРУЯ ПАМЯТЬ: ОТРАЖЕНИЕ ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ В КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГРАХ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: историческая память; Вторая мировая война; компьютерные игры; компьютерные технологии; репрезентация прошлого; образ прошлого; исторические компьютерные игры.

АННОТАЦИЯ. Практически одновременно с появлением компьютеров программисты начали создавать компьютерные игры, которые сразу же нашли большое количество поклонников. Эволюция компьютерной техники на рубеже XX–XXI вв. привела к техническому усовершенствованию игр (улучшились графика и игровой процесс (геймплей), появились возможности создания многопользовательских и онлайн-игр), игры стали доступнее и проще в освоении. Все это привело к вовлечению в компьютерные игры людей разных возрастов и профессий.

В статье проанализированы исторические компьютерные игры, сюжет которых связан с событиями Второй мировой войны. Разработчики компьютерных игр представляют пользователям свою, далеко не всегда реалистичную и правдивую, версию событий, предоставляя возможность в процессе игры не только стать участником Второй мировой, но и изменить ход истории, повлиять на итоги сражений. В современных условиях политизации истории, когда вокруг интерпретаций исторических событий разворачиваются настоящие «войны памяти», компьютерные игры становятся не просто средством развлечения, но и оказывают существенное влияние на процесс формирования и трансформации исторической памяти. Этому влиянию в большей степени подвержены представители молодого поколения россиян, для которых память о Второй мировой войне носит весьма абстрактный характер и которые значительную часть своего свободного времени проводят за компьютером.

TRANSFORMING MEMORY: REFLECTION OF THE SECOND WORLD WAR IN COMPUTER GAMES

KEYWORDS: historical memory; World War II; a computer game; IT technologies; representation of the past; the image of the past; historical computer game.

ABSTRACT. Almost simultaneously with the advent of computers, programmers began creating computer games, which immediately found a large number of fans. The evolution of computer technology at the turn of XX-XXI centuries led to technical improvements in games (graphics and gameplay were improved; it became possible to create multiplayer and online games), the game became more accessible and easier to master. All this has led to the involvement of people of different ages and professions into computer games. The article analyzes the historical computer games, the plot of which is associated with the events of World War II. The developers of computer games present the users their own version of the events, not always realistic and truthful, at the same time they provide an opportunity during the game to not only become a part of the Second World War, but also to change the course of history and to influence the outcome of battles. In modern conditions of politicization of history, when different interpretations of historical events start real „memory wars”, computer games are not just a means of entertainment, but they also have a significant impact on the formation and transformation of historical memory. This influence is more susceptible to the younger generation of Russians for whom the memory of the Second World War is very abstract and who spend a significant portion of their free time on the computer.

В формировании исторической памяти народов особая роль принадлежит войнам, поскольку именно они оказывают определяющее влияние на сохранение индивидуальных и коллективных воспоминаний, разделяя существование на «до войны» и «после войны». Ключевым событием истории XX в. стала Вторая мировая война. Память о ней спустя десятилетия

остаётся значимой для народов всех стран, принимавших непосредственное или косвенное участие в самом масштабном конфликте в истории человечества. По мере того как события того времени удаляются от нас, перестают быть частью личной истории, «образ войны» (комплекс представлений о ней) все легче подвергается трансформации, изменяется под воздействием

Исследование проведено при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), проект № 15-01-00339 («Начало Второй мировой войны: национальные историографические традиции и историческая память»).

© Грибан О. Н., 2017

проводимой в той или иной стране исторической политики¹. Так, для большинства представителей молодого поколения россиян Вторая мировая война становится событием, память о котором носит весьма абстрактный характер и формируется не столько на основе общения с носителями личных воспоминаний, сколько при помощи видеохроник, фильмов, веб-сайтов и компьютерных игр далеко не всегда высокого качества [8, с. 33]. Как отмечает И. В. Грибан, в настоящее время происходит «виртуализация» истории и исторической памяти: «в XXI в. – веке информационных технологий и неограниченных потоков информации – традиционные инструменты сохранения исторической памяти (музеи, архивы, библиотеки, памятники, выставки) если и не теряют своей актуальности, то постепенно отходят на второй план, уступая место современным фильмам и компьютерным играм» [9, с. 342]. В данной статье мы обратимся к теме отражения истории Второй мировой войны в компьютерных играх.

Практически одновременно с появлением компьютеров программисты начали создавать компьютерные игры, которые сразу же нашли большое количество поклонников. В современных условиях игровой процесс может продолжаться на разных устройствах (компьютере, планшете или на смартфоне), данные синхронизируются, что приводит к постоянной привязанности к игре. Сегодня компьютерные игры перестают быть просто средством развлечения, отдыха или механизмом социализации, это еще и инструмент воздействия на мировоззрение.

Феномен компьютерных игр достаточно подробно освещен в современной отечественной научной литературе. Под термином «компьютерная игра» понимается разновидность игр, в которых компьютер выполняет роль ведущего или партнера по игре, а возникающие по ходу игры ситуации воспроизводятся на экране дисплея [1].

Большой интерес исследователей вызывают вопросы, почему миллионы людей по всему миру тратят миллиарды часов, играя в игры при помощи компьютеров, смартфонов, планшетов и игровых консолей; почему компьютерными играми увлечены не только подростки, но и взрослые, хорошо образованные и состоявшиеся лю-

ди? Американский исследователь Дж. Харрис отмечает, что компьютерные игры, как правило, умело спроектированы и сконструированы разработчиками и заказчиками, учитывают психологические особенности игроков [18].

Отметим интерес авторов к проблеме воздействия компьютерных игр на сознание геймеров. Так, В. Макаренко пишет о том, что видеоигры являются «широко используемой формой воздействия на людей с целью трансформации в нужном направлении их настроений, чувств, воли, а также внедрения в сознание необходимых идеологических и социальных установок, формирования определенных стереотипов мышления и поведения» [11]. Компьютерные игры как канал для трансляции идеологических образов и штампов рассмотрены в работе А. Е. Белянцева и И. З. Герштейна. По мнению авторов, этот канал удобен, что предопределено двумя аспектами: «во-первых, увлеченностью игрока, упрощающей доступ информации на уровень подсознания, и, во-вторых, возрастными характеристиками (в компьютерные игры чаще всего играют дети и молодежь, чьи идеологические и политические пристрастия в значительной степени еще не определены)» [6, с. 280].

Много внимания в современной научной литературе уделено проблеме типологизации игр. В рамках настоящей статьи нам интересны классификации, применимые к играм, имеющим исторический контекст. Так, К. В. Яблоков в основу классификации закладывает виды компьютерных игр: первые компьютерные военно-исторические стратегии, или wargames, ролевые компьютерные игры, приключенческие игры, или квесты, глобальные исторические стратегии, а также стратегии реального времени [16]. К историческим компьютерным играм применима классификация М. С. Иванова, а именно: ролевые и неролевые компьютерные игры. Ролевые компьютерные игры – это игры, в которых играющий принимает на себя роль компьютерного героя, выступает в роли реального исторического персонажа или воображаемого компьютерного героя. Неролевые компьютерные игры подразумевают, что играющий не принимает на себя роль компьютерного героя, вследствие чего психологические механизмы формирования зависимости и влияния игр на личность человека имеют свою специфику и в целом менее сильны [10].

Если проблемы типологизации игр, а также психологической зависимости от игр и их влияния на здоровье детей и подростков изучены отечественными авторами достаточно основательно [5; 7; 15], то роли компьютерных игр в формировании пред-

¹ Под термином «историческая политика» в современной литературе понимается «качественно иное, намного более интенсивное, чем обычно, вмешательство в трактовку истории той части политической элиты, которая контролирует власть в данный момент, для борьбы с внутренней оппозицией и для достижения определенных целей в деле «нацистроительства», а также для получения определенных преимуществ в международных отношениях» [12].

ставлений о прошлом в отечественной научной литературе практически не уделено внимания. Ниже мы рассмотрим компьютерные игры, сюжет которых связан с событиями 1939–1945 гг.

В отдельную группу выделяются игры, представляющие «альтернативную историю». Так, Второй мировой войне посвящена одна из первых серий компьютерных игр «**Wolfenstein**» – она издается уже с 1981 г. Сюжеты большинства игр серии построены на подвигах вымышленного протагониста – американского солдата Уильяма «Би-Джея» Блажковича – в немецком тылу, где он действует либо как пленник Третьего рейха, бегущий от нацистских палачей, либо как агент на специальном задании.

Игры серии содержат альтернативно-исторические и фэнтезийные элементы, достаточно вольно трактуя историю Второй мировой войны. Например, в 2014 г. вышла игра «**Wolfenstein: The New Order**», события которой разворачиваются в альтернативной вселенной, в которой Третьему рейху, совершившему технологический скачок, удалось выиграть Вторую мировую войну. Капитан Уильям Джозеф «Би-Джей» Блажкович, офицер первого батальона рейнджеров, получает тяжелую травму головы во время штурма крепости немецкого генерала Вильгельма Штрассе по прозвищу «Череп» (нем. «Totenkopf», дословно «Мертвая голова») в 1946 г. Проведя 14 лет в вегетативном состоянии, герой приходит в себя в 1960 г. и видит антиутопический мир, жестко контролируемый нацистским режимом. Такие компьютерные игры показывают игрокам «альтернативную историю», а также ее ужасающие последствия.

Иной вариант «альтернативной истории» предлагают разработчики игры «**Command & Conquer: Red Alert**», вышедшей 31 октября 1996 г. По сюжету этой игры, в 1946 г. Альберт Эйнштейн отправляется в прошлое (в 1926 год) и меняет ход истории таким образом, чтобы Адольф Гитлер не пришел к власти. Так как Гитлер не напал на СССР, то экспансию в Европу начинает Иосиф Сталин, а войска союзников защищают Европу. Таким образом, игрокам предлагается образ СССР – агрессора.

Как пишет И. Ю. Алексеева, «Сюжет серии игр “Command & Conquer” совершенно фантастичен, да и сама она появилась в то время, когда Советский Союз перестал существовать, но, по-прежнему, тысячам и тысячам игроков вдалбливался в голову негативный образ русских. Один раз их уже уничтожили, но они только и ждут момента, чтобы подняться и вновь обрушиться на миролюбивую Америку» [3, с. 85].

Негативный образ СССР представлен и

в компьютерной игре «**Company of Heroes 2**», разработанной канадской фирмой «Relic Entertainment» и изданной японской фирмой «Sega». Эта игра в жанре стратегии в реальном времени вышла в 2013 г. Сюжет игры заключается в следующем: в лагерь, расположенный под Норильском, прибывает офицер НКВД Чуркин. Он понимает, что следующей сталинской чистки ему не пережить, и хочет поговорить со своим бывшим сослуживцем, военкомом и диссидентом Львом Абрамовичем Исаковичем, приговоренным к расстрелу за антисоветскую деятельность. Исакович рассказывает Чуркину о своей службе в рядах РККА, вспоминает героизм своих фронтовых товарищей и зверства командиров, которых открыто осуждает. Чуркин, в свою очередь, доказывает Исаковичу, что все эти поступки были оправданы и необходимы. Игра представляет собой воспоминания диссидента Исаковича. Бывший военкор в не самых лестных выражениях вспоминает о Сталинградской битве, прорыве блокады Ленинграда, отношениях русских с польскими партизанами из Армии Крайовой, подвиге группы советских солдат, сумевших ограниченными средствами одолеть «Тигр» и доставить его для изучения, неудачной попытке освободить военнопленных из концлагеря и, наконец, о битве за Берлин. В конце, имея на руках список зверств красных командиров и считая своим долгом, чтобы мир узнал нелестную правду, Исакович пытается бежать к Союзникам, но оказывается схвачен и отправлен в ГУЛАГ. В конце игры к Исаковичу приходит офицер охраны и собирается расстрелять его, но Чуркин убивает офицера, отдает бывшему военкору написанную им книгу с фактами зверств и говорит Исаковичу, чтобы тот рассказал правду. Последние кадры игры показывают Исаковича, бегущего сквозь заснеженный лес к виднеющемуся вдалеке Норильску. Прототипом героя игры, по словам разработчиков, стал образ военного корреспондента Василия Гроссмана, который также был участником Великой Отечественной войны и имел ярко выраженные антисоветские и антисталинские взгляды, и на трудах которого основана игра.

Игра «**Company of Heroes 2**» вызвала негативную реакцию российской общественности после обзора этой игры блогером Евгением Баженовым [4]. Был организован сбор петиций для запрета игры на территории стран СНГ [13]. В итоге издатель в странах СНГ «1С-СофтКлуб» объявил о прекращении продаж на физических носителях из-за реакции общественности. Негодование русскоязычных игроков вызвали моменты, в которых советские солда-

ты сжигают дома с мирными гражданами, расстреливают польских партизан, уничтожают отступающих солдат [14]. Представители фирмы «Relic Entertainment» в ответ на критику заявили, что «Company of Heroes 2» «исторически сбалансирована» и сообщила, что игра повествует как о героизме советских солдат, так и о жестокости на всех уровнях военной иерархии. К сожалению, в других странах, где была издана эта игра, она не вызвала такой критической оценки со стороны пользователей [17].

К играм, основанным на реальных событиях, но наполненным мифами, относится одна из самых популярных в России мультиплатформенная компьютерная игра «**Call of Duty: World at War**» («Зов долга: мир и война») в жанре шутера от первого лица, разработанная американской компанией «Treyarch» и изданная «Activision» в 2008 г., пятая игра в серии «Call of Duty», а также последняя, где действие происходит во время Второй мировой войны. Одиночная кампания игрового процесса содержит две стороны – одна из них американская, которая предлагает игроку повоевать с японскими солдатами, и вторая советская, которая предлагает игроку повоевать с немцами.

А. Александров справедливо отмечает, что «разработчики игры использовали вполне стандартный набор клише о Второй мировой войне: американские солдаты оказались неопытными военными, которых сотнями скашивает во время очередной десантной операции, в “советской” части игры нашлось место окровавленным шапкам-ушанкам, советской идеологии, отборному мату и казненным немецким солдатам. При всем этом сюжет игры – даже советская его часть – сделан очень аккуратно, без явных перегибов» [2].

Интерес представляют гуманистические изменения в немецкой версии игры: из сюжета была убрана вся свастика и заменена на железный крест; в миссии «Их земля, их кровь» во вступительной заставке было заменено изображение Гитлера; все расистские выражения, которые присутствовали в английской версии, были переозвучены; из игры были вырезаны все плакаты с нацистской пропагандой; дополнительный уровень «Зомби Рейха» был полностью удален.

Таким образом, изменения для немецкой версии игры щадят нервы немецких геймеров – для них собственная история становится менее агрессивной и не такой страшной. Такой подход вызывает закономерный вопрос: а нужно ли (и можно ли?) делать историю своего народа более презентабельной для потомков?

Более взвешенным и исторически достоверным видится взгляд на события Вто-

рой мировой войны в игре «**ИЛ-2 Штурмовик**». Это игра – авиасимулятор, который моделирует ведение боевых действий в небе. В игре можно летать как на самолетах антигитлеровской коалиции, так и на немецких самолетах. Игра разработана российской компанией и издана в России и Европе в 2001 г. На момент выхода это была самая высокотехнологичная и достоверная игра в своем сегменте, по мнению экспертов, она совершила настоящий переворот в жанре.

Игра «ИЛ-2 Штурмовик» разделена на восемь крупных кампаний: 1941 г., Львов; 1941 г., Смоленск; 1941 г., Москва; 1942 г., Сталинград; 1943 г., Кубань; 1943 г., Курск; 1944 г., Крым; 1945 г., Берлин. Каждая кампания содержит специфический набор сценариев и миссий, зависящих как от выбранного типа самолета, так и от стороны, которая выбрана игроком. К примеру, летчикам люфтваффе придется сконцентрироваться на воздушных боях, перехвате бомбардировщиков противника и эскортировании самолетов, а пилоты Ил-2 в основном будут «работать» по наземным целям: уничтожать вражескую бронетехнику, разрушать мосты и ликвидировать аэродромы.

На данный момент разработчики данной игры сосредоточились на проекте «War Thunder» – компьютерной многопользовательской онлайн-игре.

К жанру симуляторов относится вышедшая 12 августа 2010 г. массовая многопользовательская онлайн-игра в реальном времени «**World of Tanks**». Это игра в жанре аркадного танкового симулятора Второй мировой войны, разработанная российской фирмой «Lesta Studio» и изданная белорусской студией «Wargaming.net». Концепция «World of Tanks» базируется на командных танковых сражениях. Это одна из немногих игр, вышедших за пределы России: выпуск локализованной игры «World of Tanks» в Европе и в Северной Америке состоялся 12 апреля 2011 г. Игра является очень популярной среди пользователей (уже в январе 2014 г. было зафиксировано, что в «World of Tanks» играют одновременно более 1,1 миллиона пользователей).

В 2011 г. студией «Wargaming.net» был выпущен военно-морской симулятор «**World of Warships**». В этой игре геймеры смогут «надеть» мундир командира флотилии военных кораблей и решить итог морских баталлий. Историческими рамками для разворачивания действия игры была выбрана Вторая мировая война. Есть возможность играть за Соединенные Штаты или Японию, поэтому потенциально у пользователей есть реальный вариант переписать итоги сражения у Перл Харбора в игровом режиме.

Отдельно можно выделить компьютерные игры о Второй мировой войне, посвященные конкретным боевым операциям и роли военных подразделений или солдат. Например, тактический шутер от первого лица «**Brothers in Arms – Hell's Highway**», вышедший в 2008 г. В игре речь идет об американской 101 воздушно-десантной дивизии. Сюжет связан с операцией «Дорога № 69 на Эйндховен», которую должна была защищать дивизия. Эта дорога была узка и неудобна, немцы постоянно атаковали этот участок, и среди солдат она стала известна как «Hell's Highway» («Чертовое шоссе» или «Адская дорога»).

В рамках такого же подхода к созданию компьютерных игр выстроена серия игр «**Close Combat (Ближний бой)**». Так, игра «Close Combat: The Longest Day», появившаяся в 2009 г., посвящена операции Overlord. Игроки могут возглавить американские или немецкие силы, чтобы либо повторить самую масштабную в истории десантную операцию или защитить Атлантический Вал. Следующая игра из этой серии – «Close Combat: Last Stand Arnhem», вышедшая в 2010 г., – об операции «Market Garden» 1944 г. В ней также есть возможность возглавить войска Союзников или наспех собранную оборону немцев. В третьей игре «Close Combat: Panthers in the Fog», вышедшей в 2012 г., боевые действия разворачиваются 7–13 августа 1944 г. в Нормандии. Игрокам предстоит возглавить немецкое контрнаступление под Мортеном (операция «Льеж») и сбросить Союзников в море, либо принять командование американскими и британскими силами и остановить немцев.

Отдельно выделим компьютерные игры, в которых используются исторические мотивы, но они не имеют отношения к реальным событиям. Одной из таких игр является «**Operation Darkness**» 2007 г. от японской студии «Саксес», события которой разворачиваются во времена Второй мировой войны в вымышленном, но похожем на наш мире. Главный герой игры – член специально натренированного подразделения, получившего особую задачу – выследить и взять в плен Адольфа Гитлера.

В этой игре немцами во Второй мировой руководит маг, и на посылках у него, вдобавок

к батальонам SS и танковым дивизиям, – зомби и вампиры. В игре геймерам предстоит повстречаться с А. Гитлером и Г. Гиммлером. На этом, правда, связь с реальностью заканчивается, и как это часто бывает у японцев, в игре приходится сражаться с зомби, оборотнями, вампирами, магами и прочими вымышленными персонажами.

Фантастичен сюжет вышедшей в 2013 г. игры «**Sniper Elite: Nazi Zombie Army 2**», действие которой происходит в Берлине, а протагонисту противостоит целая армия восставших из могил солдат Третьего Рейха.

Обзор компьютерных игр о Второй мировой войне позволяет сделать несколько выводов. Во-первых, бесспорно, что Вторая мировая война стала сюжетом для большого числа компьютерных игр разных жанров и степени достоверности, что говорит об интересе к военно-исторической тематике как разработчиков, так и игроков. Во-вторых, создатели игр часто стремятся показать исторические события с «выигрышной» для страны-заказчика стороны (например, показывая решающий вклад в те или иные события отдельных военных подразделений или конкретных солдат, в негативном свете показывая противника). Учитывая, что большинство компьютерных игр о Второй мировой войне, представленных на российском рынке, созданы зарубежными разработчиками (преимущественно американскими), они пропагандируют американский взгляд на историю Второй мировой войны и зачастую создают негативный образ СССР. Наиболее успешным отечественным проектом, вышедшим на европейский рынок, стала игра «World of Tanks». В-третьих, некоторые игры содержат возможность использования альтернативного сюжета или выбора стороны, за которую предстоит сражаться, «изменять историю», трансформируя историческую память. Таким образом, компьютерные игры оказывают существенное влияние на формирование представлений о прошлом, в первую очередь, у молодежи. Изучение недостатков и преимуществ, особенностей и последствий формирования исторической памяти посредством компьютерных игр, по-видимому, в ближайшем будущем станет актуальным направлением исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М., 2009. – 448 с.
2. Александров А. Call of Duty: World at War [Электронный ресурс] // Игромания. 28.11.2008. – Режим доступа: http://www.igromania.ru/articles/57208/Call_of_Duty_World_at_War.htm (дата обращения: 15.12.2016).
3. Алексеева И. Ю. Социальная роль научного знания в контексте постиндустриальной идеологии // Вестник Российского Фонда фундаментальных исследований. – 1999. – № 3. – С. 85.
4. Баженов Е. Company of Heroes – 2 (игры от нацистов) [Электронный ресурс] // Карамба ТВ. 22.07.2013. – Режим доступа: <https://carambatv.ru/bad-comedian/company-of-heroes-2/> (дата обращения: 15.12.2016).
5. Белоусов А. Д. Признаки и предикторы высокой увлеченности несовершеннолетних компьютер-

ными играми // Прикладная юридическая психология. – 2011. – № 1. – С. 164–173.

6. Белянцев А. Е., Герштейн И. З. Образ страны через компьютерную игру: историко-политический аспект // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2010. – № 6. – С. 279–283.

7. Гайнуллина Э. Н. Социальная значимость компьютерных игр в образе жизни студентов-геймеров // Вестник Башкирского университета. – 2009. – Т. 14. – № 1. – С. 244–245.

8. Грибан И. В., Грибан О. Н. Актуальное прошлое: веб-ресурсы как инструмент сохранения исторической памяти о Великой Отечественной войне // Преподавание истории в школе. – 2016. – № 1. – С. 33–38.

9. Грибан И. В. Историческая память как исследовательская проблема: анализ современных подходов // Бюллетень науки и практики. – 2016. – № 11. – С. 334–342.

10. Иванов М. С. Психологические аспекты негативного влияния игровой компьютерной зависимости на личность человека [Электронный ресурс] // Логистон. – 2002. – Режим доступа: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/gameaddict2> (дата обращения: 15.12.2016).

11. Макаренко В. Видеоигры в информационной и психологической борьбе // Зарубежное военное обозрение. – 2005. – № 2. – С. 17–25.

12. Миллер А. И. Историческая политика и ее особенности в Польше, Украине и России [Электронный ресурс] // Отечественные записки. – 2008. – № 5. – Режим доступа: <http://www.courier-edu.ru/couo902/6700.htm> (дата обращения: 30.12.2016).

13. Морозов П. Директору компании «1С-СофтКлуб»: Прекратить продажи компьютерной игры Company of heroes-2 на территории СНГ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.change.org/p/директору-компании-1с-софтклуб-прекратить-продажи-компьютерной-игры-company-of-heroes-2-на-территории-снг> (дата обращения: 15.12.2016).

14. Отзывы пользователей о Company of Heroes 2 [Электронный ресурс] // Kanobu network. – Режим доступа: <http://kanobu.ru/games/company-of-heroes-2/reviews/> (дата обращения: 15.12.2016).

15. Попова Л. Г., Глудин Г. С. О плюсах и минусах увлеченности компьютерными играми // Известия Уральского государственного университета. Сер. 1: Проблемы образования, науки и культуры. – 2010. – № 4 (81). – С. 114–123.

16. Яблоков К. В. Компьютерные исторические игры 1990 – 2000-х гг. : дис. ... канд. ист. наук. – М., 2005. – 252 с.

17. Critic Reviews of game "Company of Heroes 2" [Электронный ресурс] // Metacritic. – Режим доступа: <http://www.metacritic.com/game/pc/company-of-heroes-2/critic-reviews> (дата обращения: 17.01.2017).

18. Harris J. The effects of computer games on young children: a review of the research // RDS Occasional Paper. – L., 2001. – 354 p.

REFERENCES

1. Azimov E. G., Shchukin A. N. Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam). – M., 2009. – 448 s.

2. Aleksandrov A. Call of Duty: World at War [Elektronnyy resurs] // Igromaniya. 28.11.2008. – Rezhim dostupa: http://www.igromania.ru/articles/57208/Call_of_Duty_World_at_War.htm (data obrashcheniya: 15.12.2016).

3. Alekseeva I. Yu. Sotsial'naya rol' nauchnogo znaniya v kontekste postindustrial'noy ideologii // Vestnik Rossiyskogo Fonda fundamental'nykh issledovaniy. – 1999. – № 3. – S. 85.

4. Bazhenov E. Company of Heroes – 2 (igry ot natsistov) [Elektronnyy resurs] // Karamba TV. 22.07.2013. – Rezhim dostupa: <https://carambatv.ru/bad-comedian/company-of-heroes-2/> (data obrashcheniya: 15.12.2016).

5. Belousov A. D. Priznaki i prediktory vysokoy uvlechennosti nesovershennoletnikh komp'yuternymi igrami // Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya. – 2011. – № 1. – S. 164–173.

6. Belyantsev A. E., Gershteyn I. Z. Obraz strany cherez komp'yuternuyu igru: istoriko-politicheskiy aspekt // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. – 2010. – № 6. – S. 279–283.

7. Gaynullina E. N. Sotsial'naya znachimost' komp'yuternykh igr v obraze zhizni studentov-geymerov // Vestnik Bashkirskogo universiteta. – 2009. – Т. 14. – № 1. – S. 244–245.

8. Griban I. V., Griban O. N Aktual'noe proshloe: veb-resursy kak instrument sokhraneniya istoricheskoy pamyati o Velikoy Otechestvennoy voyne // Prepodavanie istorii v shkole. – 2016. – № 1. – S. 33–38.

9. Griban I. V. Istoricheskaya pamyat' kak issledovatel'skaya problema: analiz sovremennykh podkhodov // Byulleten' nauki i praktiki. – 2016. – № 11. – S. 334–342.

10. Ivanov M. S. Psikhologicheskie aspekty negativnogo vliyaniya igrovoy komp'yuternoy zavisimosti na lichnost' cheloveka [Elektronnyy resurs] // Logiston. – 2002. – Rezhim dostupa: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/gameaddict2> (data obrashcheniya: 15.12.2016).

11. Makarenkova V. Videoigry v informatsionnoy i psikhologicheskoy bor'be // Zarubezhnoe voennoe obozrenie. – 2005. – № 2. – S. 17–25.

12. Miller A. I. Istoricheskaya politika i ee osobennosti v Pol'she, Ukraine i Rossii [Elektronnyy resurs] // Otechestvennye zapiski. – 2008. – № 5. – Rezhim dostupa: <http://www.courier-edu.ru/couo902/6700.htm> (data obrashcheniya: 30.12.2016).

13. Morozov P. Direktoru kompanii «1S-SoftKlub»: Prekratit' prodazhi komp'yuternoy igry Company of heroes-2 na territorii SNG [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://www.change.org/p/direktoru-kompanii-1s-softklub-prekratit'-prodazhi-komp'yuternoy-igry-company-of-heroes-2-na-territorii-sng> (data obrashcheniya: 15.12.2016).

14. Otzyvy pol'zovateley o Company of Heroes 2 [Elektronnyy resurs] // Kanobu network. – Rezhim dostupa: <http://kanobu.ru/games/company-of-heroes-2/reviews/> (data obrashcheniya: 15.12.2016).

15. Popova L. G., Gludin G. S. O plusakh i minusakh uvlechennosti komp'yuternymi igrami // Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. 1: Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury. – 2010. – № 4 (81). –

S. 114–123.

16. Yablokov K. V. Komp'yuternye istoricheskie igry 1990 – 2000-kh gg. : dis. ... kand. ist. nauk. – M., 2005. – 252 s.

17. Critic Reviews of game "Company of Heroes 2" [Elektronnyy resurs] // Metacritic. – Rezhim dostupa: <http://www.metacritic.com/game/pc/company-of-heroes-2/critic-reviews> (data obrashcheniya: 17.01.2017).

18. Harris J. The effects of computer games on young children: a review of the research // RDS Occasional Paper. – L., 2001. – 354 p.

Статью рекомендует канд. истор. наук И. А. Попп

УДК 378.178
ББК 4448.043

ГСНТИ 15.41.25

Код ВАК 19.00.07

Ермаченко Наталья Анатольевна,

начальник отдела психолого-педагогического сопровождения студентов, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: nfff89@mail.ru.

Зайцева Ольга Вадимовна,

психолог отдела психолого-педагогического сопровождения студентов, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: nfff89@mail.ru.

Серeda Владислав Антонович,

директор департамента социальной и воспитательной работы, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: nfff89@mail.ru.

**ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ
К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: адаптация студентов; первокурсники; социально-психологическая адаптация; адаптация к вузу; воспитательная работа.

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрены особенности адаптации первокурсников к условиям обучения в педагогическом вузе. Проблема адаптации первокурсников является актуальной, что обусловлено как объективными, так и субъективными трудностями, стоящими перед обучающимися, ключевыми из которых становятся сложности приспособления к новой системе обучения, учебному режиму, а также к новому коллективу.

В статье представлен краткий обзор подходов к определению критериев адаптированности, а также указаны факторы, определяющие степень адаптации, такие как: индивидуально-психологические особенности человека, его личностные, деловые и поведенческие качества, ценностные ориентации, академическая активность, состояние здоровья, социальное окружение, статус семьи и т.д. Одним из приоритетных направлений воспитательной работы любой образовательной организации является адаптация первокурсников. Объективная необходимость оптимизации процесса адаптации обуславливает проведение ежегодного мониторинга, направленного на выявление адаптационного потенциала первокурсников УрГПУ, что позволяет проследить динамику изменений по указанным параметрам определения адаптивности. В статье указаны этапы проводимого анкетирования с указанием назначения каждого этапа, сроков проведения. Это целенаправленная работа по созданию условий для благоприятного прохождения периода адаптации обучающихся первого курса к новым образовательным условиям их жизнедеятельности, профилактика дезадаптации организовывается в рамках воспитательной работы. На основе анализа проведенного исследования адаптационного потенциала даны методические рекомендации субъектам образовательного процесса по оптимизации процесса адаптации, такие как: проведение тренингов, организация выездных сборов студенческого актива, включение первокурсников как в добровольческую деятельность, так и в другие общественные организации и объединения вуза.

Yermachenko Natalia Anatolievna,

Head of Department of Psychological and Pedagogical Support of Students, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Zaytseva Olga Vadimovna,

Psychologist, Department of Psychological and Pedagogical Support of Students, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Sereda Vladislav Antonovich,

Director of Department of Social and Educational Work, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

THE STUDY OF FRESHMEN'S ADAPTATION TO THE LEARNING PROCESS IN HIGHER SCHOOL

KEYWORDS: adaptation; freshmen's adaptation; social and psychological adaptation; educational work.

ABSTRACT. The paper discusses the peculiarities of adaptation of first year students to the learning process in pedagogical university. The problem of adaptation is urgent; it is determined by both objective and subjective difficulties, the main of which are adaptation to the new educational system, regime and new community. The paper gives a brief overview of the criteria to adaptiveness determination and lists the factors that reveal the degree of adaptation, such as individual and psychological characteristics of a person, his personal, business and behavioral traits, value orientations, academic activity, health condition, social environment, family status, etc. One of the prior fields of educational work of any educational establishment is freshmen's adaptation. The necessity for adaptation optimization fuels annual monitoring of the freshmen's adaptation potential in the Ural State Pedagogical University, which helps to reveal the dynamics of adaptivity. The paper describes the stages of the survey and shows the goals of every stage and timing. This is a well-targeted work to make good conditions for adaptation of freshmen to new learning environment and to prevent disadaptation. Based on the analysis of adaptation potential, we provide methodological advice to the subjects of the learning process to improve adaptation process. Among such activities are trainings, out-of-campus activities for the students, mainstreaming of freshmen into voluntary organizations and unions of the university.

При переходе из школы в ВУЗ первокурсник сталкивается с необходимостью адаптации к совершенно новой социальной обстановке, к учебному процессу, однокурсникам и преподавателям, а также требованиям, предъявляемым к обучающемуся [8]. В рамках воспитательной работы в ВУЗе приоритетным направлением является целенаправленная работа по созданию условий для благоприятного прохождения периода адаптации обучающихся первого курса к новым образовательным условиям их жизнедеятельности [1, с. 145].

Адаптация рассматривается как сложный процесс приспособления человека к изменяющимся условиям существования. При отсутствии условий возникает дезадаптация, она проявляется во внутреннем дискомфорте, напряженности, чувстве опасения и тревоги, снижении чувства самооценки и уверенности в себе, что препятствует проявлению успешности выполнения деятельности, проявлению своих способностей и реализации себя как личности, указанные факторы могут привести к нарушениям психологического здоровья [3].

Вопрос о показателях адаптации в настоящее время также является дискуссионным. В литературе мы встречаем различные подходы к определению критериев адаптированности. Многие из исследователей (В. Гриценко, А. Н. Жмыриков, А. А. Реан и др.), изучая тот или иной аспект адаптации, объединяют ее критерии в две большие группы: объективные (внешние) и субъективные (внутренние), которые, в зависимости от научных воззрений авторов, в свою очередь, также подразделяются на категории.

А. Н. Жмыриков предлагает учитывать следующие критерии адаптивности: степень интеграции личности с макро- и микросредой; степень реализации внутриличностного потенциала; эмоциональное самочувствие.

А. А. Реан связывает построение модели социальной адаптации с критериями внутреннего и внешнего плана. При этом внутренний критерий предполагает психоэмоциональную стабильность, личностную конформность, состояние удовлетворенности, отсутствие дистресса, ощущения угрозы и состояния эмоционально-психологической напряженности. Внешний критерий отражает соответствие реального поведения личности установкам общества, требованиям среды, правилам, принятым в социуме, и критериям нормативного поведения.

В. В. Гриценко, анализируя успешность социально-психологической адаптации личности в новых социокультурных условиях существования, дифференцирует критерии в

зависимости от группового или индивидуального аспекта. С точки зрения автора в качестве показателей продуктивности адаптации на групповом уровне выступают: удовлетворенность отношениями с новым окружением; позитивная социальная (этническая) идентичность; позитивный образ «Мы» и позитивный образ «Они»; межгрупповая толерантность. Среди критериев адаптации на личностном уровне автором выделяются: актуализация развитых потребностей в самоуважении и самоактуализации; удовлетворенность профессиональной деятельностью как важнейшим условием реализации потребности в самоактуализации; удовлетворенность смыслом жизни и оптимистическая оценка жизненной ситуации; высокая активность, эмоциональная стабильность, интернальный локус контроля [6].

М. В. Делеу изучала особенности проявления личностных свойств первокурсников в условиях адаптации к вузу в зависимости от силы или слабости их нервной системы. С ее точки зрения, показателями, характеризующими с психологической стороны состояние человека в процессе адаптации и имеющими значение для успешности этого процесса, являются: тревожность; уровень самооценки; особенности саморегуляции; направленность личности; тип эмоциональности.

По результатам исследования она пришла к выводу о том, что можно говорить о синдроме личностно-психологических особенностей лиц с разной силой нервной системы. По успеваемости не выявлены средние групповые различия у обучающихся с сильной и слабой нервной системой, но у «сильных» обучающихся успеваемость более стабильна.

М. В. Логинова в своем исследовании рассматривала влияние жизнестойкости на адаптацию личности первокурсников к условиям обучения в вузе. Ученый акцентирует внимание на том, что нынешнее студенчество переживает свое становление и развитие через ряд кризисов: возрастные; кризисы индивидуальной жизни, которые включают кризисы нереализованности, опустошенности, бесперспективности, кризисы профессионального обучения; внешние, глобальные, экзистенциальные и т.д. Тем не менее, М. В. Логинова считает студенчество наиболее благоприятным периодом для формирования жизнестойкости и жизнестойкого совладения со стрессами. Следовательно, жизнестойкость личности в учебно-профессиональной деятельности может способствовать повышению физического и психического здоровья молодежи, успешной адаптации в стрессовых ситуациях с выходом

на уровень самореализации и самоутверждения.

Итак, степень адаптации первокурсника в вузе определяет множество факторов: индивидуально-психологические особенности человека, его личностные, деловые и поведенческие качества, ценностные ориентации, академическая активность, состояние здоровья, социальное окружение, статус семьи и т.д.

Необходимость оптимизации процесса адаптации определяет проведение ежегодного мониторинга, направленного на выявление адаптационного потенциала первокурсников ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (далее – УрГПУ) [11, с. 100].

Так, были определены уровни адаптации первокурсников в педагогическом вузе:

- приспособление к новой системе обучения;
- приспособление к изменению учебного режима;
- вхождение в новый коллектив [4; 12].

Мы ежегодно корректируем программу адаптации первокурсников на основании полученных результатов мониторинга, для составления программы адаптации первокурсников в педагогическом вузе необходимо знать:

- жизненные цели;
- планы и интересы первокурсника;
- уровень самооценки;
- уровень саморегуляции деятельности [15].

Адаптацию первокурсников мы рассматриваем как процесс вхождения в новую образовательную среду студенчества, в результате усвоения компетенций у обучающегося формируются навыки успешной самоорганизации, профессиональная ориентация, коммуникабельность, расширяется кругозор и др. [7].

Отделом психолого-педагогического сопровождения студентов УрГПУ разработана программа адаптации первокурсников на учебный год, данная программа состоит из следующих этапов [9]:

1 этап – анкетирование (сентябрь): направленный на сбор информации об уровне подготовленности, социальном опыте, о целях поступления и др.

Промежуточный этап: согласно плану проведения общественно-значимых мероприятий, культурно-массовой, физкультурной и оздоровительной работы со студентами УрГПУ согласуются мероприятия, направленные на повышение уровня адаптации первокурсников.

2 этап – анкетирование (март): данный этап направлен на оценивание условий, определение сложностей, возникающих при адаптации первокурсников.

Промежуточный этап: в течение

учебного года проходят семинары, психологические тренинги, индивидуальные психологические консультации, консультирование по телефону доверия УрГПУ, мероприятия подразумевают организацию групп, встреч, деловых игр в академических группах первого курса в сотрудничестве с кураторами групп и заместителями руководителей по воспитательной работе.

3 этап – анкетирование (май): на данном этапе оценивается процесс адаптации в целом.

Информационный этап: специалистами отдела психолого-педагогического сопровождения студентов проводится консультирование кураторов и заместителей руководителей по воспитательной работе по вопросам реализации программы адаптации и возникающим трудностям адаптации обучающихся академических групп [13].

В соответствии с графиком проведения мониторинга системы менеджмента качества было проведено анкетирование среди первокурсников УрГПУ с целью определения уровня адаптационного потенциала и затруднений при смене учебного заведения и приобретения нового социального статуса [10].

Ответы обучающихся показывают, какие направления, сферы деятельности учебной и воспитательной работы способствуют или же, наоборот, препятствуют успешной адаптации и обучению [14].

В первом этапе анкетирования приняло участие 271 обучающийся из 17 учебных подразделений (15% от общего количества учащихся первого курса каждого подразделения). Анкета первого этапа (сентябрь 2015 г.) содержала 15 вопросов, 3 из них информационные. Были получены следующие результаты:

46,5% первокурсников мечтали раньше и хотят теперь быть учителем, поэтому поступили именно в УрГПУ. Важно отметить, что 36,5% заинтересовал именно факультет, который они выбрали для получения дальнейшей профессии, и обучающиеся хотят продолжать работать в данной сфере. 22,1% обучающиеся первого курса выбрали вариант ответа «в университете хорошие преподаватели». Показатель достаточно высокий, это говорит об эффективности образовательного процесса.

31,4% получили сведения об УрГПУ от товарищей, а также от обучающихся УрГПУ. 22,5% узнали об УрГПУ от родителей, родственников, или знакомых, работающих в УрГПУ.

Первокурсники оценили степень престижности УрГПУ по высоким показателям: 53,5% считают престижность высокой, 10,3% считают очень высокой.

Первокурсники считают, что высшее об-

разование нужно для того, чтобы стать хорошим специалистом – 73,4%. Показатель вырос в соответствии с прошлым годом (69,9%). Стоит отметить высокий показатель по варианту ответа – «реализовать свои способности» 45,4%. Здесь также виден рост ответов (41,1%). Обучающиеся имеют четко поставленные цели, что свидетельствует о достаточном уровне адаптационного потенциала.

Исходя из результатов анкетирования обучающиеся готовились к поступлению в вуз самостоятельно, дополнительно к учебе – 31,4%. 25,1% считает, что им для поступления «было достаточно школьной программы», только 3,3% посещали подготовительные курсы в УрГПУ. Уровень подготовки к поступлению в вуз обучающимися оценен как средний уровень.

Результаты данного вопроса имеют положительный прогноз. 89,3% обучающихся считают, что круг общения расширился с началом обучения. 95,6% первокурсников нравится, что они обучающиеся педагогического вуза. 88,6% опровергли, что потеряли старых друзей, поступив в вуз, также 83% опровергли вариант, что статус обучающегося педагогического вуза вызывает неприятные ощущения. Положительная динамика данного вопроса говорит об осознанном желании обучающихся быть педагогом.

Наибольшее количество первокурсников с самого начала чувствуют себя в привычной обстановке, имеют друзей. Это говорит о том, что значительное количество обучающихся хорошо адаптировалось к студенческой жизни. Стоит отметить, что есть такие обучающиеся, которые не видят студенческой жизни в УрГПУ, в которую хотелось бы включиться – 7,4%. Также «важна только учеба, включаться в активную жизнь не намерены» выбрали 14% опрошенных. 8,1% отметили, что общественной деятельностью заниматься не планируют, ввиду того что «активная жизнь в школе надоела».

Большее количество первокурсников до поступления в УрГПУ проживало в среднем и малом городе – 50,2%. В Екатеринбурге – 22,8%; 17% – в поселке, селе. Лишь 4,1% в крупном городе.

Ежегодно на вопросы анкетирования отвечает большинство девушек – 78,6%, молодых людей – 21,4%. Возраст опрошенных обучающихся от 17 до 23 лет. 60% обучающихся учатся на бюджетной основе. 33,9% – на договорной основе с полной оплатой. И лишь 22% – на договорной основе с частичной оплатой.

Второй этап анкетирования, направленного на выявление адаптационного потенциала обучающихся, проводился в марте 2016 г.

В анкетировании приняли участие 277 обучающихся из 17 учебных подразделений (15% от общего количества учащихся первого курса каждого подразделения). Анкета содержала 41 вопрос, из них 37 вопросов основные, 4 вопроса информационные.

В начале семестра обучающиеся, в большинстве своем (52%) спокойны, уверены, что «все будет в порядке на уровне возможностей». Готовы с удовольствием продолжить обучение 22,4% опрошенных, что говорит об успешной адаптации.

57,4% обучающихся считает, что сессия прошла без напряжения, результаты хорошие, 22,4% опрошенных считает, что сессия прошла трудно, но результатами остались довольны. Это свидетельствует об успешной адаптации первокурсников.

Большинство опрошенных обучающихся довольны своими результатами прошедшей сессии, «ничего не мешало, результаты соответствуют уровню» – 55,6%. 21,3% считают, что «не смогли организовать свой труд в учебе», это говорит о том, что обучающимся необходимо развивать навыки самоорганизации.

53,1% первокурсников отметили самыми высокими баллами доступность взаимодействия с преподавателями и работниками УрГПУ с помощью электронных сервисов (телефон, электронная почта, дистант, скайп, социальные сети). 53% оценили высокими баллами доступность и качество получения обратной связи от преподавателя или работника УрГПУ с помощью электронных сервисов (телефон, электронная почта, дистант, скайп, социальные сети). Обучающиеся оценивают доброжелательность и вежливость преподавателей – 66,4% и их компетентность – 70%.

60% опрошенных обучающихся считают, что информация на сайте университета об УрГПУ и ее деятельности достаточно полно и актуально представлена, 54,4% считают, что информация достаточно полно и актуально представлена о педагогических работниках УрГПУ.

43,4% опрошенных обучающихся оценили уровень материально-технического обеспечения УрГПУ по высоким баллам, 46,2% – оценили средними баллами и 10,5% – низкими баллами. Информационное обеспечение УрГПУ и организация питания оценено обучающимися высокими баллами – 54,5% и 55,6%.

Наличие возможности для занятий художественным творчеством оценено обучающимися по высоким баллам – 42%, по средним баллам – 42,5%, по низким – 15,6%.

Наличие возможности для занятий научным творчеством обучающиеся оценили по высоким баллам – 57,8%, средними баллами – 33,2%, низкими баллами – 9%.

Наличие оказания психолого-педагогической помощи обучающимся оценено высокими баллами – 45,2%, средними баллами – 40,8%, низкими баллами – 7,9%.

Наличие оказания медицинской помощи обучающимся оценено высокими баллами – 41,6%, средними баллами – 41%, низкими баллами – 17,4%.

Наличие оказания социальной помощи обучающимся оценено высокими баллами – 50,5%, средними баллами – 31,5%, низкими баллами – 18%.

Наличие получения дополнительных образовательных программ в УрГПУ оценено высокими баллами – 53,7%, средними баллами – 38,7%, низкими баллами – 7,6%.

Наличие условий для индивидуальной работы с обучающимися оценено высокими баллами – 42,9%, средними баллами – 44,5%, низкими баллами – 12,6%.

Наличие условий организации обучения и воспитания студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в УрГПУ оценено высокими баллами – 45,3%, средними баллами – 45,8%, низкими баллами – 8,9%.

Наличие необходимых условий для охраны и укрепления здоровья оценено высокими баллами – 48%, средними баллами – 41,5%, низкими баллами – 10,5%.

Важно отметить, что обучающиеся, благоприятно прошедшие период адаптации, знакомятся со структурой вуза, общественными объединениями, студенческими организациями, что обуславливает успешность прохождения процесса адаптации.

Большинство первокурсников принимали участие в «Дне первокурсников» – 71,5%, были на субботнике – 59,2%, «Посвящение в студенты» – 56,3%.

80,1% опрошенных обучающихся знают о проекте «Живая история», на втором месте проект «Школа здоровья и успеха» – 13%, разработанных на базе университета и реализуемых на территории Свердловской области.

Качество предоставляемых образовательных услуг в УрГПУ оценено по высоким баллам – 65,8%, 57,5% опрошенных обучающихся готовы рекомендовать УрГПУ родственникам и знакомым.

Большинство опрошенных удовлетворены студенческой жизнью, скорее да, чем нет – 48,7%, полностью удовлетворены 25,6% опрошенных, 1,8% – не удовлетворены совсем.

81,6% опрошенных нравится УрГПУ, они хотят здесь остаться, продолжить учебу, 1,1% боятся не справиться с учебой.

Третий этап анкетирования проводился в мае 2016 учебного года. Анкета состояла из 14 вопросов, из них 4 информаци-

онные. В анкетировании приняли участие 283 первокурсника из 17 учебных подразделений (15% от общего количества учащихся первого курса каждого подразделения)

40,6% опрошенных первокурсников являются лидерами в своей компании и 23,7% из числа опрошенных – старосты, профорги, культорги и т.д. 21,2% – активисты общественных объединений.

Значительная часть обучающихся не имеют возможности в полной мере реализовать свои способности ввиду недостатка времени – 64,3%. Это, вероятнее всего, связано с тем, что первокурсники были включены в процесс обучения и старались не отвлекаться, так как первый курс – это основа включения в образовательную деятельность.

По мнению первокурсников, процесс адаптации был в целом легким и быстрым – 41%, 27,9% считают, что довольно легко прошел процесс адаптации и «сразу же почувствовали себя студентами». Таким образом, большее количество опрошенных первокурсников прошло адаптацию успешно, важно отметить, что остается процент обучающихся, имеющих затруднения в адаптации, что определяет необходимость проведения дополнительных мероприятий.

Первокурсники удовлетворены студенческой жизнью, так считает 74,2% опрошенных. Частично или полностью не удовлетворены 20,1% опрошенных.

Обучающиеся в большей степени удовлетворены отношениями с преподавателями – 82,7% и отношениями в группе – 79,2%. Общие данные по результатам данного вопроса говорят о большей удовлетворенности вузовской жизнью.

Наибольшие проблемы в студенческой жизни вызвал недостаток свободного времени – 44,2%.

Первокурсники считают, что за первый учебный год в их академических группах сложился дружный коллектив (40,6%). Также присутствуют такие варианты, как «разделились на компании» (26,9%). Обучающиеся удовлетворены студенческой жизнью, так считает большинство опрошенных первокурсников – 78,8%.

Жизненный успех для первокурсников соотносится со счастливой семейной жизнью – 78,8%. Эти данные также подтверждены анкетированием, направленным на выявление социально значимых ценностей у современной молодежи, где наиболее значимыми ценностями стали семья и любовь [5]. Меньше всего обучающиеся соотносят жизненный успех с обретением власти – 8,5%. По результатам анкетирования прошлого года (2014–2015 гг.) первокурсники меньше всего соотносили жизненный успех с высокой квалификацией, на 2015–

2016 учебный год 25,1% первокурсников соотносят высокую квалификацию с жизненным успехом. Остальные показатели остались относительно неизменными.

Подводя итоги анкетирования по выявлению адаптационного потенциала первокурсников вузовской жизнью, можно сделать следующие выводы.

В целом, отсутствуют проблемы со сменой обстановки, темпом работы обучающихся в новой учебной ситуации. Важно отметить, что был выявлен относительно высокий уровень адаптации на 2015–2016 учебный год в сравнении с предыдущим годом обучения. Обучающиеся общительнее, готовы к новым знакомствам, активно вступают в разные виды деятельности ВУЗа. Есть незначительный процент обучающихся, которые не активны, что тесно связано с организацией внеучебной деятельности в школе или в предыдущем образовательном учреждении.

Первокурсники высоко оценивают престиж УрГПУ, данный вуз выбран обучающимися именно по причине того, что они хотят быть педагогами. Повышают значимость призвания профессии и положительно относятся к статусу учителя. По-прежнему основным источником информирования об УрГПУ являются выпускники, сотрудники, родители, являющиеся сотрудниками университета, и интернет-источники.

Большинство обучающихся удовлетворены результатами прошедшей сессии и готовы начать новый семестр. Первокурсники успешно адаптировались к вузовским условиям, состоят в хороших, доброжелательных отношениях с преподавателями, знают общественные организации и общественные объединения вуза. Также активно принимают участие в вузовских мероприятиях и знают вузовские проекты. В целом, обучающиеся удовлетворены студенческой жизнью и готовы продолжать обучение [2].

На основе полученных данных разработаны рекомендации кураторам, заместителям руководителей по воспитательной работе:

- Совершенствование системы информирования о мероприятиях, а также о дея-

тельности отдела психолого-педагогического сопровождения студентов.

- Проведение тренингов «Адаптация» (по заявкам учебных подразделений) для первокурсников с целью знакомства и сплочения коллектива группы.

- Ежемесячное проведение тренингов (в соответствии с планом работы и по запросу учебных подразделений).

- Организация собраний для первокурсников с целью сплочения коллектива студенческой группы.

- Проведение раз в семестр регионального этапа Всероссийского образовательного проекта «День тренингов», включающего тренинги «Тайм-менеджмент», «Публичные выступления», «Коммуникация».

- Участие первокурсников в сборах студенческого актива УрГПУ.

- Включение первокурсников в добровольческую деятельность, что позволит развить универсальные личностные компетенции, а также вести профилактику дезадаптации у обучающихся [6].

- Привлечение обучающихся в общественные организации и объединения вуза для участия в мероприятиях вуза, тренингах, проводимых отделом психолого-педагогического сопровождения студентов УрГПУ, данные мероприятия помогут благоприятно пройти период адаптации.

- Рекомендовано обращаться за индивидуальными консультациями и рекомендациями по процессу адаптации первокурсников в отдел психолого-педагогического сопровождения студентов.

Ежегодно первокурсники УрГПУ успешно проходят период адаптации, быстро знакомятся, входят в новый коллектив. Есть невысокий процент обучающихся с затруднениями в адаптации и установлением межличностных отношений с однокурсниками, педагогами, в связи с этим необходимо продолжать выстраивать дорожную карту развития адаптационного периода для первокурсников, проводить тренинги на сплочение, выездные семинары, которые позволят преодолеть затруднения в адаптации к новой социальной среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авдеюк О. А. Адаптация первокурсников к обучению в ВУЗе и роль довузовской формы образования в этом процессе // Успехи современного естествознания. – 2011. – № 4.
2. Бухарцева Н. Г. Образование как средство самореализации личности в условиях глобализации // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 4.
3. Вишневский Ю. Р. Адаптация первокурсников: проблемы и тенденции // Университетское управление. – 2001. – № 4.
4. Войно Л. И., Войно И. А. Гуманистическая составляющая образования и ее роль в социализации современной молодежи // Высшее образование в России. – 2008. – № 12.
5. Ермаченко Н. А. Субъективно-значимые ценности студентов педагогического вуза // Актуальные проблемы психологии образования : коллективная монография. – 2015. – С. 99–117.
6. Ермаченко Н. А., Зайцева О. В., Быкова А. В. Добровольческая деятельность как инновационная модель формирования профессиональных компетенций студентов // Общепрофессиональные компетенции студентов в

условиях модернизации образования: опыт формирования и оценивания : сб. науч. трудов. – 2016. – С. 108–112.

7. Ермаченко Н. А., Середа В. А. Адаптация первокурсников к условиям обучения в УрГПУ // Инновации в науке : сб. ст. по мат-ам IX междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск : СибАК, 2012.

8. Зайцева О. В. Нет стрессу: психолог о том, как адаптироваться первокурсникам [Электронный ресурс] // Студенческая газета «Студень». – Режим доступа: <http://studen-online.ru/universities/1772> (дата обращения: 16.01.2017).

9. Каневская Т. М. Проблема адаптации первокурсников педагогического ВУЗа (из опыта работы УрГПУ) : мат-лы междунар. науч. конф. «Психосоциальная адаптация в трансформирующемся обществе: психология здоровья и здорового образа жизни». 19–20 апреля 2011 г. – Минск : Изд-во БГУ. – 2011. – С. 155–157.

10. Монахова Л. Ю. Адаптация студентов к процессу обучения в высшей школе // Современные адаптивные системы образования взрослых : сб. трудов. – СПб. : ИОВ РАО. – 2002. – С. 152.

11. Результаты исследования адаптации первокурсников УрГПУ (за период с 01.09.2005 г. по 01.06.2011 г.): отчет о НИР (заключ.): УрГПУ, Екатеринбург; рук. В. А. Середа; исполн. Т. М. Каневская [и др.]. – 2011. – С. 100.

12. Рожкова Л. К. Факторы социализации: роль образования // Молодой ученый. – 2015. – № 18. – С. 316–318.

13. Савункина А. А. Социально-психологическая адаптация студентов-первокурсников // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 10. – С. 277–279.

14. Уварова В. И. Социально-психологическая и профессиональная адаптация студентов вузов Центрального региона России : По материалам социол. исслед. – Орел : Изд-во ОрелГАУ, 2001. – С. 197.

15. Хицкая В. Ю. Учет когнитивных стилей как средство адаптации студентов первого курса к обучению в вузе : монография. – Иркутск : Изд-во Иркут. ун-та. – 2008. – С. 128.

REFERENCES

1. Avdeyuk O. A. Adaptatsiya pervokursnikov k obucheniyu v VUZe i rol' dovozovskoy formy obrazovaniya v etom protsesse // Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya. – 2011. – № 4.

2. Bukhartseva N. G. Obrazovanie kak sredstvo samorealizatsii lichnosti v usloviyakh globalizatsii // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2011. – № 4.

3. Vishnevskiy Yu. R. Adaptatsiya pervokursnikov: problemy i tendentsii // Universitetskoe upravlenie. – 2001. – № 4.

4. Voyno L. I., Voyno I. A. Gumanisticheskaya sostavlyayushchaya obrazovaniya i ee rol' v sotsializatsii sovremennoy molodezhi // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2008. – № 12.

5. Ermachenko N. A. Sub"ektivno-znachimye tsennosti studentov pedagogicheskogo vuza // Aktual'nye problemy psikhologii obrazovaniya : kollektivnaya monografiya. – 2015. – S. 99–117.

6. Ermachenko N. A., Zaytseva O. V., Bykova A. V. Dobrovol'cheskaya deyatel'nost' kak innovatsionnaya model' formirovaniya professional'nykh kompetentsiy studentov // Obshcheprofessional'nye kompetentsii studentov v usloviyakh modernizatsii obrazovaniya: opyt formirovaniya i otsenivaniya : sb. nauch. trudov. – 2016. – S. 108–112.

7. Ermachenko N. A., Sereda V. A. Adaptatsiya pervokursnikov k usloviyam obucheniya v UrGPU // Innovatsii v nauke : sb. st. po mat-ам IX mezhdunar. науч.-практ. конф. – Новосибирск : СибАК, 2012.

8. Zaytseva O. V. Net stressu: psikholog o tom, kak adaptirovat'sya pervokursnikom [Elektronnyy resurs] // Studencheskaya gazeta «Студень». – Rezhim dostupa: <http://studen-online.ru/universities/1772> (data obrashcheniya: 16.01.2017).

9. Kanevskaya T. M. Problema adaptatsii pervokursnikov pedagogicheskogo VUza (iz opyta raboty UrGPU) : mat-ly mezhdunar. науч. конф. «Psikhosotsial'naya adaptatsiya v transformiruyushchemu obshchestve: psikhologiya zdorov'ya i zdorovogo obraza zhizni». 19–20 aprelya 2011 g. – Minsk : Izd-vo BGU. – 2011. – S. 155–157.

10. Monakhova L. Yu. Adaptatsiya studentov k protsessu obucheniya v vysshey shkole // Sovremennye adaptivnye sistemy obrazovaniya vzroslykh : sb. trudov. – SPb. : IOV RAO. – 2002. – S. 152.

11. Rezul'taty issledovaniya adaptatsii pervokursnikov UrGPU (za period s 01.09.2005 g. po 01.06.2011 g.): otchet o NIR (zaklyuch.): UrGPU, Ekaterinburg; ruk. V. A. Sereda; ispoln. T. M. Kanevskaya [i dr.]. – 2011. – S. 100.

12. Rozhkova L. K. Faktory sotsializatsii: rol' obrazovaniya // Molodoy uchenyy. – 2015. – № 18. – S. 316–318.

13. Savunkina A. A. Sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya studentov-pervokursnikov // Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya. – 2014. – № 10. – S. 277–279.

14. Uvarova V. I. Sotsial'no-psikhologicheskaya i professional'naya adaptatsiya studentov vuzov Tsentral'nogo regiona Rossii : Po materialam sotsiol. issled. – Orel : Izd-vo OrelGAU, 2001. – S. 197.

15. Khitskaya V. Yu. Uchet kognitivnykh stiley kak sredstvo adaptatsii studentov pervogo kursa k obucheniyu v vuze : monografiya. – Irkutsk : Izd-vo Irkut. un-ta. – 2008. – S. 128.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. С. А. Минюрова

Зеер Эвальд Фридрихович,

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии профессионального развития, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11; e-mail: evald.zeer@rsvpu.ru.

Степанова Любовь Николаевна,

аспирантка кафедры психологии образования и профессионального развития, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11; e-mail: stepanovakainsk@yandex.ru.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ
ПРОГНОСТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ
И САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: прогностические способности; антиципация; саморегуляция личности: студенты; саморегуляция поведения.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается вопрос трансформации современного российского образования, его переход на деятельностно-ориентированную модель. В ходе теоретического анализа особое внимание уделяется проблеме прогнозирования будущего как одного из условий эффективности деятельности в современном обществе. Анализируется понятие «прогностические способности личности». Выполняется обзор исследований, посвященных проблеме прогностических способностей с позиций современных методологических подходов. Особое внимание уделяется анализу роли осознанной саморегуляции поведения личности в процессах прогнозирования. В ходе эмпирического исследования описывается динамика развития прогностических способностей и саморегуляции деятельности студентов в процессе обучения в вузе. Подтверждается наличие взаимосвязи между прогностическими способностями и саморегуляцией поведения студентов. Устанавливаются прямые корреляционные взаимосвязи между отдельными компонентами способности к прогнозированию и инструментами саморегуляции поведения студентов. Исследование обогащает существующие в настоящее время в психологии представления о феномене прогностических способностей личности, факторах и механизмах их развития. Автор обосновывает необходимость целенаправленного развития прогностических способностей и саморегуляции поведения студентов как условие повышения их профессиональной и личностной компетентности.

Zeer Ewald Friedrichovich

Doctor of Psychology, Professor, Head of Department of Psychology and Professional Development, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Stepanova Lyubov Nikolaevna

Post-graduate Student, Department of Education Psychology and Professional Development, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**PSYCHOLOGICAL FEATURES OF INTERRELATION
OF PROGNOSTIC ABILITIES AND SELF-REGULATION
OF BEHAVIOR OF STUDENTS**

KEYWORDS: prognostic abilities; anticipation; self-regulation of person; students; self-regulation of behavior.

ABSTRACT. The question of transformation of modern Russian education and its transition to activity-oriented model is discussed. The theoretical analysis focuses on the problem of predicting the future as one of the conditions of effectiveness in today's society. The notion "prognostic ability" of a person is defined. There is an overview of the studies on the problem of prognostic abilities from the point of view of the modern methodological approaches. Particular attention is paid to the analysis of the role of self-conscious behavior of a person in forecasting process. In the course of empirical research, we describe the dynamics of the prognostic abilities and self-activity of students in the learning process at the university. The existence of a link between prognostic abilities and self-regulation of behavior of students is proved. The paper establishes direct correlation between the individual components of the ability to predict and instruments of self-regulation of behavior of students. The research enriches the existing views on the phenomenon of prognostic abilities of an individual, factors and mechanisms of their development. It justifies the need for targeted development of prognostic abilities and self-regulation of behavior of students as a condition for improving their professional and personal competence.

1. Введение

Современное информационное общество, характеризующееся динамичным развитием экономики, глубокими структурными изменениями в сфере занятости, предъявляет новые стандарты к уровню подготовки профессиональных кадров. Увеличивается потребность в специалистах, не только владеющих своей профессией, но и ориентирующихся в смежных областях деятельности, отличающихся способностью быстро действовать в режиме высокой неопределенности, работать с высокой продуктивностью и эффективностью, готовых решать нестандартные профессиональные задачи. Осуществляется переход от знаниево-ориентированной к деятельностино-ориентированной модели образования, реализующейся в форме компетентного подхода. Переход к компетентностно-деятельностной модели сопровождается поиском новых путей и средств ее реализации.

Необходимым условием повышения эффективности образования является развитие субъектной позиции обучающегося, подразумевающей способность инициировать, планировать и прогнозировать свою познавательную активность на основе внутренней мотивации. Субъектная позиция может осуществляться через проектирование и реализацию индивидуальных образовательных траекторий и индивидуальных траекторий профессионального развития студентов. Их сущностью является осознанный и ответственный выбор субъектом целевой ориентации реализации своего профессионально-образовательного потенциала в соответствии со способностями, установками и смыслами жизнедеятельности. При этом личность учащегося выступает субъектом построения своей профессиональной биографии.

Одним из центральных условий готовности к прогнозированию и проектированию собственной деятельности, в том числе профессиональной, является достаточный уровень развития прогностических способностей и саморегуляции поведения студентов.

Прогностические способности человека обнаруживаются на различных уровнях функционирования психики. Психологический подход представлен в работах П. К. Анохина, Н. А. Бернштейна, В. М. Русалова, в которых авторы обосновывают врожденность нейрофизиологических механизмов прогностических способностей.

Существенный вклад в развитие прогностической деятельности внесли зарубежные исследователи Дж. Брунер, У. Найссер, Д. Миллер, Ю. Галантер и др.,

которые в своих работах отмечают важное значение когнитивных и вероятностных процессов: ожиданиям, гипотезам, предвидениям и предвосхищениям.

Генетический подход в исследованиях отечественных психологов представлен в трудах А. Ю. Акопова, А. К. Осницкого, Л. А. Регуш, Е. А. Сергиенко и др. Основным механизмом развития прогностических способностей признается антиципация – опережающее отражение действительности. Это фундаментальное свойство психики проявляется на разных уровнях отражения, в структуре различных психических функций: адаптивной, регулятивной, когнитивной, коммуникативной и выражается (обнаруживается) в предчувствиях, предсказаниях, предвидениях и, конечно, прогнозировании.

Многоуровневый характер прогностических способностей исследовали Б. Ф. Ломов и Е. Н. Сурков, которые также рассматривали в качестве механизма опережающего отражения действительности антиципацию – способность субъекта действовать и принимать решение с определенным временно-пространственным учреждением в отношении ожидаемых, будущих событий [3, с. 123].

Рассматривая антиципацию как свойство опережающего отражения, Б. Ф. Ломов и Е. Н. Сурков обосновывают ее регулятивную функцию, которая обеспечивает готовность к встрече с событиями, упреждения их в поведении и планировании действий.

Вышеперечисленные подходы подтверждают сложность и многоаспектность феномена прогнозирования и свидетельствуют о его взаимосвязи с регуляторной функцией психики.

2. Методологические основания исследования

Мы в своей работе будем опираться на подход, представленный Л. А. Регуш, согласно которому прогнозирование можно рассматривать и как общую, и как специальную способность, развивающуюся и проявляющуюся в деятельности человека. Сущность антиципационных способностей раскрывается через описание качеств познавательных психических процессов (мыслительных, сенсорных и др.), которые определяют успешность прогнозирования в любой деятельности. Исследования Л. А. Регуш доказывают, что в структуре прогностических способностей можно выделить конкретные качества мыслительных процессов, такие как аналитичность,

глубина, осознанность, гибкость, перспективность и доказательность мышления. Уровень развития этих качеств обеспечивает эффективность прогностической деятельности личности [6].

На наш взгляд, данное понимание феномена прогнозирования позволяет предположить наличие взаимосвязи прогностических способностей с саморегуляцией поведения и деятельности личности.

Развернутую модель саморегуляции личности описал О. А. Конопкин. Опираясь на положение о субъектной целостности человеческой личности, он создал теорию осознанного саморегулирования произвольной активности личности для достижения намеченных целей в различных видах поведения и деятельности [2].

В индивидуальных особенностях саморегулирования выражается то, как человек планирует и проектирует достижение цели, оценивает собственную активность, учитывает важные условия окружающей действительности, пытаясь получить личностно оптимальные результаты [4].

Таким образом, можно предположить, что общий уровень саморегуляции поведения напрямую взаимосвязан с прогностическими способностями личности, а предикторы системы саморегуляции: планирование, моделирование, гибкость, программирование, оценка результатов и самостоятельность можно рассматривать в качестве возможных механизмов осуществления личностью прогностической деятельности.

Концептуальной основой нашего исследования стало положение Л. А. Ретуш о прогнозировании как познавательной деятельности и как способности, формирующейся в этой деятельности. Прогнозирование рассматривалось в единстве содержательного, операционного и мотивационного компонентов. В операционный компонент прогнозирования входит также умственное действие как планирование. Одновременно планирование является показателем саморегуляции поведения и включает в себя индивидуальные особенности личности, связанные с выдвижением и удержанием целей, сформированностью у человека осознанного планирования собственной деятельности. Следовательно, развитая операция планирования является необходимым условием и саморегуляции поведения и прогнозирования деятельности.

Гибкость мышления Л. А. Ретуш предлагает рассматривать в качестве компонента структуры способностей к речемыслительному прогнозированию. Именно гибкость помогает человеку быстро реагиро-

вать на изменяющиеся условия, легко находить новые, отличные друг от друга варианты решения, изменять способы действия адекватно требованиям ситуации. При этом гибкость выступает и компонентом индивидуального стиля саморегуляции поведения.

Важное значение в прогнозировании придается моделированию. В процессе моделирования формируются интерпретационные схемы, выступающие основой для предсказания поведения в будущем. Отсюда следует, что процесс прогнозирования основывается на способности человека «регулировать собственную реактивность на основе предшествующих событий, предсказывающих определенные последствия» [6].

Эффективность прогнозирования обусловливается развитой способности к оцениванию результатов собственной деятельности. Способность адекватно оценивать себя и результаты своей деятельности приводит к эффективной оценке не только факта рассогласования полученных результатов с целью деятельности, но и позволяет рационально оценить причины этого рассогласования и, следовательно, регулировать свое поведение в соответствии с изменяющимися условиями.

Изложенные суждения свидетельствуют о содержательном сходстве предикторов прогнозирования и саморегуляции (планирование, моделирование, гибкость, способность к оцениванию результатов). Это положение стало основой построения эмпирического исследования о наличии взаимосвязи между саморегуляцией поведения личности и ее способностью к прогнозированию будущего.

3. Эмпирическое исследование

Взаимосвязь прогнозирования и саморегуляции обусловило логику нашего исследования и выступило в качестве рабочей гипотезы. В исследовании приняли участие студенты-бакалавры 1–4 курса очного отделения факультета психологии Куйбышевского филиала Новосибирского государственного педагогического университета в количестве 67 человек.

Стилевые особенности саморегуляции поведения студентов определялись на основе опросника «Стиль саморегуляции поведения», автор В. И. Моросанова.

Для диагностики прогностических способностей использовался тест-опросник «Способность к прогнозированию», автор Л. А. Ретуш.

Результаты первичных данных диагностики общего уровня саморегуляции поведения студентов представлены на рисунке 1.

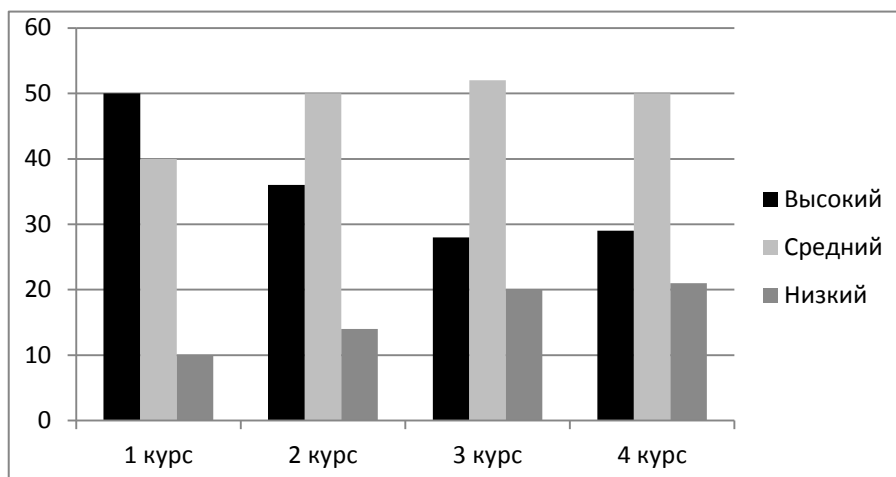


Рис. 1. Общий уровень саморегуляции поведения студентов 1–4 курсов. Опросник «Стиль саморегуляции поведения – ССП», автор В. И. Моросанова

Из рисунка 1 видно, что самый большой процент студентов (50%) с высоким уровнем саморегуляции поведения – это первокурсники. На наш взгляд, это можно объяснить особой социальной ситуацией их развития. На начальном этапе обучения перед первокурсниками стоит множество задач, осуществление которых осложняется такими факторами, как новизна деятельности, смена социального окружения, наличие большого количества свободного времени, не контролируемого ни преподавателями, ни родителями, возможность самостоятельно выбирать и посещать спецкурсы, «пестрота» и многоплановость студенческой жизни и т.д. В ситуации неопределенности первокурсники должны проявлять высокий уровень саморегуляции произвольной активности. Для успешной адаптации к условиям обучения в вузе им необходимо гибко и адекватно реагировать на внешние условия, самостоятельно планировать и моделировать свое поведение, оценивать результаты своей деятельности.

Далее на 2, 3, 4 курсах происходит па-

дение высоких показателей саморегуляции поведения и увеличение процента студентов с низким уровнем саморегуляции. Этот, на первый взгляд парадоксальный, факт можно объяснить особенностями подготовки бакалавров. Сокращение аудиторных часов на фундаментальную теоретическую подготовку и увеличение самостоятельной работы студентов приводят к тому, что преподаватели, стараясь компенсировать эти пробелы, берут на себя роль организатора деятельности студентов. Модель педагогического взаимодействия в этих условиях строится с очевидным акцентом на ведущую роль преподавателя. Что приводит к обратному эффекту: выпускник-бакалавр не готов к осознанному планированию и программированию своего поведения, у него не сформирована потребность в самостоятельной постановке целей, он зависим от ситуации и влияния окружающих людей.

Результаты первичных данных диагностики способностей к прогнозированию студентов представлены на рисунке 2.

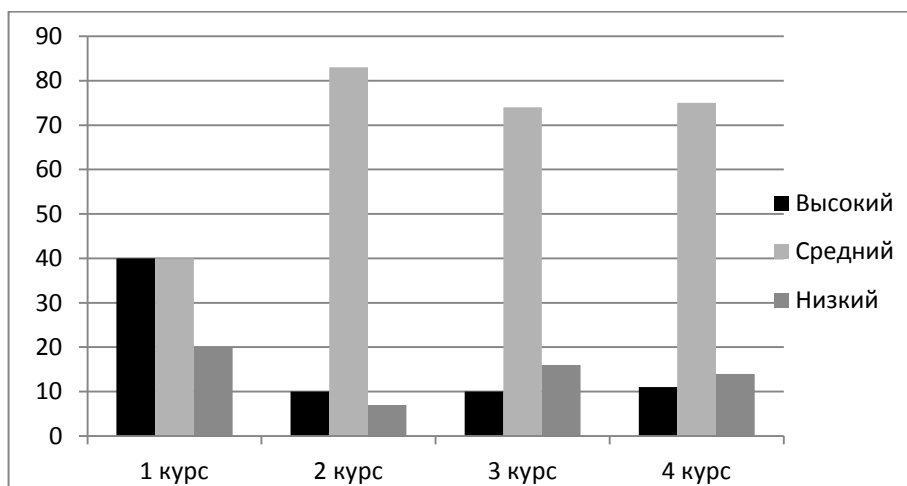


Рис. 2. Общий уровень способности к прогнозированию студентов 1–4 курсов. Опросник «Способность к прогнозированию», автор Л. А. Резуш

Более высокий уровень развития прогностических способностей наблюдается у студентов первого курса (80% студентов имеют высокий и средний уровень прогностических способностей). На наш взгляд, этот факт вновь можно объяснить особенностями адаптационных задач, стоящих перед студентами на начальном этапе обучения в вузе. Резкие изменения в различных сферах жизни активизируют роль прогностических способностей в качестве механизма адаптации. Одним из способов расширения человеческих ресурсов для повышения эффективности

адаптационных процессов является развитие способности к прогнозированию. Иными словами, чем динамичнее и глобальнее меняется социальная ситуация, тем больше от личности требуется «чувство будущего».

4. Обсуждение результатов эмпирического исследования

Для исследования взаимосвязи между предикторами способности к прогнозированию и саморегуляции поведения студентов использовался метод ранговой корреляции Спирмена.

Таблица 1

Сводная таблица статистических данных ранговой корреляции Спирмена для изучения взаимосвязи предикторов способности к прогнозированию и параметров саморегуляции поведения личности

МЕТОДИКИ		Методика «Способность к прогнозированию»					Общая прогностичность
		Аналитичность	Осознанность	Гибкость	Перспективность	Доказательность	
Опросник «Стиль саморегуляции поведения»	Планирование	0.147	0.161	0.052	0,301*	0.098	0.144
	Моделирование	0,201	0,242*	0,136	0,143	0.147	0.051
	Программирование	0,161	0,178	0,169	0,178	-0.003	0,313**
	Оценивание результатов	0,123	0.161	0,286*	0,176	0.161	0.139
	Самостоятельность	0,145	0,201	0,178	0.161	0.051	0,293*
	Общ. уровень саморегуляции	0,167	0,012	0,187	0.147	0.028	0,296*

$$r_{S \text{ критическое}} = \begin{cases} 0,240 \text{ при } p \leq 0,05 * \\ 0,313 \text{ при } p \leq 0,01 ** \\ 0,393 \text{ при } p \leq 0,001 *** \end{cases} \quad \text{при } n=67$$

Результаты диагностики подтверждают статистически достоверную взаимосвязь между показателями «осознанность мышления» и «моделирование». То есть, чем больше у студентов развит такой инструмент саморегуляции, как моделирование, предполагающий способность выделять важные условия реализации целей как в настоящем, так и в будущем, тем более развита осознанность мышления, отвечающая за возможность анализировать не только результаты своей работы, но и способы, средства и методы достижения результата.

Установлена достоверная взаимосвязь

между показателем «перспективность» мышления и механизмами саморегуляции «планирование» и «программирование». Планирование характеризует способность человека целенаправленно планировать цели своей деятельности, детализировать и удерживать их. Программирование предполагает способность осознанно продумывать способы и последовательность своих действий и поведения для достижения поставленных целей. Соответственно, чем более конкретные цели ставят перед собой студенты, чем более детализирована и осознанна программа их реализации, тем более вы-

ражена перспективность мышления, обеспечивающая способность предугадывать варианты и последствия развития ситуаций, а также прогнозировать действия, необходимые для подготовки к ним.

Статистически достоверной оказалась также взаимосвязь между показателем «оценивание результатов» и «гибкость мышления». Чем адекватнее студенты оценивают себя и результаты своей деятельности, тем более гибкими оказываются способности их мышления и поведения, тем быстрее и легче происходит реструктурирование задачи и поиск новых стратегий ее решения.

Прямая корреляционная связь установлена между интегративным показателем общей прогностичности и такими компонентами саморегуляции студентов, как программирование, самостоятельность и общий уровень саморегуляции. Следовательно, чем автономнее студенты организуют свою активность, самостоятельнее планируют свою деятельность, точнее разрабатывают программы и пути достижения цели, качественнее анализируют промежуточные и конечные результаты деятельности, тем более развиты у них общие прогностические способности. Наличие корреляционной связи между интегративным показателем саморегуляции и общей прогностической способностью подтверждает гипотезу нашего исследования. Развитые компоненты структуры саморегуляции деятельности студентов обуславливают успешность прогнозирования как способности предвидеть ход событий будущего с учетом вероятности их наступления и временной перспективы.

5. Практическое значение исследования

Рассмотрим значение проведенного исследования для прогнозирования профессионального будущего молодежи.

Целью прогнозирования профессионального будущего является самоопределение личности в постоянно изменяющемся социально-профессиональном обществе в соответствии со своими социально-профессиональными ценностями, психофизиологическими особенностями, а также потребностями экономики.

Прогнозирование структурируется ближайшими и дальними целями. Важное значение придается их согласованию с другими жизненными целями. При проектировании профессионально обусловленных перспектив учитываются также конкретные выбираемые цели: учебные заведения, профессии (специальности), место работы и др. Осуществляется прогнозирование в течение всей профессиональной жизни, при этом постоянно вносятся коррективы в цели и сроки реализации прогноза. Оформляется прогноз

в форме личной профессиональной перспективы или индивидуального маршрута (траектории) профессионального развития, которая темпорально отражается в определенных возрастных и временных интервалах.

Основными функциями прогнозирования социально-профессионального будущего являются: его опережающее отражение, планирование, адаптация к знаковым событиям, рефлексия прошлого и настоящего, построение временной перспективы, согласование желаемого и возможного, оценка реальных достижений и мобилизация активности по осуществлению своих планов.

В отличие от других форм опережающего отражения, прогнозирование имеет целенаправленный характер. Основной продукт, результат прогностической деятельности – получение научно-обоснованного, максимально достоверного прогноза. Результат – это отражение будущего с учетом вероятности его достижения во временной перспективе. Устойчивые тенденции, направленность прогнозируемых процессов и результатов или так называемых промежуточных трендов прогноза отражаются в программах, планах, «дорожных картах» развития социально-экономических, политических, образовательных и других систем в обозримом будущем.

Психологическая сущность прогнозирования выражается в опережающем отражении действительности, которое существует в различных формах: предвосхищения, предчувствия, предугадывания, предсказания, предвидения и т.п. Психологическим механизмом опережающего отражения является антиципация – представление о предмете, явлении, результате действия еще до того, как они будут реально реализованы.

Антиципация рассматривается как способность действовать и принимать решения с определенным временным периодом, то есть умение представить возможный результат действия до его осуществления, а также возможность представить способ решения проблемы, процесс деятельности до их реализации.

Ее основные функции – опережающее отражение различных альтернатив будущего, создание образов будущего, определение последствий будущего и внесение корректив в настоящую жизнь, обеспечивая тем самым жизнеспособность человека. Опережающее отражение будущего реализуется в процессах прогнозирования. Психологическим предиктором осуществления этой деятельности выступает осознанная саморегуляция и рефлексия прошлого, настоящего и будущего [1].

5. Заключение

Способности к прогнозированию и предвосхищению будущего приобретают все большую актуальность, становятся условием как профессиональной, так и личностной компетентности человека.

Полученные нами результаты дополняют представления о сущности феномена прогнозирования в психологии, демонстрируют взаимосвязь прогностических способностей и осознанной саморегуляции произвольной активности студентов. В связи с чем перспективным и обоснованным пред-

ставляется целенаправленное развитие прогностических способностей студентов в процессе профессионального образования.

Основной смысл прогностической деятельности обучающихся – формирование жизнеспособности молодежи. Осознание перспектив своего развития обуславливает жизнеспособность личности во времени и социально-профессиональном пространстве. Предикторами жизнеспособности выступают прогностические способности и осознанная саморегуляция поведения и деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Асимметричное профессиональное будущее современной молодежи // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 4. – С. 258–263.
2. Конопкин О. А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. – 2004. – № 2.
3. Ломов Б. Ф., Сурков Е. М. Антиципация в структуре деятельности. – М. : Наука, 1980. – 279 с.
4. Моросанова В. И. Стилевая саморегуляция поведения человека // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 118–127.
5. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: способность, ее развитие и диагностика. – Киев, 1997. – 88 с.
6. Регуш Л. А. Психология прогнозирования. Успехи в познании будущего. – СПб. : Речь, 2003. – 352 с.

REFERENCES

1. Zeer E. F., Symanyuk E. E. Asimmetrichnoe professional'noe budushchee sovremennoy molodezhi // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2013. – № 4. – S. 258–263.
2. Konopkin O. A. Obshchaya sposobnost' k samoregulyatsii kak faktor sub'ektnogo razvitiya // Voprosy psikhologii. – 2004. – № 2.
3. Lomov B. F., Surkov E. M. Antitsipatsiya v strukture deyatel'nosti. – M. : Nauka, 1980. – 279 s.
4. Morosanova V. I. Stilevaya samoregulyatsiya povedeniya cheloveka // Voprosy psikhologii. – 2000. – № 2. – S. 118–127.
5. Regush L. A. Psikhologiya prognozirovaniya: sposobnost', ee razvitie i diagnostika. – Kiev, 1997. – 88 s.
6. Regush L. A. Psikhologiya prognozirovaniya. Uspekhi v poznanii budushchego. – SPb. : Rech', 2003. – 352 s.

Статью рекомендует канд. филол. наук, доцент В. Г. Петровская

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТАТИСТИКА

УДК 377.112.4
ББК 4447.042

ГСНТИ 14.33.01

Код ВАК 13.00.08

Днепров Сергей Антонович,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой профессиональной педагогики; Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11; e-mail: dneprovsergey@gmail.com.

Сумина Татьяна Григорьевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессиональной педагогики, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11; e-mail: tsumina@mail.ru.

Венков Сергей Сергеевич,

старший преподаватель кафедры информационных систем и технологий, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11; e-mail: venkov-s@yandex.ru.

ОБЪЕКТИВНОСТЬ ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СПО К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: кадровое обеспечение; экспертная оценка; факторный анализ; гуманистическая педагогика; объективность экспертизы; преподаватели; педагогическая деятельность.

АННОТАЦИЯ. В статье обосновывается объективность экспертной оценки как основного метода исследования готовности преподавателя СПО к профессионально-педагогической деятельности. Описываются особенности использования метода экспертных оценок в исследовании кадрового потенциала СПО. В качестве экспертов были приглашены руководители профессиональных образовательных организаций, их заместители и преподаватели-методисты. Доказательство объективности выводов экспертов опирается на результаты факторного анализа готовности преподавателя СПО к профессионально-педагогической деятельности. В полученной факторной структуре ведущую роль играет фактор, состоящий из восемнадцати переменных величин и отражающий мнение экспертов о приоритетности индивидуального подхода в деятельности преподавателей по созданию условий для самоопределения и самоактуализации личности обучающихся. Переменные важнейшего фактора полностью соответствуют идеям гуманистической педагогики К. Роджерса и А. Маслоу. Количественные результаты экспертной оценки свидетельствуют о понимании руководителями профессиональных образовательных организаций, их заместителями и преподавателями-методистами значимости гуманистической личностно-профессиональной позиции педагога СПО в его деятельности. Это отражает объективность экспертизы, а также профессионализм экспертов. Устойчивость полученной факторной структуры является важным доказательством однородности экспертных оценок, сделанных во всех профессиональных образовательных организациях восьмидесяти пяти субъектов Российской Федерации, участвовавших в экспертизе готовности преподавателя СПО к профессионально-педагогической деятельности.

Dneprov Sergey Antonovich,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Professional Pedagogy, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinbug, Russia.

Sumina Tatiana Grigor'evna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Professional Pedagogy, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinbug, Russia.

Venkov Sergey Sergeevich,

Senior Lecturer, Department of Informational Systems and Technologies, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinbug, Russia.

OBJECTIVITY OF EXPERTS' ASSESSMENT OF THE STUDY OF SECONDARY VOCATIONAL SCHOOL TEACHER'S READINESS TO TEACHING

KEYWORDS: concept of staffing secondary vocational school; experts' assesment method; factor analysis; humanistic Pedagogy; credibility of research results.

ABSTRACT. The paper justifies the experts' assesment as the main method of research of secondary vocational school teacher's readiness to teaching. The peculiarities of this method, when it is used to assess the staffing potential in secondary vocational school, are described. The experts are heads of vocational educational establishments, their deputies and teachers. The experts' conclusions are proved to be reliable with the help of factor analysis of secondary vocational school teacher's readiness to pedagogical work. The factor structure consists of many factors, the main of which includes eighteen variables and presents the experts' opinion about the leading role of individual approach in teachers' work in order to create conditions that stimulate self-determination and self-actialization of students. The variables of the main factor correlate with the ideas of Humanistic Pedagogy and Psychology by C. Rogers and A. Maslow. The quanti-

tative results of the experts' assessment show that the executives of educational institutions, their deputies and experts in methods of teaching realize the importance of humanistic personal-professional views in the work of secondary vocational school teacher. This proves objectivity of the expertise and competence of the experts. Stability of the factor structure is an important evidence of homogeneity of the experts' assessment carried out in eighty five vocational educational institutions of federal subjects of Russia, which took part in the expertise of secondary vocational school teacher's readiness to pedagogical work.

В педагогических исследованиях, изучающих образовательную среду, и особенно профессиональную деятельность педагогов, традиционно острой является проблема обоснованности и достоверности проведенного исследования. Необходимо количественно определить качественные различия в экспертной оценке основных показателей профессиональной деятельности преподавателя. Возможно ли на основе применения математических методов получить доказательство достоверности и обоснованности применяемой методики исследования?

Нами проведено исследование в рамках проекта «Методическая, организационная и информационная поддержка реализации концепции кадрового обеспечения системы среднего профессионального образования», организованного Департаментом государственной политики в сфере подготовки рабочих кадров и ДПО Министерства образования и науки Российской Федерации в целях совершенствования деятельности системы среднего профессионального образования [5; 8]. Исследование проводилось в соответствии с государственным заданием № 2.76.2016/НМ.

Цель исследования – разработка и осуществление процедур мониторинга, обеспечивающих выявление уровня готовности педагогических работников СПО к реализации широкого диапазона педагогических задач и определение оптимальных форм психолого-педагогического сопровождения их деятельности на основании полученных данных.

Исследование направлено на разрешение противоречия между практически полной укомплектованностью профессиональных образовательных организаций преподавателями с высшим образованием (97%) и недостаточным количеством преподавателей, имеющих профессионально-педагогическое образование (24%), что приводит к целому ряду проблем и затруднений [14]:

- разработка учебно-методических комплексов с учетом специфики СПО;
- выстраивание дидактической, методической и мотивационной структур учебного занятия;
- установление учебно-производственного взаимодействия с работодателями;

- решение задач социально-профессионального воспитания.

Таким образом, мониторинг состояния кадрового обеспечения СПО, нацеленный на исследование сформированности профессионально-педагогических компетенций у преподавателя СПО, является чрезвычайно актуальным.

В профессионально-педагогической образованности преподавателя СПО приоритетную роль играет готовность к осуществлению воспитательной деятельности. Это объясняется тем, что в среднем профессиональном образовании (особенно на ступени профессиональной подготовки рабочего) обучается контингент, отличающийся недостаточно сформированным жизненным и профессиональным целеполаганием, хаотичным восприятием окружающего мира. Обучающиеся крайне слабо мотивированы на познавательную деятельность. Они часто демонстрируют впечатляющие образцы асоциального и девиантного поведения [9]. Поэтому через действия преподавателя в области воспитания, проявление его собственной личностно-профессиональной позиции осуществляется формирование у будущих рабочих и специалистов среднего звена ценностных ориентаций, в том числе, связанных с социальным и профессиональным выбором.

Нравственное поведение, ценностное отношение к человеку, к познанию, к труду, к профессии – все это задачи социально-профессионального воспитания. Не случайно в Законе «Об образовании в Российской Федерации» ведущее место отводится решению задач воспитания в целостном образовательном процессе, в ФГОС по направлению подготовки 44.04.04 и в Профессиональном стандарте педагога профессионального обучения и дополнительного профессионального образования, вводимом с 2017 г., особое место отводится компетенциям и трудовым функциям, осуществляющим воспитательную работу [12]. Нерешенность этих задач негативно сказывается как на результатах деятельности обучающихся, так и на выполнении профессиональных функций преподавателями.

В проведенном нами исследовании для получения результатов использовался метод

Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства образования и науки РФ № 2.76.2016/н.м. на выполнение проекта по теме «Научно-методологическая, организационная и информационная поддержка реализации концепции кадрового обеспечения системы среднего профессионального образования»

экспертных оценок [4]. В экспертизе приняли участие эксперты из восьмидесяти пяти субъектов Российской Федерации. Общее количество респондентов – пятьсот двадцать шесть. Количество экспертиз, оказавшихся полностью пригодными для математической обработки, – четыреста семьдесят две.

Для сбора данных в исследовании использовался метод online-опроса, предложенный для проведения педагогического исследования, апробированный и обоснованный С. А. Днепровым и С. С. Венковым для педагогических исследований на основе экспертной оценки [3]. В качестве инструмента исследования был разработан опросник, отражающий показатели готовности преподавателя СПО к решению профессионально-педагогических задач в соответствии с Профессиональным стандартом. Опросник был заключен в электронную оболочку интернет-сайта.

Для оценки экспертами состояния кадрового потенциала СПО было размещено восемьдесят два признака, отражающих готовность преподавателя СПО к профессионально-педагогической деятельности. Эксперты, оценивая готовность преподавателя СПО к решению профессионально-педагогических задач, выставляли свою оценку в соответствии с четырьмя уровнями проявления признака в деятельности преподавателя – «Да» (демонстрирует полную *готовность* к решению задач), «Скорее да, чем нет» (качество скорее всего проявляется), «Скорее нет, чем да» (качество скорее всего не проявляется), «Нет» (демонстрирует отсутствие готовности к решению профессиональных задач).

В качестве экспертов выступили руководители профессиональных образовательных организаций и преподаватели-методисты, имеющие значительный опыт работы в среднем профессиональном образовании и хорошо осведомленные об особенностях и качестве профессиональной деятельности каждого преподавателя. Объектом экспертизы являлся преподаватель, имеющий образование, соответствующее производственной сфере деятельности, но не имеющий педагогического образования.

Статистическая обработка результатов опроса в дальнейшем производилась с помощью пакета прикладных программ SPSS, позволяющего выполнить анализ данных с использованием методов математической статистики. Учитывая достаточно большой объем выборки, для объяснения результатов исследования применялся факторный анализ. Как известно, факторный анализ позволяет выявить гипотетические величины (факторы), объективно характеризующие рассматриваемое явление по большому количеству экспериментальных данных.

Одной из важнейших задач обработки результатов исследования с помощью данного метода является интерпретация факторов с точки зрения выявления полюсов факторов и объяснения корреляций между переменными (показателями готовности преподавателя СПО к решению разнообразных задач учебно-воспитательного процесса).

Следует отметить, что в математической статистике принято интерпретировать в каждом факторе те переменные, которые имеют большие весовые нагрузки [7]. Каждому фактору присваивается наименование, обобщающее по смыслу включенные в него переменные [Там же].

Нами была получена 11-факторная структура модели представления данных о готовности преподавателя СПО к качественному осуществлению учебно-воспитательной деятельности. Среди факторов, характеризующих профессионально-педагогическую деятельность преподавателя, такие факторы, как: «Индивидуальный подход и создание условий для самоактуализации личности», «Вовлечение в воспитательную творческую деятельность», «Технологии организации профессионально-педагогического взаимодействия», «Профессиональное обучение». «Деятельность по организации социального партнерства», «Проведение чемпионатов Worldskills Russia», «Личные достижения преподавателя как профессионала» и др.

Интерпретация факторов первоначально осуществлялась с точки зрения выявления недостаточно развитых сторон профессионально-педагогической деятельности преподавателя СПО. Однако оценка величины факторных нагрузок, выявление корреляций между переменными, соотнесение их с величинами и частотными характеристиками проявления признаков позволили сделать выводы о качестве работы экспертов.

Самым большим фактором в полученной 11-факторной структуре является фактор «Индивидуальный подход в создании условий для самоактуализации личности». Это свидетельствует о значимости этой обобщенной характеристики в оценке качества профессиональной деятельности преподавателя руководителями профессиональных образовательных организаций и преподавателями-методистами, имеющими значительный опыт работы в среднем профессиональном образовании.

Очевидно, что усилиями педагогов-новаторов и передовых исследователей педагогической теории и практики конца XX – начала XXI вв. система образования России перестроила свою работу в соответствии с гуманистической парадигмой. Организации среднего профессионального образования,

как и все организации высшего образования, в своем учебно-воспитательном процессе целенаправленно воплощают в своей деятельности индивидуальный и личностный подход к обучающемуся.

Реализация гуманистической парадигмы в обучении и воспитании предполагает создание таких условий, в которых обучающийся может получить образование в соответствии со своими потребностями и возможностями. Эти условия способствуют и раскрытию возможностей личности, индивидуальности и духовности человека как для других людей, так и для самого себя, способствуют осознанию человеком того, что он хочет и что он может [11].

Одним из важнейших принципов гуманистической педагогики и психологии является принцип развития, сформулированный А. Маслоу [6]. В соответствии с этим принципом преподаватели должны осуществлять такое педагогическое взаимодействие, в котором происходит развитие самых разных сторон личности обучающегося. Развитие осуществляется только через активность самой личности. Для того чтобы обеспечить эту активность, нужно создать условия для ее самоактуализации – осознания личностью своей значимости [1; 6].

Учитывая, что потребность в самоактуализации – это врожденная потребность (по А. Маслоу), создание условий для реализации этой потребности играет важную роль в личностном и профессиональном развитии будущего рабочего или специалиста среднего звена в современных условиях и на перспективу развития. Активность личности связана с ее мотивацией к познавательной деятельности. В нашем исследовании рассматриваются показатели, которые являются индикатором учета педагогом потребностей личности обучающихся, формирования ее мотивации, а также индикатором создания условий для самоактуализации личности.

Работа преподавателя СПО, соответствующая реализации гуманистической парадигмы, предъявляет к нему высокие требования с точки зрения его личностно-профессиональной позиции, которая должна быть гуманистической [10]. Этим объясняется совокупность показателей, определенная в процессе факторного анализа, как находящаяся в корреляции с фактором «Индивидуальный подход в создании условий для самоактуализации личности».

Анализируя факторные нагрузки переменных, мы видим, что наибольшую значимость в корреляции с фактором имеют показатели «Преподаватель учитывает различные противоречия процесса самореализации личности для конструктивного решения педагогических проблем», «Преподаватель учиты-

вает психологическое состояние личности в процессе анализа педагогической ситуации» и «Преподаватель выстраивает стратегию общения с учетом ценностных ориентаций и ближайших интересов обучающихся».

Объективность экспертов проявлялась и в том, как они требовательно подходили к оценке личностных качеств преподавателей. Оказалось, что для конструктивного решения педагогических проблем далеко не все преподаватели учитывают противоречия процесса самореализации личности – только 28% экспертов выставили уверенно оценку «Да», рассматривая этот показатель у преподавателей, не имеющих профессионально-педагогического образования. Неуверенность в оценке этого качества с надеждой на положительное решение («Скорее Да, чем Нет») проявили 51% опрошенных, 19% экспертов проявили неуверенность, склоняясь к отрицательной оценке («Скорее Нет, чем Да») и только 2% опрошенных ответили уверенно – «Нет». Если такое большое количество экспертов (70%) выражают неуверенность даже с надеждой на лучшее, это свидетельствует о необходимости задуматься о том, насколько преподаватель СПО правильно действует, осуществляя анализ педагогической ситуации, и каким будет результат, если он не учитывает педагогические и психологические обусловленности в поведении обучающегося. Да и сможет ли такой преподаватель создавать условия для самоактуализации личности?

В оценке показателя «Преподаватель учитывает психологическое состояние личности в процессе анализа педагогической ситуации» и «Преподаватель выстраивает стратегию общения с учетом ценностных ориентаций и ближайших интересов обучающихся» 41% экспертов поставил оценку «Да», 44% респондентов ответили «Скорее Да, чем Нет», 13% опрошенных выбрали оценку «Скорее Нет, чем Да» и 2% респондентов выставили оценку «Нет».

Когда мы рассматриваем частоту проявления признака «ДА», оцененную в 41%, мы думаем, что все не так уж и плохо, так как 41% – это почти половина преподавателей, которые учитывают психологическое состояние личности обучающихся в анализе педагогической ситуации. Однако обратим внимание на величину факторной нагрузки этой переменной (0,76) – она близка к факторной нагрузке переменной «Преподаватель учитывает различные противоречия процесса самореализации личности для конструктивного решения педагогических проблем» (0,78). Близость значений факторных нагрузок свидетельствует о своеобразной «весовой» корреляции этих пере-

менных. Действительно, как можно учитывать психологическое состояние личности в анализе педагогической ситуации и не учитывать противоречия процесса самореализации личности? Возникает сомнение в профессионально-педагогической компетентности такого преподавателя, но это сомнение свидетельствует в пользу объективности экспертной оценки.

Рассматривая показатель «Преподаватель выстраивает стратегию общения с учетом ценностных ориентаций и ближайших интересов обучающихся», 48% респондентов выставили оценку «Да» и 45% респондентов выставили оценку «Скорее Да, чем Нет», всего 8% опрошенных выставили оценку «Скорее Нет, чем Да». Таким образом, картина достаточно положительная, если не принимать во внимание противоречие с оценками показателя, учитывающего особенности самореализации личности в анализе педагогической ситуации, так как нельзя учитывать ценностные ориентации и ближайшие интересы обучающихся, не задумываясь об особенностях их самореализации.

Рассмотрим следующую совокупность показателей, характеризующих индивидуальный подход в создании условий для самореализации личности. Это – переменные: «Преподаватель анализирует причины возникновения проблем в профессионально-педагогической деятельности», «Преподаватель знает и использует для решения педагогических проблем психологические особенности обучающихся», «Преподаватель повышает значимость каждого обучающегося в творческой подготовке воспитательного мероприятия», «Преподаватель учитывает в планировании воспитательной работы потребности, возрастные и индивидуальные особенности обучающихся, а также стадии их профессионального развития», «Преподаватель проектирует и применяет новые способы учебных действий обучающихся с учетом закономерностей восприятия и осмысления».

Следует отметить, что наличие педагогической рефлексии в осмыслении причин возникновения проблем в профессионально-педагогической деятельности отмечают 43% экспертов. Показатель «Преподаватель знает и использует для решения педагогических проблем психологические особенности обучающихся» получил оценку экспертов «Да» в 41% случаев. Показатель «Преподаватель учитывает в планировании воспитательной работы потребности, возрастные и индивидуальные особенности обучающихся, а также стадии их профессионального развития» – получил оценку экспертов «Да» в 49% случаев. Таким образом, практически 50% респондентов отмечают, что

имеет место и педагогическая рефлексия. Планирование воспитательной работы осуществляется не стихийно, а с учетом индивидуальных и возрастных особенностей обучающихся. Однако показатели «Преподаватель повышает значимость каждого обучающегося в творческой подготовке воспитательного мероприятия», «Преподаватель проектирует и применяет новые способы учебных действий обучающихся с учетом закономерностей восприятия и осмысления» удостоились не слишком высокой оценки экспертов: 34% респондентов выставили оценку «Да» по этим показателям готовности преподавателя СПО к решению профессионально-педагогических задач. Следует отметить, что именно эти переменные характеризуют хорошее, уверенное психолого-педагогическое знание в вопросе создания условий для самоактуализации личности обучающегося. Если экспертная оценка не достигает высоких значений, значит, в целом, вопросы создания условий для самоактуализации личности решаются в образовательной организации непросто. Возникает существенная проблема, решение которой требует помощи преподавателю СПО в виде организации программы повышения квалификации или переподготовки. В противном случае можно сделать вывод о том, что этот преподаватель будет дальше работать вне гуманистической парадигмы обучения и воспитания.

Интерес представляет совокупность переменных с факторными нагрузками, лежащими в пределах 0,51–0,61. С точки зрения корреляций с фактором «Индивидуальный подход и создание условий для самоактуализации личности» эти переменные играют важную роль в интерпретации фактора. Заложенные в переменных и имеющие корреляцию с данным фактором показатели готовности преподавателя СПО к решению задач обучения и воспитания отражают такие характеристики деятельности, как моделирование новых направлений деятельности, формирование у обучающихся способности к профессиональному самовоспитанию, владение методами и средствами развития культуры поведения обучающихся, способность к осуществлению коррекции общения с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, умение создавать творческую атмосферу во время подготовки досуговых и социально значимых мероприятий. Все эти показатели получили оценку «Да», выставленную экспертами в среднем в 45% случаев. Результат не очень высокий, но зато охватывается сравнительно большое количество показателей – девять.

Настораживают результаты рассмотрения экспертами двух показателей: «Препо-

даватель проектирует индивидуальные образовательные маршруты обучающихся совместно с педагогами, обучающимися и их родителями (законными представителями)» и «Преподаватель разрабатывает и использует в практической деятельности опросники с целью выявления психолого-педагогических индивидуальных и личностных особенностей обучающихся». По первому из этих двух показателей оценку «Да» выставили только 25% респондентов (31% опрошенных – оценка «Скорее Нет, чем Да» и 10% респондентов выставили оценку «Нет»). По второму показателю, связанному с психолого-педагогической диагностикой индивидуальных и личностных особенностей обучающихся, оценку «Да» выставили 20% экспертов (34% опрошенных выставили оценку «Скорее Нет, чем Да» и 21% респондентов выставили оценку «Нет»).

Таким образом, выявлена серьезная трудность в деятельности преподавателей, не имеющих профессионально-педагогического образования, связанная с проектированием индивидуальных образовательных маршрутов, которые должны создаваться только с участием обучающихся, их родителей (законных представителей) и педагогов, участвующих в данном образовательном процессе. Выявление индивидуальных и личностных особенностей может осуществляться с использованием уже разработанных методик. Однако преподаватель должен владеть техниками создания анкет, опросников, диагностических тестов для изучения коллектива и отдельно взятой личности. Выявленные проблемы так же, как и предыдущие, характеризуют необходимость специально организованного профессионально-педагогического знания для повышения эффективности учебно-воспитательной деятельности преподавателя СПО в подготовке будущих рабочих и специалистов среднего звена.

Завершая анализ корреляций переменных фактора «Индивидуальный подход и создание условий для самоактуализации личности», отмечаем следующее.

1. Работа преподавателя СПО по обеспечению требований гуманистической парадигмы обучения и воспитания не допускает бездумного или половинчатого отношения к личности обучающегося, обусловленного отсутствием или недостаточной сформированностью профессионально-педагогической компетентности.

2. В осмыслении результатов факторного анализа нельзя не обратить внимание на то, что эксперты чрезвычайно внимательно отнеслись к необходимости реализации идей гуманистической педагогики и психо-

логии образовательной деятельности преподавателя СПО.

3. Уровень количественных результатов экспертной оценки свидетельствует о понимании экспертами значимости гуманистической личностно-профессиональной позиции педагога СПО в его деятельности. Отсутствует тенденция к завышению оценки. Совокупность признаков, соответствующих использованию психолого-педагогических техник для обеспечения личностного (особенно, личностно-центрированного) подхода, характеризуется пониженной частотой проявления признаков. Это является естественным для преподавателей, не имеющих психолого-педагогического образования, поскольку интуитивно, или опираясь на ситуативный жизненный опыт, такие техники реализовать невозможно.

4. Повышенные частоты проявления признаков также лежат в пределах допустимых значений – около пятидесяти процентов, – что можно рассматривать как вполне реалистичные результаты. Действительно, выстраивание индивидуальных траекторий развития обучающихся сегодня рассматривается как веление времени, многие преподаватели об этом знают и работают в этом направлении. Однако в решении этого вопроса тоже не все получается, так как он находится в глубокой взаимосвязи с другими видами профессиональной деятельности педагога, направленными на реализацию индивидуального подхода и создание условий для самоактуализации личности обучающегося. Все эти взаимосвязи через корреляцию переменных внутри фактора мы увидели в результате факторного анализа. Но самое главное, мы увидели, что эти взаимосвязи хорошо осознают наши эксперты.

5. Поскольку факторная структура устойчива и непротиворечиво отражает идеи гуманистической педагогики и психологии, можно уверенно говорить о профессионализме руководителей, их заместителей и преподавателей-методистов в вопросе осуществления экспертизы готовности педагогов к реализации различных видов профессиональной деятельности.

6. Устойчивость полученной факторной структуры является важным доказательством объективности оценки. Мы проводили статистическую обработку результатов исследования несколько раз в процессе осуществления экспертизы: на этапе участия в экспертизе двухсот сорока респондентов, на этапе участия трехсот двух респондентов и на этапе участия в выставлении экспертной оценки четырехсот семидесяти двух респондентов. На всех этих этапах факторная структура была практически полностью неизменной. Фактор «Индиви-

дуальный подход и создание условий для самоактуализации личности» всегда содержал одно и то же количество переменных. Величина факторных нагрузок, характеризующих корреляции между переменными, оставалась примерно одинаковой. Практически не изменялись и частотные характеристики проявления признаков.

7. Кроме того, нами проводилось пилотажное (пропедевтическое) исследование с целью опробования нами предложенной модели мониторинга состояния кадрового потенциала СПО и проверки валидности разработанных нами измерительных инструментов [15]. Результаты пилотажного исследования и окончательные результаты совпадают в частотных характеристиках проявлений признаков готовности преподавателя СПО к профессионально-педагогической деятельности.

8. Получены объективные свидетельства об однородности подхода в выставлении экспертных оценок, сделанных практически во всех профессиональных образовательных организациях, участвовавших в экспертизе готовности преподавателя СПО

к профессионально-педагогической деятельности, из восьмидесяти пяти субъектов Российской Федерации. То, что фактор «Индивидуальный подход и создание условий для самоактуализации личности» – самый объемный, свидетельствует о наличии устойчивой совокупности требований к профессиональной деятельности преподавателя со стороны руководителей профессиональных образовательных организаций. Эта совокупность требований очень точно и подробно отражает идеи гуманистической педагогики и психологии.

9. Противоречивость результатов исследования, выявленная за счет непредвзятой объективности экспертной оценки в процессе факторного анализа, можно рассматривать как важный источник информации для определения недостаточно развитых сторон профессионально-педагогической деятельности преподавателей СПО, позволяющий сформулировать основные направления переподготовки для преподавателей, не имеющих профессионально-педагогического образования, и тем самым поддержать развитие кадрового потенциала СПО.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анцыферова Л. И. Психология самоактуализирующейся личности в работах Абрахама Маслоу // Вопросы психологии. – 2004. – №4. – С. 173–180.
2. Днепров С. А., Валиев Р. А. Факторный анализ отношения студентов педагогических вузов к догоняющему, синхронному и опережающему образованию // Образование и наука. – 2009. – № 9 (66). – С. 124–138.
3. Днепров С. А., Венков С. С. Факторный анализ экспертной оценки онлайн-тестов универсальных качеств личности преподавателей информационных технологий // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2016. – № 2. – С. 13–18.
4. Днепров С. А. Методика и техника педагогических исследований : учеб. пособие для студентов всех форм обучения направления подготовки 051000.68 Профессиональное обучение (по отраслям) магистерской программы «профессионально-педагогические технологии». – Екатеринбург : Из-во УрГПУ, 2013. – 94 с.
5. Комплекс мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования : Распоряжение Правительства Российской Федерации от 3 марта 2015 г. № 349-р [Электронный ресурс] // Режим доступа: www.minobrnauki.rf / проекты /комплекс-мер-совершенствования-спо.
6. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты. – М. : МГУ, 1982. – С. 108–117.
7. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных : учеб. пособие. – СПб. : Речь, 2004. – 392 с.
8. Романцев Г. М. Стратегия развития профессионально-педагогического образования. Программа «Профессионально-педагогические кадры России» // Теоретические основы высшего рабочего образования : монография. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. – С. 249–267.
9. Смирнов И. П., Ткаченко Е. В. Новый принцип воспитания: ориентация на интересы молодежи. – Екатеринбург : Сократ, 2005. – 184 с.
10. Сумина Т. Г. Модель формирования компетенций в изучении дисциплины «Методика воспитательной работы» // Формирование кадрового потенциала СПО – инновационные процессы на производстве и в профессиональном образовании : сб. науч. тр. IX Междунар. науч.-практ. конф., 16 февр. 2016 г., г. Екатеринбург / под ред. С. А. Днепров, А. В. Пивоварова; РГППУ. – Екатеринбург, 2016. – С. 119–125.
11. Сумина Т. Г. Психолого-педагогические аспекты в решении задач социально-профессионального воспитания // Социокультурное пространство России и зарубежья: общество, образование, язык. – DOI: 10.17853/2312-3281. – 2015. – Вып. 4. – С. 233–241.
12. ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) (уровень бакалавриата). Официальный сайт Портала Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru>.
13. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.
14. Andryukhina L. M., Dneprov S. A., Sumina T. G., Zimina E. Y, Utkina S. N. The Model of Monitoring of Vocational Pedagogical Competences of Professors in Secondary Vocational Education // International Journal of environmental & science Education. Article Number. Ijese. – 2016. 525. Published Online: September 15. – 2016. – Pp. 7016–7034. SCOPUS.
15. Andryukhina L. M., Dneprov S. A., Sumina T. G., Zimina E. Y, Utkina S. N. Vocational Pedagogical Competences of Professors in Secondary Vocational Education System: Approbation of Monitoring Model // International Journal of environmental & science Education. Article Number. Ijese. – 2016.525. Published Online: Sep-

tember 15. – 2016. – Pp. 7045–7065/ SCOPUS.

REFERENCES

1. Antsyferova L. I. Psikhologiya samoaktualiziruyushcheyssya lichnosti v rabotakh Abrakhama Maslou // Voprosy psikhologii. – 2004. – №4. – S. 173–180.
2. Dneprov S. A., Valiev R. A. Faktornyy analiz otnosheniya studentov pedagogicheskikh vuzov k dogonyayushchemu, sinkhronnomu i operezhayushchemu obrazovaniyu // Obrazovanie i nauka. – 2009. – № 9 (66). – S. 124–138.
3. Dneprov S. A., Venkov S. S. Faktornyy analiz ekspertnoy otsenki onlayn-testov universal'nykh kachestv lichnosti prepodavateley informatsionnykh tekhnologiy // Munitsipal'noe obrazovanie: innovatsii i eksperiment. – 2016. – № 2. – S. 13–18.
4. Dneprov S. A. Metodika i tekhnika pedagogicheskikh issledovaniy : ucheb. posobie dlya studentov vsekh form obucheniya napravleniya podgotovki 051000.68 Professional'noe obuchenie (po otraslyam) magisterskoy programmy «professional'no-pedagogicheskie tekhnologii». – Ekaterinburg : Iz-vo UrGPU, 2013. – 94 s.
5. Kompleks mer, napravlennykh na sovershenstvovanie sistemy srednego professional'nogo obrazovaniya : Rasporuyazhenie Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 3 marta 2015 g. № 349-r.
6. Maslou A. Samoaktualizatsiya // Psikhologiya lichnosti. Teksty. – M. : MGU, 1982. – S. 108–117.
7. Nasledov A. D. Matematicheskie metody psikhologicheskogo issledovaniya. Analiz i interpretatsiya dannykh : ucheb. posobie. – SPb. : Rech', 2004. – 392 s.
8. Romantsev G. M. Strategiya razvitiya professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya. Programma «Professional'no-pedagogicheskie kadry Rossii» // Teoreticheskie osnovy vysshego rabocheho obrazovaniya : monografiya. – Ekaterinburg : Izd-vo Ural. gos. prof.-ped. un-ta, 1997. – S. 249–267.
9. Smirnov I. P., Tkachenko E. V. Novyy printsip vospitaniya: orientatsiya na interesy molodezhi. – Ekaterinburg : Sokrat, 2005. – 184 s.
10. Sumina T. G. Model' formirovaniya kompetentsiy v izuchenii distsipliny «Metodika vospitatel'noy raboty» // Formirovanie kadrovogo potentsiala SPO – innovatsionnye protsessy na proizvodstve i v professional'nom obrazovanii : sb. nauch. tr. IX Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., 16 fevr. 2016 g., g. Ekaterinburg / pod red. S. A. Dneprova, A. V. Pivovarova; RGPPU. – Ekaterinburg, 2016. – S. 119–125.
11. Sumina T. G. Psikhologo-pedagogicheskie aspekty v reshenii zadach sotsial'no-professional'nogo vospitaniya // Sotsiokul'turnoe prostranstvo Rossii i zarubezh'ya: obshchestvo, obrazovanie, yazyk. – DOI: 10.17853/2312-3281. – 2015. – Vyp. 4. – S. 233–241.
12. FGOS VO po napravleniyu podgotovki 44.03.04 Professional'noe obuchenie (po otraslyam) (uroven' bakalavriata). Ofitsial'nyy sayt Portala Federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov vysshego obrazovaniya [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://fgosvo.ru>.
13. Federal'nyy zakon «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.
14. Andryukhina L. M., Dneprov S. A., Sumina T. G., Zimina E. Y, Utkina S. N. The Model of Monitoring of Vocational Pedagogical Competences of Professors in Secondary Vocational Education // International Journal of environmental & science Education. Article Number. Ijese. – 2016. 525. Published Online: September 15. – 2016. – Pp. 7016–7034. SCOPUS.
15. Andryukhina L. M., Dneprov S. A., Sumina T. G., Zimina E. Y, Utkina S. N. Vocational Pedagogical Competences of Professors in Secondary Vocational Education System: Approbation of Monitoring Model // International Journal of environmental & science Education. Article Number. Ijese. – 2016.525. Published Online: September 15. – 2016. – Pp. 7045–7065/ SCOPUS.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. В. Д. Ширшов

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 613
ББК Р120.40

ГСНТИ 02.41.11

Код ВАК 13.00.00

Голованов Илья Борисович,

аспирант первого года обучения, кафедра психолого-педагогического образования, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета; 453100, Башкортостан, г. Стерлитамак, пр-т Ленина, 49; e-mail: golovanov@mail.ru.

Маджуга Анатолий Геннадьевич,

доктор педагогических наук, профессор, кафедра психолого-педагогического образования, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета; 453100, Башкортостан, г. Стерлитамак, пр-т Ленина, 49; e-mail: Mag-d@rambler.ru.

Филипенко Елена Васильевна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра психолого-педагогического образования, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета; 453100, Башкортостан, г. Стерлитамак, пр-т Ленина, 49; e-mail: filipev@mail.ru.

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНО-ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ И СУБЪЕКТОЦЕНТРИСТСКИЙ ПОДХОДЫ В ОБЪЯСНЕНИИ СУЩНОСТИ ЗДОРОВЬЯ ЧЕЛОВЕКА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: здоровье человека; субъектоцентристский подход; экзистенциально-гуманистический подход; ноологическое измерение; экзистенциальный вакуум; экзистенциальная фрустрация; сохранение здоровья.

АННОТАЦИЯ. Авторы рассматривают здоровье как многомерный феномен, характеризуют его как духовную и нравственную детерминанту благополучия человека. Феноменология здоровья обосновывается с позиций субъектоцентристского и экзистенциально-гуманистического подходов. В исследовании дается дефиниция понятия «здоровье», основанная на закономерностях субъектоцентристского и экзистенциально-гуманистического подходов, описаны критерии оценки здоровья человека в контексте субъектоцентристских и экзистенциально-гуманистических представлений.

Golovanov Ilya Borisovich,

Post-graduate Student, Department of Psychological and Pedagogical Education, Sterlitamak branch of Bashkir State University, Bashkortostan, Sterlitamak, Russia.

Madzhuga Anatoly Gennadievich,

Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Psychological and Pedagogical Education, Sterlitamak branch of Bashkir State University, Bashkortostan, Sterlitamak, Russia.

Filipenko Elana Vasilievna,

Candidate of Pedagogy, Professor, Department of Psychological and Pedagogical Education, Sterlitamak branch of Bashkir State University, Bashkortostan, Sterlitamak, Russia.

EXISTENTIAL-HUMANISTIC AND SUBJECT-CENTERED APPROACHES TO THE INTERPRETATION OF THE ESSENCE OF HUMAN HEALTH

KEYWORDS: human health; subject-centered approach; existential-humanistic approach; noologic measurement; existential vacuum; existential frustration; preservation of health.

ABSTRACT. The authors consider health as a multidimensional phenomenon and describe it as a spiritual and moral determinant of human well-being. The phenomenon of health is justified from the standpoint of subject-centered and existential-humanistic approaches. The study gives a definition of the concept of «health» based on the laws of the subject-centered and existential-humanistic approaches; it also outlines the criteria for assessing human health in the context of subject-centered and existential-humanistic concepts.

В настоящее время здоровье как сложное многомерное явление современного мира исследуется с позиции разных наук. Предлагается множество формулировок, определяющих его, что, бесспорно, позволяет представить здоровье как понятие комплексное, разноуровневое и многоаспектное.

Сложность, многомерность понятия здоровья обуславливают необходимость применения интегративного подхода в его изучении, позволяющего объединять в целостное единство методологически специ-

фические представления и концепты, выявленные с позиции разных наук. При этом важно выделить те составляющие интегративного методологического подхода, которые наиболее значимы при изучении здоровья и позволяют выявить интегрирующие основания исследования. В качестве таких составляющих целесообразно выделить следующие подходы:

– аксиологический подход – признание здоровья личности как одной из приоритетных универсальных и социальных цен-

ностей и именно в таком качестве занимающей самую высокую ступень в иерархии потребностей человека;

– акмеологический подход – рассмотрение здоровья как показателя жизненного благополучия человека и результат его саморазвития;

– культурологический подход – здоровье как область человеческой культуры включает в единстве три составляющие: тело, душу и разум, следовательно, здоровье – это совокупность культуры физической (способности управлять своими движениями, своим телом); культуры физиологической (способности управлять физиологическими процессами в организме и наращивать их резервную мощь); культуры психической (способности управлять своими ощущениями, чувствами, эмоциями); культуры интеллектуальной (способности управлять своими мыслями); культуры духовной (способности управлять своей ценностно-смысловой сферой и реализовать жизненные устремления, связанные с духовным самосовершенствованием);

– холистический подход – здоровье включает оптимальное функционирование и развитие человека в духовном плане (осознанная ответственность в социальной и более широких системах жизнедеятельности), когнитивной сфере (разумный оптимизм и наличие здоровьегворящих установок) и психоэмоциональной сфере (эмоциональная уравновешенность), а также в плане его биологического тела (энергичность и физические возможности), при этом психические факторы оказывают более существенное влияние на соматическое здоровье, чем телесное состояние на психический настрой человека;

– личностно-деятельностный подход – здоровье исследуется как характеристика личности, формирующаяся и проявляющаяся в его деятельности, рассматривающееся как результат собственной деятельности;

– компетентностный подход – здоровье представляет собой способность к самосохранению, саморазвитию и самосовершенствованию, то есть выступает не как результат влияния внешних условий и сопротивления им, а как проявление внутренней созидательной активности, творчества в процессе жизнедеятельности;

– системный подход – рассматривает познаваемый объект (здоровье) как систему того или иного уровня) [6].

Анализ теоретических подходов к понятию «здоровье» позволил установить, что основными составляющими (компонентами) здоровья человека являются: соматический (телесный) компонент – текущее состояние органов и систем органов человека;

физический компонент – уровень развития и функциональных возможностей органов и систем организма; психический компонент – состояние психической сферы человека; нравственный компонент – комплекс характеристик мотивационной и потребностно-информационной основы жизнедеятельности человека.

На наш взгляд, здоровье как нелинейный, синергийный, динамический феномен выступает составной частью культуры человека, показателем уровня его социальной активности, образцов поведения и осмысленного отношения к миру и к самому себе; оно характеризует жизнь отдельного индивида, социальной группы и общества в целом; выступает в качестве терминальной и инструментальной ценности.

Конфликт между материальной и идеальной сторонами бытия, отставание в развитии рефлексии и саморефлексии ведет к формированию катастрофического сознания, наступлению нооментального кризиса, который инициирует множество различных проблем экзистенциального плана. Одна из важных проблем экзистенциального плана связана со здоровьем человека и способами его сохранения, формирования, укрепления и приращения. Именно поэтому современные тенденции общественному развитию в мире актуализируют духовную, нооментальную культуру человеческой деятельности, выдвигают нравственный разум на роль главного инструмента социоприродных преобразований. В этой связи при изучении здоровья как многомерного феномена особое значение приобретает экзистенциально-гуманистический подход. При этом способность к рефлексии, то есть отслеживанию своего состояния и его психологической коррекции и саморегуляции, может быть объяснена с позиций субъектоцентристского подхода.

Субъектоцентристская концепция основывается на том, что человек – центр Вселенной, он своим сознанием формирует пространство вокруг себя и оказывается в соответствующих жизненных обстоятельствах. Субъектоцентристское мировоззрение объясняет начало человеческой истории активностью духа, порядком внутренней свободы [1; 4]. Субъектоцентристский подход объясняет мир из самого субъекта. Человек не только укоренен в мире, но и мир столь же органично укоренен в человеке. Субъектоцентристский подход опирается на антропологию. Антропологический путь – единственный путь познания Вселенной, и путь этот предполагает исключительно человеческое самосознание. Лишь в самосознании открываются тайны мироздания, – отмечал Н. А. Бердяев [1]. Антро-

пология позволяет понять, как устроен мир, через понимание сущности человека, обнаруживая ее в окружающем мире, в продуктах его деятельности, в разуме [9]. При таком подходе человек взирает на мир, который сам же и творит, он в состоянии постигать движение, происходящее в глубинах его сознания [3]. П. А. Флоренский вслед за Платоном утверждал, что не только Микрокосм (Человек) есть часть Макрокосма (Большая Вселенная), но и Макрокосм – часть Микрокосма [10]. Человеческая личность может вмещать в себе универсальное содержание, в такой же мере творит мир, как и порождается им. Человек содержит в себе неосознаваемые тайны мира, богатые потенциальные возможности своего духовного развития, которые могут быть осознаны. История развития человека – это расширение реальности субъективной, внутренней, духовной природы человека.

Экзистенциально-гуманистический подход (далее ЭГП) рассматривает личность и ее поведение в аспекте сущностных характеристик человека. Гуманистические тенденции требуют обратить внимание на самого человека, на его сущностные силы, на его целостность (Б. Г. Ананьев, В. С. Ильин), на индивидуальный смысл жизни (И. А. Ильин, В. Франкл), на самореализацию человеком своих сил и способностей (А. Маслоу, К. Роджерс, С. Л. Рубинштейн), на его интегративные качества (А. Н. Леонтьев, П. М. Якобсон). Экзистенциально-гуманистический подход в контексте сохранения здоровья представлен в работах С. Братченко, Л. Ф. Тихомировой [2; 8].

В исследованиях Н. М. Амосова, А. М. Изуткина, Ю. П. Лисицына, В. Д. Жирнова, В. П. Петленко, И. А. Серовой, Б. Г. Юдина рассмотрены подходы к проблеме здоровья, основой которых являются ценности и смысложизненные ориентации, духовные и нравственные детерминанты благополучия человека, активно представленные в рамках экзистенциально-гуманистического подхода. По утверждению М. Хайдеггера, предметом экзистенциализма является бытие, которое постигается не опосредованно (через рассудочное мышление), а лишь непосредственно, открываясь человеку как его собственное бытие, его личное существование, то есть как экзистенция. Экзистенциализм поставил в центр внимания индивидуальные смысложизненные вопросы: бытие, смысл жизни, ответственность, решение и выбор, жизненные ценности, событие и другие, которые составляют сущность экзистенциальной сферы.

Бытие человека определяется как специфический способ его уникального, неповторимого существования. Понятие «бытие»

самым тесным образом связано с понятием «событие» (со-бытие – бытие со мной). Жизнь человека можно представить как сложную линию, у которой две крайние точки: рождение и смерть [7]. Между ними происходит множество разных событий. Но влияние на человека оказывают только значимые события (как положительные, так и отрицательные). Значимое событие оказывает влияние на развитие человека, способствует изменениям в его жизни. Здоровье человека может быть представлено только в рамках его бытия, состоящего из событий. С другой стороны, здоровье является фундаментальной основой значимых событий, представленных всеми аспектами благополучия и гармоничного развития человека.

Экзистенциально-гуманистический и субъектоцентристский подходы в объяснении сущности здоровья позволяют учесть в интерпретации его проявлений в различных контекстах внутренние ресурсы, упорядочить целостный «образ-Я» и целеполагание индивидуума и определить проницаемость смысловых границ субъективной реальности, создать условия для осмысленного выбора, в том числе жизненных целей, внутреннего принятия мировоззренческих представлений и трансформации картины мира, то есть выявлять и устранять помехи, природа которых основывается на многосубъектности внутреннего мира, психики человека.

В рамках экзистенциально-гуманистического и субъектоцентрического подходов основой здоровья человека является способность к осмыслению своего бытия. Здесь происходит столкновение с еще одной категорией экзистенциализма – проблемой выбора. У человека есть потенциал осознать свою жизнь, понять ее и предпринять конструктивные шаги на пути к тому, чтобы жить более аутентично, больше стать самим собой. Но все дело в том, сумеет ли человек реализовать этот потенциал [2]. Человек всегда делает выбор, даже если он ничего не выбирает, он тем самым все же делает выбор. Выбор происходит в отношении собственного развития, нравственного, духовного и физического здоровья, выбор в отношении самого себя. От выбора человека зависит стратегия его поведения и в отношении собственного здоровья. Сделанный выбор является для человека единственно правильным. Важнейшая способность «человеческой природы» – внутренне присущая человеку мотивация к «поиску здорового», которая, как только ее освобождают, побуждает человека двигаться ко все большей эффективности и удовлетворенности в жизни. Если у человека отсутствует возможность выбора, он не может быть здоровым в полной мере. Соответственно, чтобы быть здо-

ровым, необходимо получить эту возможность. Главная цель оздоровления не в устранении симптомов, а в помощи человеку почувствовать себя способным на большее в своей жизни и имеющим выбор там, где ранее он испытывал принуждение [11].

Здоровье человека состоит в противодействии двух мотивов – развития и стабильности. Человек делает выбор в пользу одного из мотивов. Используя одни возможности, он тем самым отказывается от других. Болезненное состояние возникает в случае, если человек не может осуществить этот выбор, и борьба мотивов обостряется. Окружающий мир наполнен разногласиями, дисгармонией. Болезнь начинается с попыток уйти от этой дисгармонии. Здоровый человек, напротив, готов двигаться вперед, балансируя на пике нестабильности.

Человек свободен в своем выборе, он сам определяет свою жизнь и здоровье. Люди свободны формировать собственные характеры и ответственны за то, что они создают из самих себя. Человек обладает свободой воли, утверждает В. Франкл, так как «он поднимается над плоскостью соматических и психических детерминант своего существования... он свободен занять позицию по отношению к этим условиям; он всегда сохраняет свободу выбрать свою установку и отношение к ним». Когда люди поднимаются выше телесных и психических измерений своего существования, они входят в новое измерение, так называемое ноологическое (духовное) измерение. К этому ноологическому измерению относятся именно человеческие функции, такие как размышление, способность превращать себя в объект, осознание [5]. Человек во все большей мере становится субъектом собственного здоровья, от воли человека зависит то, какие он будет создавать и как будет использовать техники продуцирования здоровья.

В соответствии со свободой выбора и субъективностью человек определяет жизненные ценности. Здоровье является одной из важнейших жизненных ценностей любого человека. Список жизненных ценностей определяется субъективно, меняется с изменением ситуации развития человека, его возраста и т.п., но ценность здоровья всегда представлена в этом списке.

Для благополучного существования человеку необходимо принять ответственность за все происходящее с ним. Человек ответственен за свое существование, за свое здоровье. Человек, находящийся в состоянии полного здоровья, принимает на себя ответственность за решение возникающих противоречий, самостоятельно открывает новые пути таких решений.

Важнейшим понятием экзистенциально-гуманистического подхода является «смысл жизни». Человек всегда находится в поисках смысла жизни. Человек свободен в своем выборе смысла, но, найдя его, он несет ответственность за осуществление своего уникального смысла. Смысл жизни не может быть дан человеку извне, предложен или навязан. Он должен найти его вполне самостоятельно. При потере смысла жизни человек испытывает трудности во всех сферах своей жизнедеятельности, начинаются проблемы со здоровьем. Согласно В. Франклу, при потере смысла жизни человек оказывается в состоянии экзистенциального вакуума, в котором происходит переживание бессмысленности, пустоты и тщетности. Экзистенциальному вакууму сопутствует экзистенциальная фрустрация. Экзистенциальная фрустрация возникает, когда фрустрировано стремление к смыслу. Апатия и скука – главные характеристики экзистенциальной фрустрации. Экзистенциальный вакуум может вести к развитию неврозов (ноогенного невроза, заключающегося в появлении клинической симптоматики, и психогенного невроза, включающего в себя мании и фобии). Согласно экзистенциально-гуманистическому подходу, потеря смысла жизни непременно сказывается на здоровье. Если человек будет иметь определенную жизненную позицию, ценностные ориентации, будет проявлять ответственность, будет уметь делать выбор и принимать решения, то можно утверждать, что у такого человека сформирована экзистенциальная сфера. Развитая экзистенциальная сфера помогает человеку не только познать себя, но и реализоваться в соответствии со своими возможностями. Развитие экзистенциальной сферы – это цель, к которой необходимо стремиться для обретения и поддержания собственного здоровья. Человек сам ответственен за свое здоровье, обретение здоровья зависит от его собственной активности, его выбора; человек способен излечиться от болезни самостоятельно и творить свое здоровье.

Рассмотрев основные положения, мы можем заключить, что с точки зрения экзистенциально-гуманистического подхода здоровье – это возникшее при осмыслении собственного существования и принятии ответственности за него состояние индивида, выраженное в стремлении к постоянному развитию за счет способности к свободному и правильному выбору на основе собственных ресурсов. Принимая во внимание данное определение, можно представить критерии оценки здоровья человека с позиций концептуальных идей экзистенциально-гуманистического подхода. К ним относятся:

- проявление личной ответственности за происходящее в отношениях с миром и самим собой;
- субъективность по отношению ко всему происходящему;
- опора в различных видах деятельности на собственные ресурсы;
- способность к осознанному выбору;
- наличие и понимание смысла собственной жизни;
- наличие определенных жизненных ценностей и приоритетов;
- способность к развитию в ситуации нестабильности и дисгармонии окружающего мира [6].

Таким образом, экзистенциально-гуманистический и субъектоцентристский подходы дают возможность объяснить сущность здоровья человека через призму идей синтонии, здравотворчества и самозидания. В рамках этих подходов пре-

валирует парадигма, в которой первостепенная роль в сохранении, формировании и укреплении здоровья принадлежит самому человеку, его образу жизни, его ценностям, установкам, степени гармонизации его внутреннего мира и отношений с окружением. В этом контексте здоровье можно представить как интегральную целостность человека, которая проявляется в оптимальном единстве социального и биологического аспектов развития индивидуальности в конкретных условиях жизнедеятельности на основе приоритета духовно-нравственных ценностей и обеспечивает устойчивую работоспособность и самостоятельное жизнеобеспечение личности. На рисунке 1 представлена логико-структурная схема, отражающая отношение к здоровью человека с позиций экзистенциально-гуманистического и субъектоцентристского подходов.



Рис. 1. Логико-структурная схема отношения к здоровью человека с позиций экзистенциально-гуманистического и субъектоцентристского подходов

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Бердяев Н. А. Экзистенциальная диалектика божественного и человеческого. О назначении человека. – М., 1993. – С. 312–313.
2. Братченко С. Экзистенциально-гуманистический подход Джеймса Бюджентала: человек в поисках самого себя // Психологические проблемы самореализации личности. – Вып.2. – СПб., 1998. – С. 56.
3. Булгаков С. Н. Свет невечерний. – М., 1994. – С. 243–247.
4. Гегель. Философия права. – М. : Мысль, 1990.
5. Дубовицкая Т. Д. Концепции и методы психологической помощи. – Стерлитамак : Изд-во СГПА им. Зайнаб Бишевой. – 2011. – С. 123–125.
6. Маджуга А.Г., Синицина И. А. Здоровьесозидающая педагогика. – М. : Логос, 2014. – 508 с.
7. Рожков М. И. Концепция экзистенциальной педагогики // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 4. – С. 43–47
8. Тихомирова Л. Ф. Экзистенциальный подход к реализации педагогами функции сохранения здоровья учащихся // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 4. – С. 31.
9. Федоров Ю. М. Сумма антропологии. – Новосибирск : Наука, 1995.
10. Флоренский П. А. Христианство и культура. – Харьков : Фолио ; М. : АСТ, 2001. – 663 с.
11. Bugental J. F. T. What is distinctive about hisexistential-humanistic perspective on psychotherapy // The Say brook Perspective. – 1995. – P. 9

R E F E R E N C E S

1. Berdyaev N. A. Ekzistentsial'naya dialektika bozhestvennogo i chelovecheskogo. O naznachenii cheloveka. – M., 1993. – S. 312–313.
2. Bratchenko S. Ekzistentsial'no-gumanisticheskij podkhod Dzheymasa Byudzhentalya: chelovek v poiskakh samogo sebya // Psikhologicheskie problemy samorealizatsii lichnosti. – Vyp.2. – SPb., 1998. – S. 56.
3. Bulgakov S. N. Svet nevecherniy. – M., 1994. – S. 243–247.
4. Gegel'. Filosofiya prava. – M. : Mysl', 1990.
5. Dubovitskaya T. D. Kontseptsii i metody psikhologicheskoy pomoshchi. – Sterlitamak : Izd-vo SGPA im. Zaynab Biishevoy. – 2011. – S. 123–125.
6. Madzhuga A.G., Sinitsina I. A. Zdorov'esozidayushchaya pedagogika. – M. : Logos, 2014. – 508 s.
7. Rozhkov M. I. Kontseptsiya ekzistentsial'noy pedagogiki // Yaroslavskiy pedagogicheskij vestnik. – 2011. – № 4. – S. 43–47
8. Tikhomirova L. F. Ekzistentsial'nyy podkhod k realizatsii pedagogami funktsii sokhraneniya zdorov'ya uchashchikhsya // Yaroslavskiy pedagogicheskij vestnik. – 2011. – № 4. – S. 31.
9. Fedorov Yu. M. Summa antropologii. – Novosibirsk : Nauka, 1995.
10. Florenskiy P. A. Khristianstvo i kul'tura. – Khar'kov : Folio ; M. : AST, 2001. – 663 s.
11. Bugental J. F. T. What is distinctive about hisexistential-humanistic perspective on psychotherapy // The Say brook Perspective. – 1995. – P. 9

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. П. Абаскалова

УДК 378.14
ББК 4448.044

ГСНТИ 04.51.67

Код ВАК 22.00.06

Швецова Анастасия Владимировна,

кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии и политологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: shvetsovaav@mail.ru.

О РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПОВ ГЕНДЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: гендерное образование; гендерная культура; гендер; гендерные стереотипы; гендерная среда; культурное пространство.

АННОТАЦИЯ. Гендерное равенство является важнейшим принципом современной цивилизации и частью государственной политики ведущих мировых держав. Серьезным противовесом в нашей стране по сей день остается традиционно-патриархальная доминанта общественного сознания. Основным фактором достижения гендерного баланса выступает система высшего образования. В данной статье анализируется опыт зарубежных и российских вузов по реализации принципов гендерного образования и просвещения, обобщены данные об актуальном состоянии вопроса в ведущих гуманитарных и педагогических университетах России. Показано, что гендерная культура как интегральный показатель выражается не только в реализации конкретных образовательных программ, но также в интеллектуальном и этическом поле высшего учебного заведения. Гендерное образование включает в себя следующие компоненты: просвещение в области равенства прав и возможностей мужчин и женщин; коррекция гендерных стереотипов и предубеждений; половое и сексуальное воспитание, формирование репродуктивной культуры; развитие культуры поведения и взаимодействий; учет психофизиологических особенностей мужчин и женщин в процессах воспитания и обучения. Каждое направление представляет собой отдельное дискуссионное поле, нуждается в теоретическом наполнении и практической реализации. Для уточнения понятийно-категориального аппарата и расстановки содержательных акцентов представлены некоторые теоретико-методологические подходы к пониманию сути гендерного образования. Показана возможность его интерпретации в рамках социологических концепций: структурно-функционального анализа, теории социального конфликта и символического интеракционизма. В заключении представлены данные об актуальном состоянии гендерных исследований в уральском регионе и возможные векторы их развития.

Shvetsova Anastasia Vladimirovna,

Candidate of Sociology, Associate Professor, Department of Sociology and Politology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF GENDER EDUCATION IN RUSSIAN UNIVERSITIES

KEYWORDS: gender education; gender culture; gender; gender stereotypes; students; university; gender environment; cultural space.

ABSTRACT. Gender equality is an essential principle of modern civilization and part of the state policy of the leading world powers. Women's equal participation in all key sectors of society is not only fair but also economically justified. A serious counterbalance in our country is traditional dominance of patriarchal social consciousness. The main factor in achieving gender balance is higher education system. This article analyzes the experience of the world and Russian universities in implementation of the principles of gender education; we summarize the current state of the issue in the leading humanitarian and pedagogical universities of Russia. The culture of gender is shown as an integral indicator expressed not only in the implementation of specific educational programs, but also in the intellectual and ethical field of higher education. Gender education includes the following components: education in the field of equal rights and opportunities for men and women; the reduction of gender stereotypes and prejudices; sex education, formation of the reproductive culture; development of culture of behavior and interactions; consideration of psycho-physiological characteristics of men and women in the processes of education and training. Each direction is a separate discussion area in terms of theoretical content and practical implementation. To clarify the conceptual and categorical apparatus the paper emphasizes some theoretical and methodological approaches to understanding the essence of gender education. The possibility of its interpretation in the framework of sociological concepts is clarified: structural and functional analysis, social conflict theory and symbolic interactionism. In conclusion, we provide data on the current status of gender studies in the Ural region and the vectors for their development.

Повышение качества университетского образования в России, его конкурентоспособность на мировой арене связаны не только с развитием профессиональных компетенций выпускников, но и с созданием соответствующего международным стандартам интеллектуально-культур-

ного поля. Ведущие университеты позиционируют себя как этические ориентиры и тщательно следят за своей деловой репутацией. В значительной степени это затрагивает вопросы гендерной культуры. Когда на закрытой экономической конференции, посвященной положению женщин и

нацменьшинств в науке, президент Гарвардского университета Лоуренс Саммерс заявил, что «мужчины успешнее в интеллектуальной деятельности и науке в силу врожденных особенностей, и поэтому на высоких академических постах так мало женщин» [9], он вряд ли подозревал, что это будет стоить ему должности. Публичные извинения не показались научной и студенческой общественности достаточными. Отделение гуманитарных наук университета выпустило обращение, в котором сказано, что «Гарвард был высмеян как центр политкорректности» [16], а после его отставки пост Президента Гарварда впервые заняла женщина – профессор Дрю Джилпин Фауст.

Такая ситуация не беспрецедентна для западного мира, где равенство мужчин и женщин является фундаментальным принципом общественного устройства. Но и вузы экономически лидирующих стран востока активны в данном направлении. По инициативе Университета коммуникации Китая и при поддержке ООН, ЮНЕСКО, Министерства образования Китая с 2001 г. проводится Всемирный Форум женщин-президентов университетов. Он является платформой для мировой интеграции женщин-руководителей университетов. Основная идея заключается в использовании потенциала системы высшего образования для решения проблем гендерного неравенства в глобальном контексте. По мнению организаторов, развитие мировой цивилизации базируется на женском образовании, активизации участия женщин в процессах управления на всех уровнях [15]. На сегодняшний день успешно проведены шесть форумов и шесть суб-форумов в разных странах (КНР, Новая Зеландия, Япония, США, Турция, Зимбабве, Мексика), где приняли участие представители 79 государств. В 2014 г. к работе Форума впервые был приглашен представитель Российской Федерации – ректор Уральского государственного педагогического университета А. А. Симонова [10]. В октябре 2016 г. в Тайбэе (Тайвань) состоялся Седьмой Форум, тема которого «Проблемы женщин-руководителей в период мировых изменений», где Россию вновь представила делегация УрГПУ.

В нашей стране социокультурные нормы взаимодействия мужчин и женщин как макропоказатель уровня общественного развития – явление в значительной степени ригидное. Кризисные состояния, характеризующие в последние годы институт семьи, зачастую связывают с изменением гендерного баланса, перераспределением ролей в бытовой и профессиональной сферах. Однако это не причина, а неизбежное

следствие: институт семьи, основанный на патриархатных, дискриминационных практиках, нежизнеспособен в условиях демократического государства.

Переходный период, когда обществу необходимо выработать новые принципы своего устройства, в том числе в сфере взаимодействия мужчин и женщин, по определению не может быть простым и безболезненным. Но целенаправленное гендерное просвещение и образование способны сократить время кризиса и минимизировать его негативные эффекты. Университетской среде и системе высшего образования в целом отводится функция локомотива в вопросах развития культуры гендерного взаимодействия с акцентом на реализацию прав и возможностей женщин.

Полемика по поводу гендерного образования присутствует в России на всех уровнях – в научном сообществе, в СМИ, в частных, бытовых беседах. Как правило, речь идет о следующих направлениях деятельности:

- просвещение в области равенства прав и возможностей мужчин и женщин;
- коррекция гендерных стереотипов и предрассудков;
- половое и сексуальное воспитание, формирование репродуктивной культуры;
- развитие культуры поведения и взаимодействий;
- учет психофизиологических особенностей мужчин и женщин в процессах воспитания и обучения.

Просвещение в области равенства прав и возможностей мужчин и женщин традиционно является краеугольным камнем отечественного дискурса. Нормы и принципы взаимодействия мужчин и женщин отличаются исторической вариативностью и коррелируют с национально-культурными, политическими, религиозными особенностями. Как показывают исследования, отличия эти могут носить кардинальный характер. Европейские страны, в особенности Скандинавия, равенство полов считают базовым принципом социального устройства. Это закреплено нормативно-правовой базой, за соблюдением законов чутко следит государство и общество. Идея всеобщего благосостояния, возникшая в северных странах в 60-е гг. XX в., ассоциируется с политической и интеллектуальной традицией равных вне зависимости от пола социальных прав и возможностей. Активное включение женщин в рыночные отношения сместило границу между публичным и частным, изменив представления о должном и недолжном в приватной сфере. Считается общепринятым, что ведение домашнего хозяйства

должно выполняться совместно, обоими супругами. По совокупности проявлений такая модель *гендерных отношений* может быть определена как *эгалитарная* (от франц. *egalitaire* – уравнивательный).

В мусульманских странах, напротив, справедливость принципа главенства мужчин над женщинами не ставится под сомнение и активно проявляется во всех сферах жизни. Исламское право исходит из иных, отличных от светских, принципов понимания мира, любой намек на независимость женщины в этой традиции толкуется как покушение на институт семьи и сурово пресекается. Анализ культуры взаимодействия мужчин и женщин в данных обществах традиционно включает интерпретацию ислама и является хрестоматийным примером *патриархальных гендерных отношений*.

Российская традиция гендерных отношений представляет собой совокупность промежуточных форм между этими полюсами. Поэтому гарантированное Конституцией равенство прав и возможностей мужчин и женщин де-факто соблюдается весьма условно.

Коррекция гендерных стереотипов и предубеждений является одним из наиболее методологически проработанных вопросов и включает в себя работу по формированию навыков критического и аналитического мышления. Гендерные стереотипы – это стандартизированные представления о моделях поведения и чертах характера, соответствующие понятиям «мужское» и «женское» [4; 16]. Ориентируя мужчин и женщин на разные жизненные стратегии, пути и способы самореализации, они задают и определяют неравноценные социальные позиции. Разделение ролевых функций женщины и мужчины приводит к серьезной гендерной асимметрии в жизни общества, сопровождаемой рядом негативных последствий [10]: потеря темпа социальной мобильности, дискриминацией в оплате труда, неравные внутрисемейные позиции супругов, в большинстве случаев неизбежно дестабилизирующие брачные отношения.

Сегодня ученые говорят о модернизации гендерных убеждений, то есть об изменении традиционных стереотипных образов мужчин и женщин в сторону уменьшения дифференциации характеристик. Гендерные предубеждения представляют собой социальные установки с негативным и искаженным содержанием. От обычной социальной установки они отличаются искаженным содержанием ее когнитивного компонента, вследствие чего человек воспринимает некоторые социальные объекты в неадекватном виде [6, с. 66].

Вопрос **полового и сексуального**

воспитания в российском обществе имеет сакральный характер. Традиция разделения духовного и телесного аспектов близости имеет религиозные основания; православный культ Девы Марии и непорочного зачатия повлиял на становление женского идеала, лишённого сексуальности. Стыдливость и скромность стали не просто атрибутами женского образа, но регламентировали всю сферу межполовых взаимодействий, став фундаментальной особенностью национальной культуры. Советский период, лишённый религиозного базиса, все же сохранил и усилил асексуальность как принцип общественного взаимодействия. Апогеем стало высказывание одной из советских участниц телемоста Ленинград – Бостон, организованного В. Познером и Ф. Донахью в 1986 г.: «В СССР секса нет». Вырванная из контекста (речь шла о сексе в телевизионной рекламе) фраза прочно закрепилась как самостоятельное утверждение, отражающее доведенную до абсурда установку на отрицание интимности. Рухнувший «железный занавес» показал, что запрет – не самый действенный способ полового воспитания. Сдерживаемая десятилетиями сексуальная энергия вырвалась в виде множества проблем: деприватизации интимной жизни, распространения ВИЧ и СПИД, возросшего числа аборт, кризиса семьи как института.

На сегодняшний день точка зрения, что единственным субъектом полового воспитания должна выступать семья, остается популярной. Согласно ей дети естественным образом, путем подражания родителям, обучаются полоролевым поведенческим моделям, только родители вправе решать, как и когда говорить с детьми «об этом». Однако эксперты менее оптимистичны в отношении воспитательной функции семьи, указывая на то, что современная семья переживает очевидный кризис и вряд ли способна самостоятельно справиться с возложенной на нее ответственностью. Значительная часть взрослого населения не хочет и не может выполнять эту функцию по отношению к собственным детям. Деятельное участие системы образования в процессе гендерной социализации детей и подростков специалистами признается необходимым.

Развитие культуры поведения и взаимодействий. Этика отношений с людьми противоположного пола – не просто показатель культуры личности. От нее зависит успешность создания семьи. Проблема неспособности современного человека установить психоэмоциональный контакт или просто завязать реальное (не виртуальное) знакомство, несмотря на стремительный рост мегаполисов и распространение социальных сетей, в научной среде по-

лучила название «одинокость в толпе». Многочисленные сайты знакомств, ток-шоу о сватовстве, пикап-курсы для мужчин и женщин и т.д. – сигналы растущей потребности в понятных и адекватных современному миру правилах поведения и взаимодействия людей разного пола.

Попытка решить эту проблему предпринимается гендерными психологами. Однако акцент смещен на самопознание и саморазвитие, тогда как гендерная культура – явление коллективное, социальное и не сводится к сумме действий индивидов. Социологическое осмысление данного вопроса видится нам одним из актуальнейших направлений гуманитарной научной мысли.

Учет психофизиологических особенностей мужчин и женщин в процессах воспитания и обучения – отправная точка развития гендерного воспитания, изначально понимаемого как раздельного. Предполагалось, что половые различия обуславливают различия когнитивных процессов, следовательно, мальчиков и девочек нужно обучать отдельно. На современном этапе гендерное воспитание четко отмежевывается от раздельного и понимается как целенаправленное, содержательно наполненное элементами гендерной культуры, технологически выстроенное и результативно диагностируемое взаимодействие педагога с детьми, способствующее своевременной (соответствующей возрасту) и качественной (соответствующей программным требованиям) гендерной социализации [8; 3]. Его цель – научить мальчиков и девочек *взаимодействовать* на определенных (приемлемых и одобряемых в данном обществе) условиях, тогда как раздельное по полу образование ставит задачу создать однородные коллективы, *минимизировав непосредственные контакты* детей разного пола.

Многослойность самого понятия гендерного образования и связанная с этим терминологическая нечеткость – неизбежные спутники начального периода становления гендерных исследований в нашей стране. В настоящее время наблюдается направленность на систематизацию и упорядочение имеющихся в этой области знаний, интерес исследователей к результатам коллег, преодоление научной глухоты и провинциализма. В общем смысле *гендерное образование* можно определить как инструмент формирования способностей к интеллектуальным и социальным новациям, ориентированным на создание объективной картины мира, а также воспитание адекватной оценки различий между людьми и понимания их равенства, несмотря на различия [7]. Его цель состоит в развитии *гендерной культуры личности* – системы знаний

о биосоциальных особенностях мужчин и женщин, нормах и ценностях, организующих их повседневную совместную деятельность.

Социологическая методология располагает рядом объяснительных концепций, пригодных для описания гендерной культуры; необходимыми и достаточными можно считать три из них: структурно-функциональный анализ, теорию социального конфликта и символический интеракционизм. *Структурно-функциональный анализ* исходит из того, что гендер – это социально-культурный конструкт. Гендерная культура обеспечивает общественный баланс посредством выполнения определенных функций – явных и скрытых – по сути, организуя все социальные институты. Общественный запрос формирует тот или иной тип гендерных отношений, разделяемый большинством. В данном случае, гендерная культура – это категория макроуровня, с помощью которой можно описать гендерные роли, нормы, стереотипы, характерные для конкретного общества.

Теория социального конфликта делает акцент на неравенстве полов, оценивая его как несправедливое. Основная проблема видится в экономическом неравенстве, определяющем поведение мужчин во всех прочих сферах жизнедеятельности. Согласно этой теории такие традиционно женские качества, как эмпатийность, чувствительность, мягкость являются результатом подчиненного положения женщины, вынужденной «угадывать» настроение мужчины, быть услужливой и терпеливой. Такое поведение характерно для рядовых работников, желающих заслужить поощрение от руководителя и избежать наказания, то есть детерминруется не биологическими особенностями, а властной иерархией. Женщины-руководители, имеющие власть и финансовую независимость, как правило, утрачивают желание проявлять излишнюю восприимчивость и ранимость, на что общество болезненно реагирует, упрекая их в утрате женственности. В данном случае гендерная культура выступает результатом усвоения норм и образцов поведения в зависимости от статуса и степени обладания ресурсами (власть, деньги, общественное положение и т.д.).

В рамках *символического интеракционизма* основное внимание фокусируется на обыденном поведении и субъективном восприятии действительности. Гендерная культура выступает как атрибут личности, а не общности. Если в первых двух макроуровневых подходах акцент делается на определяющем значении факторов социализации в процессе становления личности (условно го-

воря, наше поведение на 90% зависит от социально-экономически условий и культуры, в которой мы живем), то данный микроуровневый подход исходит из убежденности в решающем значении оставшихся 10%, той составляющей, которая зависит от наших внутренних особенностей и установок.

Таким образом, общество в значительной мере определяет гендерную культуру личности. Но *гендерная культура общества* – не просто сумма поведений индивидов. Это характеристика состояния общества как системы, включающая специфику гендерного восприятия подсистемами разного уровня. Поскольку перспективы развития любого государства во многом связаны с деятельностью его институтов образования, правомерно говорить об особой функции высшего образования в развитии гендерной культуры общества, не менее важной, чем такие, как научно-исследовательская и подготовка кадров высшей квалификации.

Вузовская гендерная культура может быть рассмотрена как совокупность характеристик, присущих определенным группам университетской среды – профессорско-преподавательскому составу, администрации и студентам.

Российская *школа гендерных исследований* представлена именами ученых мирового уровня, чьи достижения в данной области имеют фундаментальное значение: И. С. Кон, О. М. Здравомыслова, Е. Р. Ярская-Смирнова, С. Г. Айвазова, И. С. Клецина, Н. Г. Римашевская, Г. Г. Силласте, Н. Л. Пушкарева, О. В. Рябов, О. А. Воронина и др. Естественно, речь идет не об однородной организации, а, скорее, о совокупности различных течений научной мысли, объединенных идеями гендерного просвещения и образования.

Высоким показателем активности российских вузов в этой области является становление на базе вузов структурных подразделений гендерных исследований (центров, лабораторий и т.д.). В Институте социально-экономических проблем народонаселения Российской академии наук действует Лаборатория гендерных проблем под руководством Н. М. Римашевской. Центры гендерных исследований созданы при Европейском университете в Санкт-Петербурге, Пермском государственном национальном исследовательском университете, Алтайском государственном техническом университете, Петрозаводском государственном университете, Самарском государственном университете и др. На базе Ивановского государственного университета существует Российский межвузовский центр гендерных исследований (научный

руководитель О. А. Хасбулатова), поставивший перед собой задачу объединить ученых, коллективы кафедр, центры гендерных исследований, действующие в системе высшего образования России и на общественных началах [12].

Открытие гендерных центров и лабораторий в педагогических вузах продиктовано осознанной необходимостью развития гендерной компетентности будущих учителей школ и преподавателей вузов как ключевого условия решения проблем взаимодействия мужчин и женщин в семейной и профессиональной сферах. При факультете педагогического образования Московского государственного университета действует Лаборатория развития гендерного образования; в Российском государственном педагогическом университете им. А. И. Герцена создана Лаборатория психологии гендерных отношений под руководством И. С. Клециной. Гендерное образование будущих педагогов формирует аналитическое мировосприятие и содействует преодолению негативных стереотипов. В этом смысле оно выражается не только в конкретных образовательных программах, но также в интеллектуальном и этическом поле высшего учебного заведения.

Что касается образовательных программ, гендерное просвещение в вузе реализуется через дисциплины соответствующей тематики, которые читаются в различных вариантах для студентов, как правило, социогуманитарных направлений подготовки. Гендер – одна из базовых категорий в циклах социологии и психологии. Кроме того, разрабатываются и внедряются специализированные дисциплины: «Гендерология и феминология», «Социология гендера» и др.

Научно-исследовательский центр гендерных исследований Волгоградского государственного социально-педагогического университета реализует обучающий курс «Культура взаимоотношений: гендерный подход» [14]. В Алтайском государственном университете для студентов аспирантуры и магистратуры, получающих дополнительную квалификацию «Преподаватель высшей школы», разработан учебный курс «Гендерное образование и гендерная педагогика», в Кемеровском государственном университете с 2004 г. аспирантам, соискателям и преподавателям читается спецкурс «Гендерная педагогика» в рамках курсов повышения квалификации «Педагогика высшей школы».

Апробация системы взаимодействия педагогов и студентов, направленная на гендерное просвещение, осуществляется на базе Северного Арктического федерального университета им. М. В. Ломоносова. Иссле-

дователями разработан цикл занятий «Гендерный подход в образовательной среде», в основе которого лежат интерпретация культурных понятий о поле, формирование навыков равноправного, бесконфликтного взаимодействия и уважительного отношения друг к другу, предупреждение конфронтации полов. Целевой компонент программы представлен следующим образом: формирование эгалитарных основ самосознания и ценностей, нивелирование стереотипов в гендерной схеме личности; содействие гендерной чувствительности и толерантности в отношении себя и других; формирование культуры взаимодействия полов [5, с. 109–111].

Ряд вузов предлагает программы подготовки магистров в области гендерных исследований: в РГПУ им. А. И. Герцена реализуется подготовка по профилю «Гендерная психология», Институт гендерных исследований факультета социологии Санкт-Петербургского государственного университета предлагает программу по направлению «Социология» профиль «Гендерные исследования». Актуальность данных образовательных программ связана с востребованностью специалистов, способных осуществлять гендерные исследования и гендерную экспертизу современных социальных, политических, экономических и этнокультурных проблем и процессов.

Тем не менее, достижения России в области развития гендерной культуры и утверждения принципов гендерного равноправия на мировой арене выглядят весьма скромно. Интерес к гендерным исследованиям продиктован практической потребностью в них, но поддерживается в основном благодаря энтузиазму отдельных специали-

стов. В меньшей степени наблюдается активность официальных структур, о чем можно судить и по требованиям федеральных государственных образовательных стандартов. Существует дисбаланс между высоким уровнем теоретических гендерных исследований и степенью внедрения их результатов в подготовку универсального педагога для работы в вузе, для инклюзивного образования в широком смысле. Его устранение должна способствовать гендерная социология, в том числе эмпирическая, определяющая весовую категорию каждой из сторон выявленного противоречия, причины их неравновесности.

Уральская научная школа, располагающая обширной теоретико-методологической базой для изучения гендерных проблем общественного бытия, имеет все основания заявлять о себе. Она представлена именами Е. С. Баразговой, в поле внимания которой культура гендерного партнерства, М. А. Беляевой, изучающей проблемы репродуктивного здоровья молодежи, Л. Л. Рыбцовой, автора социологических исследований в области демографии и жизненных стратегий женщин и др. В Уральском государственном педагогическом университете разрабатываются несколько направлений гендерной проблематики: гендерные исследования в области психологии (Васягина Н. Н., Адушкина К. В. [3]), дефектологии (Нугаева О. Г., Алмазова С. Л. [1]), культурологии (Беляева М. А. [2]), социологии (Айрапетова С. Н. [13], Швецова А. В.) и др. Существующая методологическая готовность вполне может стать основой создания единой базы гендерных исследований в уральском регионе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алмазова С. Л. Использование элементов арт-терапии в гендерном развитии детей с ОВЗ: на примере обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) // Культура инклюзии: проблемы, условия, факторы реализации : мат-лы всеросс. науч.-практ. конф. – 2016. – С. 6–12.
2. Беляева М. А. Тенденции развития культуры репродуктивного поведения в современном обществе // Дискуссия. – 2012. – № 3. – С. 12–15.
3. Васягина Н. Н., Адушкина К. В. Семейное самосознание женщины: психологический практикум : учеб. пособие. – Екатеринбург, 2015. – 217 с.
4. Воронина О. А. Гендер и культура // Женщины и социальная политика – Women and social policy: (гендерный аспект) / Отв. ред. З. А. Хоткина. – М. : Институт социально-экономических проблем народонаселения РАН, 1992. – С. 10–22.
5. Дресвянина А. В. Гендерное просвещение студентов в образовательном процессе вуза // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 5–3. – С. 109–111.
6. Журавлев А. Л. Социальная психология : учеб. пособие / А. Л. Журавлев, В. А. Соснин, М. А. Красников. – М. : ФОРУМ : ИНФРА-М, 2006. – 416 с.
7. Овчарова О. Г. Гендерное образование в России: международно-правовые факторы развития [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://sdwomen.ru/history/99-gendernoe-o> (дата обращения: 18.07.2016).
8. Перлова Ю. В. Преемственность гендерного воспитания детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2014.
9. Президенту Гарварда не простили неуважения к женщинам [Электронный ресурс] // lenta.ru от 17 февраля 2005. – Режим доступа: <https://lenta.ru/oddy/2005/02/17/harvard/> (дата обращения: 18.07.2016).
10. Ректор УрГПУ приняла участие в работе Всемирного Форума в Пекине [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.uspu.ru/novosti/item/1198-urgpu-zaklyuchil-dogovor-s-vostochno-kitajskim-pedagogicheskim-universitetom-g-shankhaj.html> (дата обращения: 18.07.2016).

11. Римащевская Н. М. Гендерные стереотипы и логика социальных отношений // Свободная мысль. – 2006. – № 3. – С. 100–110.
12. Российский межвузовский центр гендерных исследований (РЦГИ) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://w3.ivanovo.ac.ru/win1251/soc/center_gender.htm (дата обращения: 18.07.2016).
13. Рубина Л. Я., Айрапетова С. Н., Пацук А. С. Современная студенческая семья: функциональный и гендерный аспекты // Педагогическое образование в России. – 2010. – № 2. – С. 64–74.
14. Столярчук Л. И. Методологические ориентиры гендерного подхода в образовании // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2014. – № 6 (91). – С. 25–29.
15. ACWF President: Education Critical for Women's Empowerment, Leadership [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.womenofchina.cn/womenofchina/html1/news/leaders/17/5849-1.htm> (дата доступа: 17.06.2016).
16. President of Harvard is urged to quit over 'sexism' // Independent / 17 February, 2005. – Режим доступа: <http://www.independent.co.uk/news/world/americas/president-of-harvard-is-urged-to-quit-over-sexism-483691.html> (дата доступа: 17.06.2016).

REFERENCES

1. Almazova S. L. Ispol'zovanie elementov art-terapii v gendernom razvitii detey s OVZ: na primere obuchayushchikhsya s umstvennoy otstalost'yu (intellektual'nymi narusheniyami) // Kul'tura inklyuzii: problemy, usloviya, faktory realizatsii : mat-ly vseross. nauch.-prakt. konf. – 2016. – S. 6–12.
2. Belyaeva M. A. Tendentsii razvitiya kul'tury reproduktivnogo povedeniya v sovremennom obshchestve // Diskussiya. – 2012. – № 3. – S. 12–15.
3. Vasyagina N. N., Adushkina K. V. Semeynoe samosoznanie zhenshchiny: psikhologicheskii praktikum : ucheb. posobie. – Ekaterinburg, 2015. – 217 s.
4. Voronina O. A. Gender i kul'tura // Zhenshchiny i sotsial'naya politika – Women and social policy: (gendernyy aspekt) / Otv. red. Z. A. Khotkina. – M. : Institut sotsial'no-ekonomicheskikh problem narodonaseleniya RAN, 1992. – S. 10–22.
5. Dresvyanina A. V. Gendernoe prosveshchenie studentov v obrazovatel'nom protsesse vuza // Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk. – 2015. – № 5–3. – S. 109–111.
6. Zhuravlev A. L. Sotsial'naya psikhologiya : ucheb. posobie / A. L. Zhuravlev, V. A. Sosnin, M. A. Krasnikov. – M. : FORUM : INFRA–M, 2006. – 416 s.
7. Ovcharova O. G. Gendernoe obrazovanie v Rossii: mezhdunarodno-pravovye faktory razvitiya [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa : <http://sdwomen.ru/history/99-gendernoe-o> (data obrashcheniya: 18.07.2016).
8. Perlova Yu. V. Preemstvennost' gendernogo vospitaniya detey starshego doshkol'nogo i mladshogo shkol'nogo vozrasta : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Ekaterinburg, 2014.
9. Prezidentu Garvarda ne prostili neuvazheniya k zhenshchinam [Elektronnyy resurs] // lenta.ru ot 17 fevralya 2005. – Rezhim dostupa: <https://lenta.ru/oddy/2005/02/17/harvard/> (data obrashcheniya: 18.07.2016).
10. Rektor UrGPU prinyala uchastie v rabote Vsemirnogo Forumu v Pekine [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.uspu.ru/novosti/item/1198-urgpu-zaklyuchil-dogovor-s-vostochno-kitajskim-pedagogicheskim-universitetom-g-shankhaj.html> (data obrashcheniya: 18.07.2016).
11. Rimashhevskaya N. M. Gendernye stereotipy i logika sotsial'nykh otnosheniy // Svobod-naya mysl'. – 2006. – № 3. – S. 100–110.
12. Rossiyskiy mezhvuzovskiy tsentr gendernykh issledovaniy (RTsGI) [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://w3.ivanovo.ac.ru/win1251/soc/center_gender.htm (data obrashcheniya: 18.07.2016).
13. Rubina L. Ya., Ayrapetova S. N., Patsuk A. S. Sovremennaya studencheskaya sem'ya: funktsional'nyy i gendernyy aspekt // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2010. – № 2. – S. 64–74.
14. Stolyarchuk L. I. Metodologicheskie orientiry gendernogo podkhoda v obrazovanii // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2014. – № 6 (91). – S. 25–29.
15. ACWF President: Education Critical for Women's Empowerment, Leadership [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.womenofchina.cn/womenofchina/html1/news/leaders/17/5849-1.htm> (data dostupa: 17.06.2016).
16. President of Harvard is urged to quit over 'sexism' // Independent / 17 February, 2005. – Rezhim dostupa: <http://www.independent.co.uk/news/world/americas/president-of-harvard-is-urged-to-quit-over-sexism-483691.html> (data dostupa: 17.06.2016).

Статью рекомендует д-р философ. наук, проф. Л. Я. Рубина

УДК 159.924.24:378.14
ББК Ю933.41+Ю962.3

ГСНТИ 15.81.53

Код ВАК 19.00.13

Синицина Ирина Анатольевна,

преподаватель, педагогический колледж Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета; 453100, Башкортостан, г. Стерлитамак, пр-т Ленина, 49; e-mail: ped_psihol@mail.ru.

Маджуга Анатолий Геннадьевич,

доктор педагогических наук, профессор, кафедра психолого-педагогического образования Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета; 453100, Башкортостан, г. Стерлитамак, пр-т Ленина, 49; e-mail: Mag-d@rambler.ru.

Загитов Альберт Рамилевич,

аспирант второго года обучения, кафедра психолого-педагогического образования Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета; 453100, Башкортостан, г. Стерлитамак, пр-т Ленина, 49; e-mail: 28zar@sno.su.

Ахмерова Нурия Минияровна,

профессор, доктор педагогических наук, кафедра технологий социальной работы, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: astra091112@yandex.ru.

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ

ВУЗОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ:

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: креативность; креативная личность; феноменология креативности; креативные способности; развитие креативности; психосемиотический подход; герменевтический подход; студенты.

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрены теоретические предпосылки становления и развития креативной личности в условиях интеграции образования. Особое внимание авторы уделяют рассмотрению феноменологии креативности и ее проявлений в различных контекстах жизнедеятельности. На основе теоретического анализа литературы авторы дают уточненную дефиницию понятия «креативные способности личности», выявляют их структурные компоненты и определяют их роль в развитии креативного потенциала личности. Авторы представляют различные отечественные и зарубежные теории, в которых описаны параметры креативной личности. При выявлении механизмов развития креативных способностей студентов вузов гуманитарного профиля они определяют и обосновывают факторы, влияющие на их актуализацию в образовательной среде. В исследовании показаны возможности психосемиотического и герменевтического подходов в объяснении сущности креативности личности.

Sinitsina Irina Anatolievna,

Lecturer, Pedagogical College, Sterlitamak branch of Bashkir State University, Bashkortostan, Sterlitamak, Russia.

Madzhuga Anatoly Gennadievich,

Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Psychological and Pedagogical Education, Sterlitamak branch of Bashkir State University, Bashkortostan, Sterlitamak, Russia.

Zagitov Albert Ramilevich,

Post-graduate Student, Department of Psychological and Pedagogical Education, Sterlitamak branch of Bashkir State University, Bashkortostan, Sterlitamak, Russia.

Akhmerova Nuriya Miniyarovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Social Work Technologies, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

CREATIVE ABILITIES DEVELOPMENT OF HUMANITIES UNIVERSITY STUDENTS:

CONCEPTUAL APPROACHES

KEYWORDS: creativity; creative personality; theories of creativity; creative abilities; contexts of life; mechanisms of creative abilities development, psycho-semiotic approach; hermeneutic approach; creative potential of the individual; the structure of the creative potential of students.

ABSTRACT. The article describes the theoretical background of formation and development of the creative person in the conditions of integration of education and formation of the Eurasian educational space. The focus is on the discussion of the phenomenon of creativity and its manifestations in different contexts of life. Based on the theoretical analysis of the literature, the authors provide a refined definition of the concept of «creative ability of the individual», reveal its structural components and determine its role in the development of creative potential of a person. The authors present various domestic and foreign theories, in which the parameters of creative person are described. In identifying the mechanisms of development of creative abilities of students of Humanities universities, the authors define and substantiate the factors affecting creative abilities actualization in the educational environment. The study shows the possibility of psycho-semiotic approach and hermeneutical approaches to explain the essence of the creativity of the individual.

Общепринятое понимание образования как усвоения человеком опыта прошлого вступает сегодня в противоречие с его потребностью в творческой самореализации обучающихся. Современному человеку необходимо научиться осмысленно, грамотно и продуктивно действовать в нестандартных ситуациях. В этой связи перед организациями, осуществляющими образовательную деятельность, стоит задача формирования творческой личности.

Поэтому одним из приоритетных направлений государственной образовательной политики в нашей стране является конструирование инновационно-адаптивной, компетентностной и профессионально ориентированной системы образования, нацеленной на развитие детей как бесценного достояния и основного интеллектуального и творческого потенциала государства, способных занять ключевые места в управлении государством, экономике, науке и культуре. Об этом свидетельствуют и правительственные документы Российской Федерации: «Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года», Федеральный проект «Современная модель образования, ориентированная на решение задач инновационного развития экономики на период до 2020 года», Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» 2012 года. Согласно указанным документам, гражданское общество России должно иметь таких выпускников, которые умеют творчески и продуктивно подходить к различным инновациям в профессиональной сфере, осваивать передовые знания, мобильно ориентироваться в потоках информации, участвовать в создании духовно-нравственных ценностей, быть независимыми и адекватными в процессе принятия решений, стремиться к самореализации, к обретению собственной жизненной позиции. Способность к творчеству, заложенная в человеке изначально, выражается в его стремлении к открытию и созданию нового в различных сферах жизнедеятельности.

Актуальность проблемы выбора эффективных средств развития креативности (общей способности к творчеству) будущих специалистов связана, прежде всего, с поиском путей интенсификации учебной и творческой деятельности в коллективной и в индивидуальной формах обучения.

В условиях инновационного развития общества все более актуальным становится вопрос о глобальной конкуренции государства, общественных институтов, обеспечении национальных интересов и национальной безопасности. При этом уровень конку-

рентоспособности государства в значительной степени определяется качеством профессиональных кадров, уровнем развития креативных потенциалов специалиста, способного к генерированию новых идей, новых технологий и нового содержания, обладающего активной жизненной позицией. Иными словами, при переходе к обществу будущего, которое называется «обществом знаний», «экономикой знаний», «информационной цивилизацией», именно креативный (креативно-модернизационный) класс является основным генератором инноваций, субъектом воспроизводства человеческого капитала, держателем культурного и информационного ресурсов [15]. В этой связи задача развития креативных способностей личности выступает социальным заказом общества и государства и обуславливает значимость поиска концептуальных подходов к исследуемой проблеме.

Проблема развития креативных способностей человека обсуждается в трудах отечественных и зарубежных ученых, представителей различных отраслей науки: педагогики, социологии, психологии, философии, экономики [3; 4; 16; 20; 21; 22]. Более того, переход к постнеклассическому этапу в теории познания знаменует собой смену исследовательских приоритетов – с анализа феномена креативности в область изучения механизмов его формирования и развития. За годы исследования этого феномена учеными накоплен значительный объем материала, но в силу многогранности и широты данного термина не существует четкого определения данного понятия. Анализ философской, психолого-педагогической литературы показал неоднозначность во взглядах ученых на природу и сущность понятия «креативные способности».

Переходя к рассмотрению термина «креативные способности», отметим, что термин «креативность» впервые был введен Д. Симпсоном в 1922 г., который обозначал им способность человека отказываться от стереотипных способов мышления. Вслед за ним зарубежные ученые Дж. Гиллфорд, Е. Торренс, К. Тейлор посвящали свои исследования связи креативности и интеллекта. С течением времени исследователями было выделено достаточно много различных эмпирических показателей и личностных критериев, связанных с процессами развития креативности. Дж. Гиллфорд выделил несколько гипотетических интеллектуальных способностей, характеризующих креативность, среди которых беглость мысли, способность обнаруживать и формулировать проблему, оригинальность, гибкость, способность принимать решения, способ-

ность добавлять новые детали к объекту, тем самым делая его более совершенными [21]. Современные исследователи, характеризуя креативность, дополнили ее описание такими характеристиками, как способность к интуиции, способность прогнозировать, способность создавать ассоциации, способность импровизировать, синестезия, широкий фокус внимания.

Впоследствии данный термин получил широкое распространение в естественных, технических и общественных науках. Так, в XX в. с развитием креативных индустрий в трудах Дж. Као, С. Лэш, Э. Пратт, Дж. Хокинс, Р. Флорида, Дж. Юрр интенсивно разрабатывается тема креативности как системообразующего фактора общественного развития.

В начале XXI в. получает широкое распространение термин «креативная экономика», что ознаменовало переход к пониманию творчества и креативности как главной движущей силы постиндустриального общества. Экзистенциальная природа креативного акта исследована в работах Н. А. Бердяева, В. С. Библера, Р. Мэя и др. В основу понимания креативности как свойства личности, проявляющегося в реализации личностного смысла средствами культуры, легли представления о личностном смысле М. М. Бахтина, Б. С. Братуся, А. Н. Леонтьева, Д. А. Леонтьева. Разработке концептуальных основ и механизмов развития креативности и методов ее диагностики посвящены работы Д. Б. Богоявленской, Дж. Гилфорда, В. Н. Дружинина, А. Н. Колмогорова, А. М. Матюшкина, А. В. Морозова, А. И. Савенкова, Дж. Халперна, М. А. Холодной, В. Д. Шадрикова и др.

В исследованиях, посвященных рассмотрению параметров мышления лиц с высоким творческим потенциалом, часто отмечаются их когнитивная и эмоциональная открытость, высокая степень чувствительности, восприимчивости как к сигналам, поступающим из внешнего мира, так и к внутренним [13; 18]. Развитая способность к восприятию и фиксации оттенков, деталей в поступающей информации обеспечивает более богатую базу исходных данных самой различной природы. А это, в свою очередь, обуславливает возможность вербализации и осознания более тонких аспектов, отношений, свойств в рамках воспринятого и осмысливаемого.

В психологической и педагогической литературе отмечается ряд других параметров креативных личностей [2; 6; 11; 13; 16; 20]. Среди них – высокая интуитивность, усмотрение более глубоких смыслов и следствий воспринятого, уверенность в себе и в то же время неудовлетворенность ситуацией, в которой субъект себя обнаруживает,

открытость восприятию как внутреннего, так и внешнего мира. Они обладают рефлексивным мышлением, от которого получают удовольствие. В то же время для них характерен низкий уровень социализации и высокий уровень самодостаточности, неконформность.

Креативные личности высокомотивированы, самостоятельны, отличаются стремлением к автономии, демонстрируют значительный уровень энергии. Незавершенность, бесконечное становление личности – это величайшее преимущество перед всеми другими существами. Она пытается преодолеть этот недостаток креативностью, при этом трансцендирование образует внутреннюю логику креативного процесса. Человек всегда находится на границе того, что он есть, и того, чем он должен стать.

Теория креативности, представленная в книге М. Csikszentmihalyi «Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention», утверждает, что креативность – это не индивидуальное качество, а явление, происходящее внутри системы, состоящей из трех частей: домен – область культуры со своими правилами (например, литература, рок-музыка, физика и т.д.); экспертное поле – люди, которые выступают хранителями домена, носителями его символической системы и правил (в живописи это преподаватели искусства, кураторы музеев, коллекционеры, критики и т.д.); автор, который усвоил все, что было в домене [22; 23]. М. Чиксентмихай считает, что о креативности можно говорить тогда, когда автор, используя символический язык домена, создал новую идею, которую экспертное поле признало и включило в домен. В некоторых случаях идея требует создания нового домена на основе существующих доменов (например, домен психоанализа, созданный Фрейдом, возник из невропатологии).

В энциклопедических изданиях понятие креативности (от лат. *creatio* – создание, сотворение), являясь аналогом понятия «творческие способности», неразрывно связано с творчеством, творческой деятельностью, порождающей нечто качественно новое (либо для творца, либо для группы или общества в целом).

Согласно А. Маслоу, креативность, непосредственность, смелость и упорная работа – это основные характерные черты самоактуализирующихся людей. Но, по мнению ученого, даже идеальное общество не всегда порождает самоактуализирующихся людей: «педагог или культура не могут привить человеку чувство любви, не сделают его любопытным, не заставят его философствовать, создавать символы или проявлять креативность. Скорее всего, они разрешают,

благоприятствуют, поощряют или помогают тому, что находится в зародыше, стать реальным и действенным» [19, с. 161]. Представление о том, что креативные способности подлежат целенаправленному развитию, в настоящее время является доминирующим.

Подчеркнем, что в настоящее время существует ряд диссертационных исследований, посвященных развитию креативности, например, с позиций психосемиотического подхода [8], герменевтического подхода [12].

Психосемиотическая модель развития креативности, предложенная И. М. Кыштымовой, основана на понимании креативности как свойства личности, которое проявляется в реализации личностного смысла средствами культуры. По мнению автора, развитие креативности предполагает актуализацию каждого из ее компонентов: личностного смысла и сигнификационных умений (владения средствами культуры – знаковыми системами). Личностный смысл развивается в процессе семиозиса – взаимодействия систем, под которыми понимаются личность и иной семиотический текст, причем, чем выше его смысловой уровень, тем очевиднее развивающий эффект [8].

Герменевтический подход позволяет преодолеть ограниченность традиционной теории познания и акцентирует внимание на становлении субъекта познания, задающего предметные смыслы, интерпретирующего и расшифровывающего их. При этом понимание и интерпретация, с точки зрения Г. Гадамера, являются коммуникативными процессами, где происходит слияние индивидуальных смысловых горизонтов с целью выработки нового смыслового единства («истины дела») [5]. Несомненно, герменевтический подход имеет большой потенциал в решении проблемы развития креативности, поскольку содержит методы понимания, направленные на постижение смысла профессиональной деятельности будущих специалистов и выступает способом организации мыследеятельности в режиме профессиональной рефлексии.

Таким образом, по общему мнению ученых, для «человека креативного» («*homos creativus*») определяющей является творческая идентичность, в которой преобладают непрагматические жизненные мотивации, нередко и со специфической креативной моделью поведения. Таким людям присуща способность к нестандартному мышлению, к риску, к творческим озарениям, к трансгрессии и трансценденции, к выходу за пределы имманентной личностной данности. Отмечается, что креативность зависит от способности по-разному использо-

вать данную в задачах информацию в быстром темпе, это потенциальная склонность к разностороннему мышлению, чувствованию и действию, позволяющая выстраивать продуктивное поведение в ситуациях новизны и неопределенности.

В процессе проведенного анализа мы выявили, что профессиональная деятельность специалистов гуманитарного профиля тесно связана с коммуникационным взаимодействием между людьми, поэтому рефлексия, исследовательская позиция, способность к прогнозированию, самостоятельное творческое мышление являются ключевыми среди личностных качеств специалистов гуманитарного профиля. Фиксируя отсутствие единого понимания категории «креативные способности», а также значительные различия в понимании данного понятия, сегодня можно отметить возрастание интереса к данной категории, расширение области ее применения.

Известно, что человек живет в условиях постоянно изменяющейся внешней среды, что само по себе довольно часто требует от него разрешения новых задач и проявления креативных способностей. В этих условиях его адаптация может быть эффективной только при наличии способности прогнозировать определенные события ближайшего или отдаленного будущего, чтобы максимально эффективно действовать в новых условиях. *Способность к прогнозированию*, к предвосхищению будущего, основанного на вероятностной структуре прошлого опыта и информации о наличной ситуации, проявляется на разных уровнях познавательной деятельности: сенсорно-перцептивном, речемыслительном и уровне представлений [17; 20]. Однако для того, чтобы прогнозирование было возможным, человек должен обладать способностью вычленять в постоянном потоке восприятия значимые для него фрагменты информации.

Исследовательская позиция – свойство и проявление личности, позволяющее человеку успешно взаимодействовать с изменяющимися реалиями внешнего мира, социального окружения, а также с субъективной реальностью. Исследовательская позиция, согласно определению А. С. Обухова, не только то, что актуализируется в ситуации неопределенности, но и та позиция, исходя из которой человеку необходимо попадать в эти ситуации, находить их, а после нахождения ситуации, требующей осуществления исследовательской деятельности, последовательно пройти основные этапы исследования [14].

Другодоминантность – ориентированность или направленность личности на другого. В понятии другодоминантности –

два смысловых акцента. Доминанта (от латин. *dominans* – господствующий) – понятие, употребляемое в психологии. Оно было введено в научный оборот А. А. Ухтомским для объяснения принципов работы нервных центров и для обозначения господствующей в конкретный момент рефлекторной системы, которая определяет направленность и системность поведения индивида. Г. С. Батищев широко использовал понятие доминантности для объяснения глубинного общения, подчеркивая, что доминанта бытия каждого в отношении между-субъектности ставится каждым на своего Другого [1]. Педагогическое общение становится глубинным (поэтому эффективным становится образование в целом), если в нем реализована доминанта на Другого.

Профессиональная рефлексия (от латин. *reflexio* – обращение назад) – важный механизм продуктивного мышления; особая организация процессов понимания происходящего в широком системном контексте (включающая оценку ситуации и действий, нахождение приемов и операций решения задач); процесс самоанализа и активного осмысления состояния и действий индивида и других людей, включенных в решение задач. Поэтому рефлексия может осуществляться как во внутреннем плане (переживания и самоотчет одного индивида), так и во внешнем (как коллективная мыследеятельность и совместный поиск решения). Кроме того, рефлексия может быть направлена на предмет деятельности, на саму деятельность, на действия или индивида, или других людей, на их взаимодействия. В процессе рефлексии обеспечиваются самопознание, саморазвитие и саморегуляция личности. В то же время феномен рефлексии рассматривается как самопрезентация и самоанализ себя и своих чувств, помогает выявлению смыслов поведения и в соединении с личностно-значимыми компонентами мышления предстает как ведущая деятельность при решении продуктивных задач. Ю. Н. Кулюткин определяет рефлексивный механизм как направленность личности на поиск средств (гипотез, антиципирующих схем, моделей), с помощью которых можно достичь поставленной цели [7]. При этом он выделяет в личности функции «Я-исполнитель» и «Я-контролер», которые проявляются на разных уровнях рефлексивного отражения. В итоге рефлексия как механизм саморегуляции выполняет функцию не только многоуровневой обратной связи, но и организации, регуляции психических процессов «второго порядка», таких как: прогнозирование, планирование и антиципация [9]. Многообразие функций,

которые рефлексия выполняет в процессе мыследеятельности и в поведении и значимость ее роли в регулировании поведения и действий дают все основания рассматривать рефлексия как незаменимый элемент образовательных процессов. Рефлексивные механизмы креативности личности в структуре Я–концепции раскрываются в исследованиях Н. А. Маркиной [10]. Она считает, что креативность – это «мыследеятельность», представляющая собой преобразование и расширение «концептуальных пространств мышления и деятельности» личности. Рефлексия выступает как психический процесс, а рефлексивность как «интегральное психическое свойство», позволяющее личности управлять развитием собственных «мыследеятельных способностей». Исходя из представлений о рефлексии как процессе и рефлексивности как комплексном психическом свойстве, можно говорить о «рефлексивных механизмах», которые выступают в качестве регулирующего компонента мыследеятельности.

Анализируя использование категории «креативность» в отечественной и зарубежной психологии, мы определяем *креативные способности* как ценностно-личностную созидательную категорию, которая, будучи имманентной стороной человеческой духовности и условием творческого саморазвития личности, является существенным резервом ее самоактуализации и выражается не столько многообразием имеющихся у личности знаний, умений и навыков, сколько ориентированностью или направленностью личности на другого, способностью превосходить результат, вычленивать в постоянном потоке восприятия значимые для нее фрагменты информации, изменять устоявшиеся стереотипы с целью получения нетривиальных, неожиданных и необычных решений задач в различных контекстах. Состав и структура креативных способностей студентов вузов гуманитарного профиля представлена на рисунке 1.

Кроме того, можно также рассматривать вопросы развития креативных способностей студентов в телесном, психологическом, социокультурном и духовно-нравственном контекстах.

Духовно-нравственный контекст – представляет собой психологическое содержание образовательного процесса, его духовную составляющую, эмоции и чувства, сопровождающие процесс общения, совокупность норм и правил поведения по отношению к другому как себе подобному.

Социокультурный контекст – представляет собой специфическую своеобразную среду, в которой развиваются креативные способности личности, при этом фор-

мируется определенная социальная реальность, связанная с конкретными видами

профессиональной деятельности.

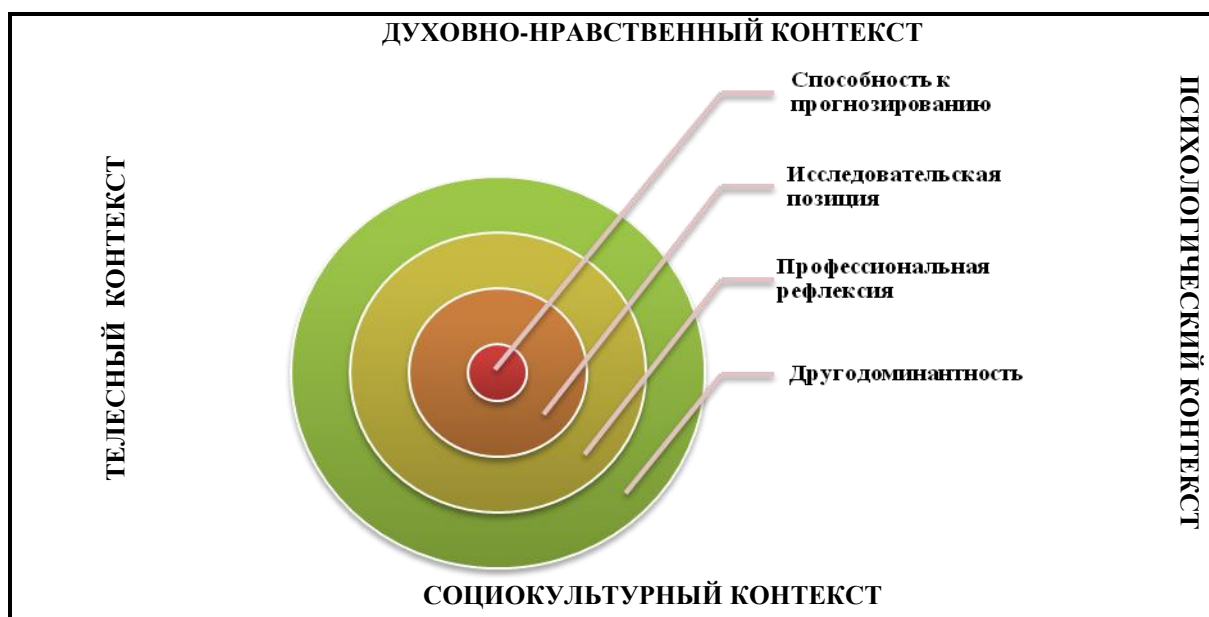


Рис. 1. Состав и структура креативных способностей студентов вузов гуманитарного профиля

Психологический контекст – включает ресурсы личности (мотивы, ценности, смысловые установки), которые актуализируются в различных видах деятельности и позволяют человеку удовлетворять витальные и социальные потребности.

Телесный контекст – включает все органические ощущения, которые испытывает человек с детства, познавая мир посредством моторной активности тела, взаимодействуя с миром на вербальном и невербальном уровнях.

В качестве факторов, обеспечивающих актуализацию креативных способностей, необходимо рассматривать прежде всего особенности творческой деятельности, активизирующей воображение, мышление, а также внутреннюю мотивацию. Особенности содержания творческой деятельности связаны с активизацией системы рефлексивных взаимодействий. Кроме этого, в ряде исследований доказано, что эффективное развитие креативных способностей возможно при задействовании таких психологических механизмов, как рефлексивный механизм, механизм самооценки, механизм саморегуляции, которые выступают во взаимосвязи и активизируют развитие креативности [16]. Другими факторами актуализации креативных способностей человека выступает акмеологическая среда, сочетающая акмеологические условия, факторы и механизмы профессионального и личностного развития [11], предметно-информационная обогащенность, потенци-

альная многовариантность, образцы творческого поведения преподавателей [4].

В акте творческого мышления осуществляется оперирование самыми различными пластами индивидуальной системы личностных смыслов. Поэтому с точки зрения развития креативных способностей необходимо не только накопление знаний, но и приобретение самого разнообразного опыта, позволяющего формировать индивидуальные мнения, убеждения, ценностные ориентации.

На наш взгляд, важнейшими внутриличностными механизмами развития креативных способностей являются развивающая образовательная среда, соотнесенная с возможностями человека, образовательный процесс, при котором студенты, опираясь на свой личностный потенциал, вовлечены в интерактивную учебно-познавательную деятельность, способствующую их саморазвитию и самоосуществлению, при этом акцент следует делать не только на интеллектуальную подготовку студентов, но и на развитие систем отношений взаимодействия индивидов и возможностей их самоопределения в этих отношениях, формирование мотивационных установок и креативных способностей. В этом контексте важное педагогическое требование к образовательному процессу – непрерывность, преемственность и включение студентов в активную образовательную среду, в самостоятельное управление творческим процессом, что позволит сформировать потребность в дальнейшем

самопознании, творческом саморазвитии, сформировать исследовательскую позицию. Именно поэтому использование методов практико-ориентированного обучения, активных и интерактивных форм обучения (метод проектов, деловые игры и тренинги, моделирование и имитационные заня-

тия, в том числе с представителями сферы труда); технологий фокус-группы, кейс-стади, модерационного семинара, метода проектов, мастер-класса выступают наиболее эффективным путем, способствующим развитию креативных способностей студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Батищев Г. С. Диалектика общения. Гносеологические и мировоззренческие проблемы. – М. : ИФ АН СССР, 1987. – С. 103.
2. Белоусова С. А. Психология субъектно-образующего менеджмента. – Челябинск : Издательский центр ЮрГУ, 2009. – 135 с.
3. Бескова И. А. Как возможно творческое мышление? – М., 1993. – 198 с.
4. Варламова Е. П., Степанов С. Ю. Психология творческой уникальности человека. – М. : Изд-во ИП РАН, 1998. – 323 с.
5. Гадамер Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. – М., 1988.
6. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб. : Питер, 2011. – 448 с.
7. Кулюткин Ю. Н. Глобальное мышление и его рефлексивные механизмы // Глобальное образование: проблемы и решения: дайджест / авт.-сост. И. Ю. Алексахина. – СПб. : СпецЛит, 2002. – С. 173–174.
8. Кыштымова И. М. Психосемиотика креативности. – Иркутск : Изд-во ИГУ, 2008. – 579 с.
9. Ломов Б. Ф., Сурков Е. Н. Антиципация в структуре деятельности. – М., 1980. – С. 5–43.
10. Маркина Н. А. Рефлексивное познание креативности как особого рода мыследеятельности // Познание в деятельности и общении: от теории и практики к эксперименту (Интеграция академической и университетской психологии) / под ред. В. А. Барабанщикова, В. Н. Носуленко, Е. С. Самойленко. – М. : Институт психологии РАН, 2011. – С. 506–512.
11. Миронов М. П. Критерии влияния акмеологической среды на развитие креативности государственных служащих // Акмеология. – 2010. – № 2. – С. 70–74.
12. Мокиенко О. П. Личностно ориентированные эмоциональнообразные ситуации как составляющая герменевтического подхода к развитию креативности школьников // Вестник Университета Российской академии образования. – 2011. – № 3. – С. 60–62.
13. Морозов А. В. Формирование креативности преподавателя высшей школы в системе непрерывного образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. – М., 2004. – 445 с.
14. Обухов А. С. Исследовательская позиция личности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.researcher.ru> (дата обращения: 25.07.2014).
15. Окара А. Креативный класс как партнер государства. Локомотивом инновационной модернизации станут свободные творческие люди // Независимая газета (НГ-Сценарии). – 2009. – № 9 (102). – 22 декабря. – С. 12.
16. Пузеп Л. Г. Психологические механизмы развития креативности личности : дис. ... канд. психол. наук. – Омск, 2006. – 180 с.
17. Реруш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. – М. : Речь, 2003. – 352 с.
18. Халперн Дж. Психология критического мышления. – СПб. : Питер, 2000.
19. Maslow A. Toward a psychology of being. – 2nd ed. – New York : VanNostrand, 1968.
20. Creativity. A discussion at the Nobel Conference. – Amsterdam; L., 1970. – P. 2–9; Westcott M. R. Toward a Contemporary Psychology of Intuition. – P. 89
21. Guilford J. P. Creativity: Dispositions and Processes // Creativity Research.
22. Csikszentmihalyi M. Creativity : Flow and the Psychology of Discovery and Invention. – New York : Harper Perennial, 1996.
23. Csikszentmihalyi M. Implications of a systems perspective for the study of creativity // Handbook of creativity / R. J. Sternberg (Ed.). – Cambridge : Cambridge University Press, 1999. – P. 313–335.

REFERENCES

1. Batishchev G. S. Dialektika obshcheniya. Gnoseologicheskie i mirovozzrencheskie problemy. – M. : IF AN SSSR, 1987. – S. 103.
2. Belousova S. A. Psikhologiya sub"ektno-obrazuyushchego menedzhmenta. – Chelyabinsk : Izdatel'skiy tsentr YurGU, 2009. – 135 s.
3. Beskova I. A. Kak vozmozhno tvorcheskoe myshlenie? – M., 1993. – 198 s.
4. Varlamova E. P., Stepanov S. Yu. Psikhologiya tvorcheskoy unikal'nosti cheloveka. – M. : Izd-vo IP RAN, 1998. – 323 s.
5. Gadamer G. Istina i metod: Osnovy filosofskoy germeneytiki. – M., 1988.
6. Il'in E. P. Psikhologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti. – SPb. : Piter, 2011. – 448 s.
7. Kulyutkin Yu. N. Global'noe myshlenie i ego reflektivnyye mekhanizmy // Global'noe obrazovanie: problemy i resheniya: daydzhest / avt.-sost. I. Yu. Aleksashina. – SPb. : SpetsLit, 2002. – S. 173–174.
8. Kyshtymova I. M. Psikhosemiotika kreativnosti. – Irkutsk : Izd-vo IGU, 2008. – 579 s.
9. Lomov B. F., Surkov E. N. Antitsipatsiya v strukture deyatel'nosti. – M., 1980. – S. 5–43.
10. Markina N. A. Refleksivnoe poznanie kreativnosti kak osobogo roda mysledeyatel'nosti // Poznanie v deyatel'nosti i obshchenii: ot teorii i praktiki k eksperimentu (Integratsiya akademicheskoy i universitetskoy psikhologii) / pod red. V. A. Barabanshchikova, V. N. Nosulenko, E. S. Samoylenko. – M. : Institut psikhologii RAN, 2011. – S. 506–512.

11. Mironov M. P. Kriterii vliyaniya akmeologicheskoy sredy na razvitie kreativnosti gosudarstvennykh sluzhashchikh // Akmeologiya. – 2010. – № 2. – S. 70–74.
12. Mokienko O. P. Lichnostno orientirovannye emotsional'noobraznye situatsii kak sostavlyayushchaya germenevticheskogo podkhoda k razvitiyu kreativnosti shkol'nikov // Vestnik Universiteta Rossiyskoy akademii obrazovaniya. – 2011. – № 3. – S. 60–62.
13. Morozov A. V. Formirovanie kreativnosti prepodavatela vysshey shkoly v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.08. – M., 2004. – 445 s.
14. Obukhov A. S. Issledovatel'skaya pozitsiya lichnosti [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.researcher.ru> (data obrashcheniya: 25.07.2014).
15. Okara A. Kreativnyy klass kak partner gosudarstva. Lokomotivom innovatsionnoy modernizatsii stanut svobodnye tvorchesknie lyudi // Nezavisimaya gazeta (NG-Stsenarii). – 2009. – № 9 (102). – 22 dekabrya. – S. 12.
16. Puzep L. G. Psikhologicheskie mekhanizmy razvitiya kreativnosti lichnosti : dis. ... kand. psikhol. nauk. – Omsk, 2006. – 180 s.
17. Regush L. A. Psikhologiya prognozirovaniya: uspekhi v poznanii budushchego. – M. : Rech', 2003. – 352 s.
18. Khalpern Dzh. Psikhologiya kriticheskogo myshleniya. – SPb. : Piter, 2000.
19. Maslow A. Toward a psychology of being. – 2nd ed. – NewYork : VanNostrand, 1968.
20. Creativity. A discussion at the Nobel Conference. – Amsterdam; L., 1970. – P. 2–9; Westcott M. R. Toward a Sontemporary Psychology of Intuition. – P. 89
21. Guilford J. P. Creativity: Dispositions and Processes // Creativity Research.
22. Csikszentmihalyi M. Creativity : Flow and the Psychology of Discovery and Invention. – New York : Harper Perennial, 1996.
23. Csikszentmihalyi M. Implications of a systems perspective for the study of creativity // Handbook of creativity / R. J. Sternberg (Ed.). – Cambridge : Cambridge University Press, 1999. – P. 313–335.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. Е. Э. Кригер

УДК 372.878:37.037:371.7
ББК 4426.853 – 005.5

ГСНТИ 14.25.05

Код ВАК 13.00.05

Пичугина Людмила Николаевна,

доцент, кандидат педагогических наук, кафедра музыкального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: milli-pi@yandex.ru.

Ануфриева Элеонора Борисовна,

доцент, кафедра музыкального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: 79617648444@yandex.ru.

ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПЕВЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: валеологическое воспитание; валеология; валеологическое образование; здоровье школьников; певческая деятельность; методика музыки в школе.

АННОТАЦИЯ. В статье освещаются педагогические аспекты проблемы использования валеологического потенциала певческой деятельности в музыкально-образовательном процессе. Цель представленных материалов – раскрыть сущность понятий «валеологическое образование», «валеологический подход», «валеологическая воспитанность» применительно к певческой деятельности школьников. Методология исследования базируется на идеях инновационного развития музыкального образования через усиление валеологического подхода к процессу обучения. Результаты исследования – раскрыта сущность валеологического подхода к организации певческой деятельности. Научная новизна: выявлены основные принципы, лежащие в основе валеологического подхода к организации певческой деятельности школьников, разработаны критерии и показатели формирования валеологической воспитанности в процессе обучения пению. Практическая значимость: материалы могут быть использованы в процессе подготовки бакалавров, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», профилю «Музыкальное образование», магистров, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», магистерской программе «Музыкальное образование», также в работе со слушателями курсов повышения педагогической квалификации в условиях дополнительного непрерывного профессионального образования.

Pichugina Lyudmila Nikolaevna,

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

Anufrieva Eleonora Borisovna,

Associate Professor, Department of Music Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

VALEOLOGICAL EDUCATION OF STUDENTS IN SINGING ACTIVITY

KEYWORDS: valeological education; valeology; student's health; singing activity; methods of teaching music at school.

ABSTRACT. The article discusses the issue of pedagogical aspects of the use of valeological potential of singing activity in the musical and educational process. The goal of the article is to clarify such terms as 'valeological education', 'valeological approach', 'valeological culture' and to show how these terms conform to student's singing activity. The research methodology is based on the ideas of innovative development of music education by intensification of valeological approach to the learning process. The research result is the following: the authors defined the main point of valeological approach to singing activity. Scientific novelty is that the authors disclosed the main principles of valeological approach to the arrangement of student's singing activity, devised standards and measurement tools of valeological culture formation in the music education process. Practical significance is that this research can be used in the teaching Bachelors studying "Pedagogical Education", "Music Education", and Master's Degree Students studying "Pedagogical Education", "Music Education", as well as for advanced training of teachers.

Здоровьесбережение населения в последние годы провозглашается одним из приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации. Важным условием его реализации является формирование у молодежи ценностного отношения к своему здоровью, устойчивых представлений о здоровом образе жизни в период обучения в школе. Валео-

логический подход к обучению и воспитанию школьников должен пронизывать весь образовательный процесс, всю систему организации школьной жизни, способствовать грамотному, конструктивному формированию ее культурно-образовательной среды. Однако следует признать, что в массовой образовательной практике проблема осуществления валеологического воспита-

ния, повышения валеологической грамотности, воспитанности учащихся остается нерешенной. Во многом данная ситуация связана с недостаточной компетентностью педагогов в области понимания и реализации валеологического потенциала преподаваемых дисциплин.

В этой связи следует обратить внимание на имеющуюся недооценку возможностей дисциплин образовательной сферы «Искусство», занятий художественно-творческой деятельностью в формировании готовности школьников к ведению здорового образа жизни. Так, несмотря на то что в теории и практике художественного образования имеется положительный опыт изучения арттерапевтических, адаптационных, коммуникативно-эмоционально-коррекционных возможностей различных видов музыкальной деятельности, вопросы формирования валеологической грамотности, валеологической воспитанности у школьников средствами музыкального искусства ждут своего эффективного решения. Необходимо отметить, что исследования в этом направлении ведутся. Например, Н. Г. Тагильцева и В. Д. Шавов, изучая проблему активного включения в образовательный процесс суггестивного метода, отмечают эффективность использования искусства в целях здоровьесбережения [12]. Н. Г. Куприна, Л. В. Моисеева, В. Н. Смирнова анализируют значение освоения экологического потенциала искусства, в том числе музыкального искусства, в гармонизации взаимоотношений личности с окружающим миром [7; 9], что является обязательным условием сохранения и развития ее физического, психического, духовно-нравственного здоровья.

На актуализации валеологического подхода к музыкальному образованию школьников концентрирует внимание Л. Н. Пичугина, анализируя проблему повышения уровня валеологической воспитанности будущих учителей музыки, педагогов-музыкантов в сфере дополнительного образования. Автор подчеркивает необходимость формирования у них установки, педагогической готовности к активной реализации валеологического потенциала музыкальной деятельности в различных ее видах и формах, акцентирует проблему формирования валеологической компетентности, интегрирующей когнитивный (знания), эмотивный (отношение) и праксиологический (деятельность) компоненты [10].

Пение, являясь самым доступным видом музыкально-творческой деятельности, музыкального исполнительства, обладает значительным воспитательным, коррекционно-развивающим и валеологическим потенциалом. Процесс обучения основам пев-

ческой культуры должен быть направлен не только на развитие определенных вокальных навыков (что, несомненно, важно для формирования общей музыкальной культуры учащихся), но и на использование просветительских, деятельно-творческих возможностей певческой деятельности в валеологическом образовании обучающихся.

В триаде воспитания музыкально просвещенного, культурного слушателя – исполнителя – активного созидателя (реализующего творческие потребности в музыкальном исполнительстве, музицировании, в том числе элементарном музицировании) певческое воспитание, являясь обязательным компонентом образовательного процесса в системе художественного воспитания, должно быть ориентировано на формирование ценностного отношения к ведению здорового образа жизни. На эффективность реализации здоровьесберегающего потенциала пения в практике школьного образования указывают Н. Н. Шаповалова, изучающая проблему использования вокалотерапии в качестве результативного средства адаптации первоклассников к новым условиям школьной жизни [15], Л. В. Чернова и Д. Е. Чернов, обосновывающие необходимость реализации здоровьесберегающих технологий психомоторного развития учащихся в мутационный период [14].

Необходимо отметить, что валеологический подход к музыкальному образованию, в том числе певческому воспитанию, строится на единстве таких основных понятий, как валеологическое образование, валеологическое воспитание, валеологическая воспитанность, сущность которых подробно изложена в исследованиях В. В. Колбанова и Л. Г. Татарниковой [6; 13].

Валеологическое образование, реализуемое в процессе певческого воспитания, представляет непрерывный процесс обучения и воспитания, направленный на формирование определенной системы представлений, практических знаний и умений, необходимых как для правильного певческого развития, так и для воспитания ценностного отношения к своему здоровью, здоровому образу жизни.

При валеологическом подходе к организации певческой деятельности (индивидуальной и коллективной) у школьников формируется эмоциональное и осознанное отношение к вокально-хоровому исполнительству не только как к способу реализации вокальных, творческих возможностей, но и как средству поддержания здоровья, гармонического развития (физического, духовного, художественно-творческого).

В качестве **основных принципов**,

лежащих в основе валеологического воспитания в процессе певческой деятельности, следует обозначить:

– принцип научности: знания (о влиянии на красоту певческого звучания психического, эмоционального и физического состояния организма, правильной работы дыхательного аппарата, умений пользоваться голосовыми резонаторами и т.д.), которые школьники практически усваивают в процессе пения, основываются на объективных данных медицины, фонологии, психологии, вокальной педагогики;

– принцип доступности и систематичности: знания из области валеологии преподносятся в доступной для детей форме; применяемые в ходе занятий упражнения (на формирование певческого дыхания, певческой установки, активизацию или расслабление мышечного тонуса и т.д.) соответствуют особенностям возрастного физического, певческого развития, имеющегося опыта музыкально-исполнительской деятельности. Знания, подкрепляемые практическими вокальными навыками, постоянным обращением к валеологическим установкам, обретают характер системности, обязательности на протяжении всего школьного музыкального образования;

– принцип витагенного подхода к певческому воспитанию: в процессе певческой деятельности происходит постоянное обращение к жизненному опыту, ассоциациям, помогающим осознать значение правильного певческого развития в достижении гармонии духа и тела, духовно-нравственного и физического здоровья. При этом здоровый образ жизни выступает и как цель, к достижению которой необходимо стремиться, и как средство совершенствования здоровья, реализации художественно-творческого потенциала личности. Формируемые умения, навыки ориентированы на применение в обыденной жизни, здоровый образ жизни становится неотъемлемым условием повседневного образа жизни;

– принцип взаимосвязи с различными образовательными областями: валеологический подход, разъяснение необходимости соблюдения здорового образа жизни должны стать важным установочным ориентиром в формировании экологически грамотного, гармоничного выстраивания отношений с окружающей средой (природой, социумом) на всех дисциплинах школьного образовательного цикла. Усваиваемая на отдельных предметах информация может использоваться на занятиях по другим дисциплинам. Например, освещение отдельных аспектов акустики становится предметом беседы на занятиях по физике и музыке, вокально-хоровому исполнительству. Знание законов

акустики помогает формированию умений пользоваться певческими резонаторами, что способствует не только достижению красивого полетного звучания, но и сохранению здорового голосового аппарата;

– принцип полихудожественного подхода: валеологическое воспитание опирается на взаимосвязь различных видов художественно-творческой деятельности (пение – слушание музыки – художественное движение – музыкальное творчество – инструментальное исполнительство – изобразительная деятельность – литературное творчество – театрализация и др.).

– принцип умеренности, рационального чередования нагрузок и отдыха. Выделенный в системе основополагающих ориентиров в валеологическом воспитании Э. Н. Вайнером [1], он реализуется в выборе оптимального режима проведения вокальной работы с учащимися, построенного на чередовании активной певческой и других видов музыкально-творческой деятельности. Это позволяет не только рационально использовать, но и восстанавливать физический, певческий, эмоциональный потенциал. Валеологический подход к певческой деятельности проявляется также в воспитании бережного отношения к певческому аппарату, приучении к соблюдению норм охраны и гигиены голоса. На это обращают внимание Ю. С. Василенко, Л. Б. Дмитриев, С. А. Коновалова, Ю. П. Лисицын, О. Ю. Соловьянова [2; 4; 5; 8; 11].

Эффективность валеологического подхода к процессу певческой деятельности определяется достигнутым **уровнем валеологической воспитанности** школьников, постигающих основы певческого искусства. Транспонируя в область певческого воспитания предложенную М. А. Гавриловой трактовку данного понятия, валеологическую воспитанность, формируемую в процессе вокальной работы, можно рассматривать, как качество личности, понимающей смысл и предназначение здорового образа жизни, осознающей значение в его достижении занятий художественно-творческой деятельностью (в том числе пением) и реализующей возможности певческого развития в совершенствовании, укреплении физического и духовно-нравственного здоровья [3].

В качестве основных **критериев** формирования **валеологической воспитанности** в процессе певческой деятельности можно выделить:

– **валеологическую грамотность**: наличие знаний об основных компонентах здорового образа жизни (составляющие духовного и физического здоровья, направления деятельности по сохранению и укреп-

лению здоровья), потенциальных возможностях занятий пением в совершенствовании физического и эмоционального состояния; ориентированность на достижение гармонии в отношениях человек – природа, человек – окружающий социум, внутренней личностной гармонии; наличие представлений о понятиях «певческий аппарат», «певческая установка», «певческое дыхание», «резонаторы», «динамический баланс»; понимание влияния окружающей среды на здоровье человека (в том числе, на функционирование певческого аппарата), социальной среды и установления благоприятной, доброжелательной творческой атмосферы, положительных эмоций на процесс певческой деятельности (особенно в условиях коллективного вокального исполнительства); знание и выполнение правил соблюдения оптимального воздушного и голосового режима и т.д.;

– **операционно-техническую оснащенность:** наличие умений, формируемых в ходе занятий пением, способствующих сохранению и укреплению здоровья (физического, психического, духовно-нравственного), приобщению к соблюдению здорового образа жизни (навыки певческого дыхания, певческой артикуляции, соблюдение певческой установки, пользование певческими резонаторами, умения творчески взаимодействовать, контролировать эмоциональные проявления в процессе общения в ходе коллективной музыкально-исполнительской деятельности, соблюдение требований воздушного, звукового (шумового) и голосового режимов);

– **мотивационно-ценностный компонент:** сформированность установки, ценностного отношения к здоровому образу жизни, положительной мотивации к его соблюдению в повседневной жизни, в процессе певческой деятельности;

– демонстрация поведенческой активности в отношении к своему здоровью и здоровью окружающих, выполнению требований воздушного, звукового и голосового режимов, бережного отношения к певческому аппарату; установка на формирование правильных певческих навыков, способствующих развитию певческого голоса, расширению опыта музыкально-творческой деятельности.

Высокий уровень достижения валеологической воспитанности в процессе певческой деятельности характеризуется: наличием верных представлений об основных понятиях «здоровый образ жизни», «человек – субъект экологии среды обитания», «певческий аппарат», «певческая установка», «певческое дыхание», «динамический баланс»; пониманием взаимосвя-

зи между правильным певческим развитием, соблюдением правил здорового образа жизни в процессе певческой работы и укреплением здоровья; наличием аргументированных попыток установления причинно-следственных связей между правильным пением, владением основными певческими навыками и поддержанием своего здоровья; сформированностью базовых вокальных умений и навыков (певческое дыхание, певческая установка и т.д.); соблюдением требований воздушного, звукового, голосового режимов; адекватностью эмоциональных проявлений и их контролированием; умением сохранять положительное эмоциональное поле в процессе коллективной творческой певческой деятельности; наличием четкой целевой установки на ведение здорового образа жизни; проявлением активности в реализации требований соблюдения здорового образа жизни, установлении и выполнении «правил здоровых отношений» в коллективном певческом исполнительстве; отсутствием вредных привычек.

Достижение **базового уровня** валеологической воспитанности выражается: в наличии достаточно общих представлений об основных понятиях «здоровый образ жизни», «человек – субъект экологии среды обитания», «певческий аппарат», «певческая установка», «певческое дыхание», «динамический баланс»; в понимании необходимости соблюдения правил здорового образа жизни, при этом в обращении к направляющей помощи педагога при оперировании ими в ходе ее аргументации, трансляции основных понятий ЗОЖ в условия певческой деятельности; в осознании значения правильного формирования певческих навыков в сохранении и укреплении здоровья, в то же время, в наличии отдельных затруднений при установлении причинно-следственных связей; в понимании необходимости соблюдения голосового, воздушного, звукового режимов в повседневной жизни, адекватности эмоциональных проявлений и их контроля в процессе коллективного творческого взаимодействия; в проявлении отдельных «отходов» от принимаемых правил; в наличии установки на продвижение к соблюдению здорового образа жизни; в отсутствии вредных привычек.

Пороговый уровень валеологической воспитанности проявляется: в слабых, неточных представлениях об основных понятиях («здоровый образ жизни», «человек – субъект экологии среды обитания», «певческий аппарат», «певческая установка», «певческое дыхание», «динамический баланс»), правилах ведения здорового образа жизни; в демонстрации внешнего согласия с необходимостью вести здоровый образ жиз-

ни, соблюдать его правила в быту, на досуге, в коллективной творческой деятельности, при этом в отсутствии попыток аргументировать данную позицию; в допуске нарушений этих правил в повседневной жизни; в непонимании значения формирования навыков правильного пения в укреплении физического и эмоционального здоровья; в проявлении внешнего согласия с требованиями соблюдения воздушного, голосового, звукового режимов с целью поддержания и укрепления здоровья, в то же время в отсутствии конкретных действий в этом направлении; в неумении контролировать эмоциональные проявления в процессе коллективной творческой, певческой деятельности; в

отсутствии установки, потребности в продвижении к ведению здорового образа жизни; в пассивном отношении к проявлению вредных привычек или их наличию.

Обозначенные критерии и показатели валеологической воспитанности могут служить ориентиром при разработке основных направлений осуществления валеологического подхода к определению содержания певческой работы со школьниками. Дальнейшие перспективы исследования проблемы формирования валеологической воспитанности школьников в процессе обучения пению связаны с разработкой и системной апробацией технологии валеологического воспитания средствами певческой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вайнер Э. Н. Валеология : учебник для вузов [Электронный ресурс]. – 9-е изд. – М. : Флинта : Наука, 2011. – Режим доступа: http://www.litres.ru/pages\biblio_boock/?art=588145.
2. Василенко Ю. С. Голос. Фониатрические аспекты. – М. : Энергоиздат, 2002. – 480 с.
3. Гаврилова М. А. Методика валеологического воспитания в школьном биологическом образовании : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Астрахань, 2007. – 22 с.
4. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики. – М. : Музыка, 2007. – 368 с.
5. Коновалова С. А., Трофимова К. В. Профилактика профессиональных заболеваний голосового аппарата у вокалистов // Искусство и дети: опыт, проблемы и перспективы развития художественного и музыкального образования : мат-лы всеросс. науч.-практ. конф. – Екатеринбург : Изд-во УрГПУ, 2016. – С. 99–103.
6. Колбанов В. В. Валеология: основные понятия, термины и определения. – СПб. : ДЕАН, 2001. – 256 с.
7. Куприна Н. Г. Экология музыкально-звуковой сферы современного ребенка. – М. : Academia, 2007. – 448 с.
8. Лисицын Ю. П. Концепция факторов риска и образа жизни // Здравоохранение РФ. – 1998. – № 3. – С. 40–52.
9. Моисеева Л. В., Смирнова В. Н. Взаимодействие в педагогике двух культур: эстетической и экологической // Эстетическое образование: проблемы, перспективы, развитие : мат-лы междунар. науч.-практ. конф. – Екатеринбург : УрГПУ, 2001. – Т. 2. – С. 33–35.
10. Пичугина Л. Н. Валеологические аспекты подготовки будущих учителей музыки // Казанская наука. – 2015. – № 9. – С. 176–179.
11. Соловьянова О. Ю. Об основных принципах работы с детским голосом // Личность и музыка : мат-лы 4-ой междунар. науч.-практ. конф. – Минск : Изд-во БГПУ, 2005. – С. 233–236.
12. Тагильцева Н. Г., Шавов Ф. Д. Суггестопедия и искусство // Художественное образование: проблемы и перспективы развития : мат-лы междунар. заочн. науч.-практ. конф. – Екатеринбург : Изд-во УрГПУ, 2014. – С. 147–152.
13. Татарникова Л. Г. Педагогическая валеология: Генезис. Тенденции развития. – СПб. : Петроградский и К, 1995. – 352 с.
14. Чернова Л. В., Чернов Д. Е. Психомоторное развитие учащихся мужского хорового колледжа в период мутации голоса. – Екатеринбург : Изд-во УрГПУ, 2014. – 182 с.
15. Шаповалова Н. Н. Здоровьесберегающий потенциал вокалотерапии // Общее и дополнительное художественное образование: проблемы и перспективы развития : мат-лы всеросс. науч.-практ. конф. – Екатеринбург : УрГПУ. – 2012. – С. 102–107.

REFERENCES

1. Vayner E. N. Valeologiya : uchebnik dlya vuzov [Elektronnyy resurs]. – 9-e izd. – M. : Flinta : Nauka, 2011. – Rezhim dostupa: http://www.litres.ru/pages\biblio_boock/?art=588145.
2. Vasilenko Yu. S. Golos. Foniatricheskie aspekty. – M. : Energoizdat, 2002. – 480 s.
3. Gavrilova M. A. Metodika valeologicheskogo vospitaniya v shkol'nom biologicheskom obrazovanii : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Astrakhan', 2007. – 22 s.
4. Dmitriev L. B. Osnovy vokal'noy metodiki. – M. : Muzyka, 2007. – 368 s.
5. Konovalova S. A., Trofimova K. V. Profilaktika professional'nykh zabolevaniy gosovogo apparata u vokalistov // Iskusstvo i deti: opyt, problemy i perspektivy razvitiya khudozhestvennogo i muzykal'nogo obrazovaniya : mat-ly vseross. nauch.-prakt. konf. – Ekaterinburg : Izd-vo UrGPU, 2016. – S. 99–103.
6. Kolbanov V. V. Valeologiya: osnovnye ponyatiya, terminy i opredeleniya. – SPb. : DEAN, 2001. – 256 s.
7. Kuprina N. G. Ekologiya muzykal'no-zvukovoy sfery sovremennogo rebenka. – M. : Academia, 2007. – 448 s.
8. Lisitsyn Yu. P. Kontseptsiya faktorov riska i obraza zhizni // Zdravookhranenie RF. – 1998. – № 3. – S. 40–52.
9. Moiseeva L. V., Smirnova V. N. Vzaimodeystvie v pedagogike dvukh kul'tur: esteticheskoy i ekologicheskoy // Esteticheskoe obrazovanie: problemy, perspektivy, razvitie : mat-ly mezdunar. nauch.-prakt. konf. – Ekaterinburg : UrGPU, 2001. – T. 2. – S. 33–35.

10. Pichugina L. N. Valeologicheskie aspekty podgotovki budushchikh uchiteley muzyki // Kazanskaya nauka. – 2015. – № 9. – S. 176–179.
11. Solov'yanova O. Yu. Ob osnovnykh printsipakh raboty s detskim golosom // Lichnost' i muzyka : mat-ly 4-oy mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – Minsk : Izd-vo BGPU, 2005. – S. 233–236.
12. Tagil'tseva N. G., Shavov F. D. Suggestopediya i iskusstvo // Khudozhestvennoe obrazovanie: problemy i perspektivy razvitiya : mat-ly mezhdunar. zaochn. nauch.-prakt. konf. – Ekaterinburg : Izd-vo UrGPU, 2014. – S. 147–152.
13. Tatarnikova L. G. Pedagogicheskaya valeologiya: Genezis. Tendentsii razvitiya. – SPb. : Petrogradskiy i K, 1995. – 352 s.
14. Chernova L. V., Chernov D. E. Psikhomotornoe razvitie uchashchikhsya muzhskogo khorovogo kollezhya v period mutatsii golosa. – Ekaterinburg : Izd-vo UrGPU, 2014. – 182 s.
15. Shapovalova N. N. Zdorov'esberegayushchiy potentsial vokaloterapii // Obshchee i dopolnitel'noe khudozhestvennoe obrazovanie: problemy i perspektivy razvitiya : mat-ly vseross. nauch.-prakt. konf. – Ekaterinburg : UrGPU. – 2012. – S. 102–107.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. Г. Тагильцева

УДК 376.37-053"465.00/.07"
ББК 4457.091

ГСНТИ 14.29.01

Код ВАК 13.00.03

Григоренко Наталья Юрьевна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра логопедии, Московский городской педагогический университет; 129226, г. Москва, 2-ой Сельскохозяйственный проезд, д. 4, к. 1; e-mail: nugrigorenko@mail.ru.

СПЕЦИФИКА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: ранний возраст; дошкольники; ограниченные возможности здоровья; дети с нарушениями речи; нарушения речи; развитие речи; дошкольная логопедия, логопедическая помощь; логопедическая диагностика.

АННОТАЦИЯ. В статье представлены современные подходы к логопедической диагностике детей раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Отклонения в речевой сфере всегда присутствуют в структуре нарушений развития у детей с ограниченными возможностями здоровья. Важно определить первичный или вторичный характер их проявлений. Для этого необходимо проводить обследование речевых навыков в контексте психолого-педагогической диагностики остальных линий развития (познавательного, двигательного, социального) с целью дифференцированного учета всех взаимодействующих и взаимовлияющих факторов развития ребенка с выделением ведущего звена (или звеньев) патологического процесса для последующего выбора адекватной стратегии логопедической работы.

В статье особое внимание уделяется такому аспекту логопедической диагностики, как определение уровня понимания детьми обращенной речи. Понимание речи рассматривается как сложно организованный многоуровневый процесс, нормальное формирование которого обеспечивается сохранностью общефункциональных механизмов речевой деятельности. Основу данных механизмов составляют гностические процессы. В связи с этим нормальное развитие понимания речи является важным показателем достаточной сформированности познавательной сферы и импрессивной речи детей раннего и дошкольного возраста.

В статье также представлены практические результаты экспериментального логопедического изучения детей раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья и проведен анализ проявлений у них недостаточности речевого развития. С учетом специфики речевого развития дети раннего и дошкольного возраста условно разделены на группы для дальнейшей разработки индивидуальных программ логопедической помощи.

Grigorenko Natalia Yurievna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Logopedia, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia.

SPECIFICS OF SPEECH DEVELOPMENT OF EARLY AND PRESCHOOL AGE CHILDREN PHYSICALLY OR MENTALLY CHALLENGED

KEYWORDS: early age; preschooler; limited physical abilities; children with speech underdevelopment; underdevelopment of speech; speech therapy; preschool logopedy; logopedic diagnostics.

ABSTRACT. The article presents modern approaches to the logopedic diagnosis and speech therapy of early and preschool age children with limited physical abilities. Deviations in speech are always present in the structure of developmental disorders of children with disabilities. It is important to determine the primary or secondary nature of their manifestations. It is necessary to conduct a survey of speaking skills in the context of psycho-pedagogical diagnosis of the other lines of development (cognitive, motor and social) with the aim of a differentiated accounting of all the interacting factors of child's development to reveal the leading link (or links) of the pathological process and then choose an adequate strategy of speech therapy.

In the article special attention is paid to such aspect of logopedic diagnosis as determination of the level of understanding of speech addressed to the child by this child. Speech understanding is seen as difficult organized multilevel process, the normal formation of which is provided by general mechanisms of speaking formation. The basis of these mechanisms is gnostic process. In this regard, the normal development of speech understanding is an important indicator of adequate development of the cognitive sphere and impressive speech of children of early and preschool age.

The article also presents the practical results of the experimental study of speech therapy of children of early and preschool age with limited physical abilities and the analysis of the manifestations of their deficiency of speech development. Taking into account the specifics of speech development of children of early and preschool age, they are divided into groups to further develop individual programs of speech therapy for each of them.

Ранний возраст – особый период в жизни ребенка, в течение которого закладываются базовые аспекты основных линий развития (познавательного, речевого, двигательного и социального развития). Данный возрастной период является сенситивным для развития важнейших в жизни ребенка умений и навыков, что обусловлено высокой активностью и пластичностью процессов центральной нервной системы. Она же в данный период обладает высокими компенсаторными возможностями, что позволяет при раннем выявлении каких-либо проблем развития и правильно построенной психолого-педагогической стимуляции той или иной функции преодолеть или максимально сгладить эти отклонения, не допустить их усугубления в дошкольном и школьном возрасте. В дошкольном возрасте базовые познавательные, речевые, двигательные и социальные навыки усложняются и совершенствуются. При этом сбой в одной или нескольких сферах развития, не обнаруженный своевременно на ранних этапах формирования ребенка, проявляется в виде серьезных нарушений, которые требуют специальных коррекционных мероприятий. В дальнейшем это может серьезно затруднить усвоение ребенком школьной программы [4].

Основываясь на концепции Л. С. Выготского о структуре дефекта развития [5], следует учитывать, что дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) представляют собой очень неоднородную группу по характеру первичных и вторичных нарушений в структуре дефекта, по степени выраженности отклонений в развитии, по уровню развития познавательных, речевых и двигательных навыков. Важным аспектом является то, что различные проявления речевого дизонтогенеза всегда присутствуют в структуре нарушенного развития у ребенка с ОВЗ и требуют специально организованного логопедического воздействия. Без достаточного уровня развития навыков речевой коммуникации социальная адаптация детей с отклонениями в развитии к окружающему социуму значительно затрудняется. Таким образом, 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.

В связи с этим Е. А. Екжанова [11], Г. А. Мишина [15], О. Г. Приходько [3], Е. А. Стребелева [11; 15], Ю. А. Разенкова [15] и другие специалисты, подробно рассматривающие вопросы раннего развития

детей с ОВЗ, указывают на то, что обследование речевой коммуникации у ребенка 2-го–3-го года жизни должно осуществляться в контексте психолого-педагогической диагностики остальных линий развития (познавательного, двигательного, социального) с целью дифференцированного учета всех взаимодействующих и взаимовлияющих факторов развития ребенка с выделением ведущего звена (или звеньев) патологического процесса, для определения первичности или вторичности дизонтогенеза вербальной коммуникации и подбора адекватной стратегии последующей логопедической работы.

Акцентируя внимание на речевой коммуникации детей раннего и дошкольного возраста с отклонениями в развитии, следует обратиться к концепции порождения речевого высказывания Л. С. Выготского, А. А. Леонтьева [12], а также к теории уровней организации механизмов речи Е. Ф. Соболевич [14] и др. В соответствии с ними нормальное познавательное развитие свидетельствует о сохранности общефункциональных механизмов речи, от которых напрямую зависят развитие мотивации к речевому общению, понимание ребенком обращенной к нему речи как компонента импрессивной стороны речи, формирование замысла будущего речевого высказывания. В качестве общефункциональных механизмов речи выступают мыслительные операции анализа, синтеза, сравнения, обобщения, упреждающий синтез, долговременная и оперативная память, внимание и др., то есть гностические процессы. Они же обеспечивают усвоение всех семантических единиц языка (лексического и категориального значения слова, предметно-синтаксического значения морфем, синтаксических значений отношения и т.д.).

Уровень развития понимания речи является очень важным показателем для специалиста при оценке познавательного и речевого развития детей раннего и дошкольного возраста. Такие специалисты, как Л. С. Цветкова [16], В. Л. Глухов [7], И. Ю. Абелева [1] и др. указывают на сложность структуры процесса понимания речи, в которой выделяются психологический, лингвистический (или лексико-грамматический) и сенсомоторный уровни. Процесс понимания начинается с сенсомоторного уровня, на котором осуществляется акустическое восприятие звучащей речи, обработка звуков, слов по их акустическим и кинестетическим параметрам; затем полученная информация обрабатывается на лингвистическом уровне, где происходит собственно понимание речи (в соответствии с нормати-

вами конкретной языковой среды), а далее, на более высоком, психологическом уровне обеспечивается его уточнение и выделение сути, смысла [16].

Нарушение общефункциональных механизмов речи, в свою очередь, обуславливает отклонения в развитии коммуникативного компонента: недостаточный уровень понимания речи, неправильный отбор языковых средств в соответствии с их значением [14].

В раннем возрасте говорить о нарушениях различных функций неуместно, поэтому следует оценивать отклонения в развитии как *задержку развития*. В этот период, когда ребенок только накапливает и учится правильно использовать языковые средства, непонимание или выраженная недостаточность понимания ребенком обращенной к нему речи свидетельствует о первичности отклонений в познавательной сфере и вторичности задержки речевого развития. В дошкольном возрасте соответственно требуется более подробная психолого-педагогическая диагностика с целью выявления отклонений в познавательной сфере ребенка и соотношение их с недоразвитием компонентов речи.

При сохранности у ребенка познавательных процессов проблемы в речевой сфере определяются как первичный речевой дизонтогенез, обусловленный деструктивными изменениями специфических речевых механизмов: рецептивного (речевоспринимающего) и речевоспроизводящего звеньев. Это проявляется в виде отклонения в формировании анализа, синтеза речевых звучаний, их перекодировки в фонемы (минимальные значимые единицы языка), либо в недостатках формирования языковой программы, практической (двигательной) программы высказывания, моторной реализации речи.

Важным показателем в понимании задержки речевого развития у детей с ОВЗ являются особенности становления механизмов познавательной и речевой деятельности в раннем возрасте. Наиболее актуальным для дальнейшей коррекционно-развивающей работы с ребенком раннего возраста по развитию речевых коммуникативных навыков является определение сохранности или отклонения в развитии познавательной сферы, а затем уже уровня сформированности речевой, то есть определения первичности или вторичности речевого дизонтогенеза.

В дошкольном возрасте у ребенка с сохранным познавательным развитием при первичном речевом дизонтогенезе могут страдать различные компоненты речи. При несформированности всех компонентов речевой системы (прежде всего, ее лексико-

грамматического строя) определяется общее недоразвитие речи, при нарушении только процессов восприятия и воспроизведения фонем – фонетико-фонематическое недоразвитие речи. Вторичный речевой онтогенез у ребенка с отклонениями в интеллектуальном развитии (с задержкой психического развития или умственной отсталостью) при недоразвитии всех компонентов речевой системы определяется как системное недоразвитие речи. Системное недоразвитие речи также может наблюдаться при сенсорных дефектах (выраженных нарушениях зрения или слуха), а также при расстройствах аутистического спектра.

В связи с вышесказанным, в ходе логопедической диагностики детей раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, на наш взгляд, следует особо акцентировать внимание:

- на определении сохранности познавательного развития для дальнейшей оценки первичности или вторичности проявлений речевого дизонтогенеза в структуре отклоняющегося развития ребенка с ОВЗ;

- на наличии или отсутствии мотивации ребенка к общению в целом, и к речевому общению в частности;

- на способность воспринимать и распознавать ребенком обращенную к нему речь (на развитии речевого слуха и фонематического слуха как его компонента);

- на уровне понимания ребенком обращенной к нему речи;

- на отсутствии или наличии невербальных средств общения (взгляда, мимических средств, жестов, эмоционально-коммуникативных поз, тактильных контактов, вокализаций);

- на отсутствии или наличии вербальных средств коммуникации;

- на том, *что* говорит ребенок - есть ли только отдельные соотнесенные слова, или фраза, или начатки связного высказывания; качество лексического наполнения, возможности грамматического конструирования высказывания;

- и на том, *как* говорит ребенок – на качестве фонационного оформления его речи.

В течение семи лет нами проводилось экспериментальное исследование детей раннего, младшего дошкольного и среднего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (в соответствии с заключением психолого-медико-педагогической комиссии) на базе дошкольных отделений образовательных организаций г.Москвы, а также развивающего центра в Московской области. Был исследован 261 ребенок 3-5-го года жизни с различными отклонениями в развитии (107 детей раннего возраста, 105 младших дошкольников и

49 средних дошкольников). Среди них 8 детей имели синдром Дауна, 24 ребенка - расстройства аутистического спектра, 8 детей - детский церебральный паралич, 2 ребенка были с кондуктивной тугоухостью, 3 ребенка с амблиопией, гиперметропией и косоглазием, 1 ребенок с нарушением зрения и слуха.

При составлении методики обследования речевых навыков мы опирались на методические разработки, схемы обследования и методические рекомендации таких специалистов, как Ю.Ф. Гаркуша [6], Ю. А. Разенкова [15], Г. В. Пантюхина [13], К. Л. Печора [13], Э. Л. Фрухт [13], О. Г. Приходько [3], О. А. Безрукова [2; 3], О. Н. Каленкова [2] и др., а также были учтены данные наших предыдущих исследований [8; 9; 10]. В ходе экспериментальной работы нами были изучены компоненты импрессивной речи (слуховое внимание и восприятие, фонематическое восприятие; понимание речи) и экспрессивной речи (структурно-семантическое оформление высказывания: уровень сформированности вербальных средств / словесных, фразовой речи, продуцирования и репродуцирования текста / лексический и грамматический строй речи; фонационное оформление высказывания: звукопроизношение и слоговая структура слова, речевое дыхание, просодическая организация высказывания).

Обобщая полученные данные, мы акцентировали внимание на следующих важных, на наш взгляд, аспектах речевого развития детей: уровне развития понимания речи, отсутствии или наличии фразы и ее качестве, лексико-грамматической компетенции. На основании данных критериев мы определили уровень речевого развития у детей раннего возраста (3-го года жизни) по систематизации, предложенной О. Г. Приходько, и уровень речевого развития детей дошкольного возраста (4-го и 5-го года жизни), на основе систематизации, предложенной Р. Е. Левиной.

На основании выше указанных аспектов речевого развития, возрастных критериев и с учетом полученных данных мы выделили следующие *категории детей* внутри экспериментальной группы.

107 детей раннего возраста (3-го года жизни) – 41% детей экспериментальной группы:

- 12 детей 3-го года жизни (5%), для которых было характерно нормальное развитие понимания речи, наличие простой нераспространенной или малораспространенной фразы, умеренно выраженные лексико-грамматические нарушения (II уровень речевого развития в соответствии со систематизацией О. Г. Приходько);

- 48 детей 3-го года жизни (18%), у ко-

торых выявлялось нормальное развитие понимания речи, отсутствие фразовой речи, выраженные лексико-грамматические нарушения (I уровень речевого развития);

- 45 детей 3-го года жизни (17%), у которых определялось снижение уровня развития понимания речи, отсутствие фразовой речи, выраженные лексико-грамматические нарушения (I уровень речевого развития); среди детей данной категории были дети с расстройствами аутистического спектра, синдромом Дауна и детским церебральным параличом;

- 2 ребенка 3-го года жизни (1%), для которых было характерно выраженное снижение уровня развития понимания речи, практически полное отсутствие вербальных средств общения (I уровень речевого развития); данную категорию составили дети с ранним детским аутизмом.

154 ребенка дошкольного возраста (4-й и 5-й год жизни) – 59% детей экспериментальной группы:

- 17 детей 4-го и 5-го года жизни (7%), для которых было характерно нормальное развитие понимания речи, правильно лексически, грамматически и синтаксически оформленная развернутая фразовая речь, способность к продуцированию / репродуцированию текста (основы связной речи); дети данной категории имели нарушения фонационного оформления речи и фонематического восприятия;

- 9 детей 5-го года жизни (3,5%), у которых было выявлено нормальное развитие понимания обращенной к ним речи, развернутая фразовая речь с незначительными лексико-грамматическими нарушениями, начатки связной речи (III уровень речевого развития в соответствии со систематизацией Р. Е. Левиной);

- 24 ребенка 4-го и 5-го года жизни (9%), у которых было диагностировано нормальное развитие понимания обращенной к ним речи, наличие простой нераспространенной или малораспространенной фразы, умеренно выраженные лексико-грамматические нарушения (II уровень речевого развития);

- 43 ребенка 4-го и 5-го года жизни (16,5%), для которых было характерно нормальное развитие понимания речи, отсутствие фразовой речи, выраженные лексико-грамматические нарушения (I уровень речевого развития);

- 13 детей 5-го года жизни (5%), у которых констатировалось некоторое снижение уровня развития понимания обращенной речи, наличие простой нераспространенной или малораспространенной фразы, умеренно выраженные лексико-грамматические нарушения (II уровень речевого развития);

- 44 ребенка 4-го и 5-го года жизни (16,5%), у которых отмечалось снижение уровня развития понимания обращенной к ним речи, отсутствие фразовой речи, выраженные лексико-грамматические нарушения (I уровень речевого развития); среди детей данной категории было 24 ребенка со сложной структурой нарушения: синдром Дауна, детским церебральным параличом, расстройствами аутистического спектра, сенсорными нарушениями (зрения и слуха);

- 4 ребенка 4-го и 5-го года жизни (1,5%), для которых было характерно выраженное снижение уровня развития понимания обращенной к ним речи, практическое отсутствие вербальных средств общения (I уровень речевого развития); данную категорию составили дети с ранним детским аутизмом.

Следует отметить, что наибольшее своеобразие в развитии речевых навыков наблюдалось у некоторых детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра и с нарушениями зрения. Например, у ребенка 5-го года жизни с высокой степенью гиперметропии (сильной дальнозоркостью: + 9 диоптрий на оба глаза) и косоглазием отмечалась недостаточность словаря при отдельных ошибках словообразования и достаточном уровне развития фонематического восприятия. У ребенка 4 лет с расстройствами аутистического спектра при отсутствии фразовой речи, значительном ограничении словарного запаса в целом, было выявлено правильное узнавание и самостоятельное называние различных геометрических форм (круг, шар, квадрат, кубик, цилиндр, трапеция и т.п.).

С учетом результатов логопедического обследования (а также заключений ПМПК) мы условно разделили всех изученных детей на пять групп:

К I группе – *дети раннего возраста с отклонениями в речевом развитии (с первичным речевым дизонтогенезом),*

проявлявшимися в варианте задержки речевого развития – были отнесены 60 испытуемых (23%).

Во II группу – *дети раннего возраста с отклонениями в познавательном и речевом развитии (с вторичным речевым дизонтогенезом), проявлявшимися в варианте задержки познавательного и речевого развития* – вошли 47 детей (18%).

В III группу – *дети дошкольного возраста с отклонениями в речевом развитии (с первичным речевым дизонтогенезом), проявлявшимися в варианте фонетико-фонематического недоразвития речи* – были включены 17 детей (7%).

К IV группе – *дети дошкольного возраста с отклонениями в речевом развитии (с первичным речевым дизонтогенезом), проявлявшимися в варианте общего недоразвития речи* – были отнесены 76 детей (29%).

В V группу – *дети дошкольного возраста с отклонениями в познавательном и речевом развитии (с вторичным речевым дизонтогенезом), проявлявшимися в варианте системного недоразвития речи при нарушении интеллекта* – был включен 61 ребенок (23%).

Проведенное нами исследование речевых навыков у детей 3–5-го года жизни с ограниченными возможностями здоровья показало их неоднородность по структуре отклонений развития, особенностям развития речевого общения как коммуникативной деятельности, первичности и вторичности речевого дизонтогенеза, сформированности вербальных средств общения и уровню речевого развития. Понимание механизмов ведущего нарушения развития и знание специфики речевого дизонтогенеза у рассматриваемой категории детей позволяет разработать адекватную стратегию логопедической работы с ними и добиться достаточно высоких результатов в ходе коррекционно-развивающего воздействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абелева И. Ю. Механизмы коммуникативной речи : учеб.-моногр. – М. : Парадигма, 2012. – 288 с.
2. Безрукова О. А., Каленкова О. Н. Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Русская Речь, 2014. – 95 с.
3. Безрукова О. А., Приходько О. Г. Методические рекомендации по ведению речевой карты ребенка дошкольного возраста. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Русская Речь, 2012. – 100 с.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти т. Т. 5: Основы дефектологии. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.
5. Вятлева Ю. Е., Калмыкова В. С. Проблема взаимосвязи и преемственности деятельности учителей-логопедов дошкольного образовательного учреждения и школы в условиях модернизации отечественной системы образования / Ю. Е. Вятлева, В. С. Калмыкова // Мир специальной педагогики и психологии. Научно-практический альманах. – М., 2014. – С. 60–67.
6. Гаркуша Ю. Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи / Ю. Ф. Гаркуша. – М. : ТЦ Сфера, 2008. – 128 с.
7. Глухов В. П., Ковшиков В. А. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. – М. : АСТ, 2007. – 223 с.
8. Григоренко Н. Ю. Преодоление произносительных расстройств у детей с аномалиями органов артикуляции : дис. ... канд. пед. наук / Н. Ю. Григоренко. – М., 2005. – 206 с.

9. 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 : сб. науч. статей по мат-лам междунар. науч.-практ. конф. (18–20 апреля 2013 г.) / сост.: О. Г. Приходько, А. А. Гусейнова, Е. В. Ушакова. – М., 2013. – 196 с.
10. Григоренко Н. Ю., Цыбульский С. А. Диагностика и коррекция звукопроизносительных расстройств у детей с нетяжелыми аномалиями органов артикуляции. – М. : Книголюб, 2005. – 144 с.
11. Екжанова Е. А., Стребелева Е. А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста с неярко выраженными отклонениями в развитии : науч.-метод. пособие. – СПб. : KARO, 2013. – 336 с.
12. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – Изд. 4-е, стереотипное. – М. : Комкнига, 2007. – 312 с.
13. Пантюхина Г. В., Печора К. Л., Фрухт Э. Л. Диагностика нервно-психического развития детей первых трех лет жизни. – М. : Центральный ордена Ленина институт усовершенствования врачей Министерства здравоохранения СССР, 1983.
14. Собонович Е. Ф. Механизмы речевой деятельности в норме и патологии // Дети с проблемами в развитии. – 2004. – № 2. – С. 4–7.
15. Стребелева Е. А., Мишина Г. А., Разенкова Ю. А. Психолого-педагогическая диагностика детей раннего и дошкольного возраста : метод. пособие. – М. : Просвещение, 2004. – 164 с.
16. Цветкова Л. С. Нейропсихологическая реабилитация больных: речь и интеллектуальная деятельность : учеб. пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во МПСИ; Воронеж : Модэк, 2004. – 424 с.

REFERENCES

1. Abeleva I. Yu. Mekhanizmy kommunikativnoy rechi : ucheb.-monogr. – М. : Paradigma, 2012. – 288 s.
2. Bezrukova O. A., Kalenkova O. N. Metodika opredeleniya urovnya rechevogo razvitiya detey doshkol'nogo vozrasta. – 2-e izd., pererab. i dop. – М. : Russkaya Rech', 2014. – 95 s.
3. Bezrukova O. A., Prikhod'ko O. G. Metodicheskie rekomendatsii po vedeniyu rechevoy karty rebenka doshkol'nogo vozrasta. – 2-e izd., pererab. i dop. – М. : Russkaya Rech', 2012. – 100 s.
4. Vygotskiy L. S. Sobranie sochineniy : v 6-ti t. T. 5: Osnovy defektologii. – М. : Pedagogika, 1983. – 368 s.
5. Vyatleva Yu. E., Kalmykova V. S. Problema vzaimosvyazi i preemstvennosti deyatel'nosti uchiteley-logopedov doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya i shkoly v usloviyakh modernizatsii otechestvennoy sistemy obrazovaniya / Yu. E. Vyatleva, V. S. Kalmykova // Mir spetsial'noy pedagogiki i psikhologii. Nauchno-prakticheskiy al'manakh. – М., 2014. – S. 60–67.
6. Garkusha Yu. F. Korrektsionno-pedagogicheskaya rabota v doshkol'nykh uchrezhdeniyakh dlya detey s narusheniyami rechi / Yu. F. Garkusha. – М. : TTs Sfera, 2008. – 128 s.
7. Glukhov V. P., Kovshikov V. A. Psikholingvistika. Teoriya rechevoy deyatel'nosti. – М. : AST, 2007. – 223 s.
8. Grigorenko N. Yu. Preodolenie proiznositel'nykh rasstroystv u detey s anomal'nyimi organov artikulyatsii : dis. ... kand. ped. nauk / N. Yu. Grigorenko. – М., 2005. – 206 s.
9. Grigorenko N. Yu., Astakhova L. B. Vozmozhnosti ispol'zovaniya gruppyvnykh form v kor-rektsionno-razvivayushchey rabote s det'mi ranнего vozrasta s otkloneniyami v razvitii na baze DOU // Rannaya kompleksnaya pomoshch' detyam s otkloneniyami v razvitii v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve : sb. nauch. statey po mat-lam mezhdunar. nauch.-prakt. конф. (18–20 ap-relya 2013 g.) / sost.: O. G. Prikhod'ko, A. A. Guseynova, E. V. Ushakova. – М., 2013. – 196 s.
10. Grigorenko N. Yu., Tsybul'skiy S. A. Diagnostika i korrektsiya zvukoproiznositel'nykh rasstroystv u detey s netyazhelyimi anomal'nyimi organov artikulyatsii. – М. : Knigolyub, 2005. – 144 s.
11. Ekzhanova E. A., Strebeleva E. A. Korrektsionno-pedagogicheskaya pomoshch' detyam раннего i doshkol'nogo vozrasta s neyarko vyrazhennymi otkloneniyami v razvitii : nauch.-metod. posobie. – SPb. : KARO, 2013. – 336 s.
12. Leont'ev A. A. Psikholingvisticheskie edinitsy i porozhdenie rechevogo vyskazyvaniya. – Izd.4-e, stereotipnoe. – М. : Komkniga, 2007. – 312 s.
13. Pantyukhina G. V., Pechora K. L., Frukht E. L. Diagnostika nervno-psikhicheskogo razvitiya detey pervykh trekh let zhizni. – М. : Tsentral'nyy ordena Lenina institut usovershenstvovaniya vrachey Ministerstva zdravookhraneniya SSSR, 1983.
14. Sobotovich E. F. Mekhanizmy rechevoy deyatel'nosti v norme i patologii // Deti s problemami v razvitii. – 2004. – № 2. – S. 4–7.
15. Strebeleva E. A., Mishina G. A., Razenkova Yu. A. Psikhologo-pedagogicheskaya diagnostika detey раннего i doshkol'nogo vozrasta : metod. posobie. – М. : Prosveshchenie, 2004. – 164 s.
16. Tsvetkova L. S. Neyropsikhologicheskaya rehabilitatsiya bol'nykh: rech' i intellektual'naya deyatel'nost' : ucheb. Posobie. – 2-e izd., ispr. i dop. – М. : Izd-vo MПСI; Voronezh : Modek, 2004. – 424 s.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доцент О. А. Безрукова

РЕЦЕНЗИИ

УДК 37.013
ББК 4404.43

ГСНТИ 14.01.11

Код ВАК 13.00.00

Карнаух Надежда Валентиновна,

кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики, Благовещенский педагогический университет; 657500, Амурская область, г. Благовещенск, ул. Ленина, 104; e-mail: pedagog31@mail.ru.

РЕЦЕНЗИЯ НА КОЛЛЕКТИВНУЮ МОНОГРАФИЮ «ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ»

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инновации в образовании; инновационные процессы; инновационная деятельность; понятийный аппарат; рецензии.

АННОТАЦИЯ. Представлена рецензия на коллективную монографию «Понятийный аппарат педагогики и образования» (Вып. 9. Отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – Екатеринбург, 2016. – 484 с.). Монография посвящена осмыслению и упорядочиванию проблем понятийно-терминологического дискурса. В предыдущих выпусках освещались вопросы компетентностного подхода, модернизации образования и т.д. В 9-ом выпуске педагогическим научным сообществом обсуждаются понятийно-терминологические проблемы, обусловленные инновационными процессами в отечественном образовании. Осмыслению подлежит как сама категория «инновация», так и обусловленные инновациями понятия и явления. Автор рецензии не только отмечает актуальность этой монографии и представляет ее содержание, но и дает положительную оценку значимости монографического сборника в целом, характеризуя его как перспективное издание в освещении педагогических проблем в теоретико-методологическом ракурсе. Также автор рецензии отмечает целесообразность коллективной монографии, утверждая, что здесь раскрываются те аспекты, связанные с инновационной деятельностью, которые позволят вывести образовательную систему на качественно новый уровень.

Karnaukh Nadezhda Valentinovna,

Head of Department of Pedagogy, Candidate of Pedagogy, Professor, Blagoveshchensk Pedagogical University, Blagoveshchensk, Russia.

MONOGRAPH REVIEW: "DEFINITIONS OF PEDAGOGY AND EDUCATION"

KEYWORDS: innovations in education; innovative processes; innovative activity; concepts; notions; review.

ABSTRACT. This multi-authored monograph "Definitions of Pedagogy and Education" is devoted to the discussion of the discourse of concepts and definitions. The previous issues described competence-based approach, modernization of education, etc. The 9th issue scrutinizes the problems of definitions, caused by innovative processes in Russian education. The category "innovation" is studied, as well as the notions and phenomena that arise out of it. The review author underlines the topicality of this monograph and describes its content; besides she stresses its worth, as it gives a serious theoretical and methodological overview of the problems of modern Pedagogy. The monograph has a great potential as it discloses such aspects of innovative activity that allow propelling educational system to the next level.

Для педагогической науки последних десятилетий характерен процесс переосмысления ее понятийного аппарата: возникают новые понятия и термины, старые наполняются новым содержанием. На этот процесс оказывают влияние многочисленные социальные, идеологические, политические и другие факторы, а также уровень развития педагогической теории и практики. В настоящее время существует острая потребность в словарно-энциклопедической литературе по педагогике, которая помогла бы привести в систему ее понятийно-терминологический аппарат.

Данная работа отличается от педагогических словарей, в которых обычно приводятся педагогические и другие понятия (термины) и даются их определения (толкование).

«Понятийный аппарат педагогики и образования» – монографический сборник научных статей, посвященных понятийно-терминологическим проблемам конкретных аспектов педагогической теории. Это издание уже знакомо читателям, интересующимся вопросами теории и методологии педагогики. Его первые выпуски были посвящены вопросам интеграции в образовании, аксиологической проблематике современной педагогики, компетентностному подходу в образовании, модернизации образования. Завоевать своего читателя издание смогло при помощи четко выдержанного направления, то есть ориентации на теоретико-методологическое освещение актуальных педагогических проблем.

Рецензируемое издание является уже

9-ым выпуском монографического сборника научных трудов, и он посвящен понятийно-терминологическим проблемам, обусловленным инновационными процессами в отечественном образовании.

Выбор темы данного выпуска монографического сборника обусловлен тем, что в настоящее время инновационные процессы в образовании, с одной стороны, считаются необходимым и естественным явлением, а с другой – до настоящего времени не решены проблемы в оценке инноваций, разработке критериев их валидности. В связи с этим коллективное обсуждение и глубокое научное осмысление авторами статей, как самой категории «инновация», так и множества связанных с ней и обусловленных инновациями понятий и явлений, выявление концептуально-теоретических и методологических оснований инновационного развития образования позволяют говорить об актуальности этой коллективной монографии.

Содержание монографии представлено в четырех разделах, ставшими уже традиционными: «Методология педагогики», «Общая педагогика», «Профессиональная педагогика», «Социальная и специальная педагогика». Следует отметить высокий профессиональный уровень представленных материалов.

Авторами статей, представленных в разделе «Методология педагогики», рассматривается сущность понятий «новация», «новаторство», «инновация» (Коршунова Н. Л., Цветкова И. В.), методология историко-педагогической экспертизы инноваций в образовании (Богуславский М. В.), предлагаются критерии оценки инноваций (Найденова Н. Н.).

В разделе «Общая педагогика» представлены статьи, посвященные проблеме создания региональной инновационной структуры (Симонова А. А., Биктуганов Ю. И.), инновациям в процессе обуче-

ния и воспитания школьников (Вороница Л. В., Шишарина Н. В., Ромм Т. А.), инновационным видам педагогического сопровождения (Яковлев Е. В., Яковлева Н. О., Пряжникова Е. Ю., Острик А. А.).

В третьем разделе представлены статьи, посвященные инновациям в профессиональном образовании. Их авторами рассматриваются направления инновационной деятельности в системе профессионального образования (Ломакина Т. Ю.), проблемы формирования инновационной компетентности будущего учителя (Артамонова Е. И., Магаюова А. С., Гребенкина Л. К.), инновационные технологии в подготовке будущего учителя (Минюрова С. А., Леоненко Н. О., Исакова Т. Б. и др.).

В разделе «Социальная и специальная педагогика» представлены статьи, в которых рассматриваются инновационные категории методологии социальной педагогики (Дорохова Т. С.), инновационные технологии социально-педагогической деятельности (Галагузова Ю. Н., Лужков Ю. В.), инклюзивное образование как инновационное явление в образовательном пространстве России (Ахметова Д. З., Челнокова Т. А.).

В целом представленные в коллективной монографии статьи дают возможность получить представление о развитии инновационных процессов в отечественном образовании в настоящее время, перспективных направлениях, которые позволят вывести образовательную систему на качественно новый уровень, а также проблемах, пока еще не ставших предметом глубокого осмысления в педагогике.

В конце монографии представлена краткая информация об авторах статей.

Материалы сборника могут быть полезны не только научным и педагогическим работникам образовательных организаций, но и студентам, магистрантам, аспирантам, желающим расширить свой методологический и исследовательский кругозор.

Комарова Зоя Ивановна,

доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков, Уральский федеральный университет им. Б. Н. Ельцина; 620000, г. Екатеринбург, пр. Ленина, 51; e-mail: zikomarova@bk.ru.

АВТОРСКИЙ ТЕРМИН: ЗНАЮ, ИНТЕРПРЕТИРУЮ, ПЕРЕВОЖУ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: терминоведение; авторские термины; научный дискурс; переводоведение; переводческая деятельность; научный перевод; научные тексты.

АННОТАЦИЯ. Представлена рецензия на монографию В. Д. Табанаковой «Авторский термин: знаю, интерпретирую, перевожу» (Тюмень: Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 2013, 208 с.). Монография посвящена оригинальному моделированию научного перевода в учебных целях авторского термина в русле лингвотерминологического, семиотического и герменевтического подходов. Предполагается модель: знаю, интерпретирую, перевожу, которая базируется на концепции перевода как сложного (междисциплинарного) ментального процесса понимания, осуществляемого на трех уровнях: образное мышление, категоризация и концептуализация. Для обоснования этой модели вводится новая широкая трактовка авторского термина на базе когнитивно-дискурсивной функции термина в научном, учебном и лексикографическом/терминографическом дискурсах. Предпосылочным знанием для этого является понимание концепта «термин» в прошлом, настоящем и будущем. Анализируется термин в трех его ипостасях: термин-слово, термин-знак и термин-система с позиции переводчика. Выявляется необходимый (активный) уровень знаний (концептуальная и методологическая база) и умений (методики и технологии, в том числе – инновационные) для ответа на вопрос: как обеспечить адекватность перевода в учебных целях на всех этапах понимания авторского термина: восприятия, интерпретации и собственно перевода как поиска лингвистической формы для специального понятия в другом языке. Характерно то, что, во-первых, монография дидактически прагматична: моделируются действия переводчика в данной ситуации; во-вторых, построена в форме «вопросания»: эксплицитного диалога автора-исследователя с читателями. Все сказанное убеждает в том, что монография найдет своего благодарного читателя: специалистов науки и образования.

Komarova Zoya Ivanovna,

Doctor of Philology, Professor of Department of Foreign Languages, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia, 620000, Lenina avenue, 51; e-mail: zikomarova@bk.ru

AUTHORIAL TERM: I KNOW, I INTERPRET, I TRANSLATE

KEYWORDS: terminology studies; authorial term; scientific discourse; translation studies; interpretation; scientific translation; scientific text.

ABSTRACT. A monograph by V.D. Tabanakova "Authorial term: I know, I interpret, I translate" (Tyumen: TyumGU, 2013. 203 p.) is reviewed. The monograph is devoted to original modelling of scientific translation for educational purposes of an authorial term through lingual-terminological, semiotic and hermeneutic approaches. A model 'I know, I interpret, I translate' is proposed. This model is based on viewing translation as a complex (interdisciplinary) mental process of comprehension occurring at three levels: image thinking, categorization and conceptualization. To explain this model, a new broad interpretation of an authorial term on the base of cognitive-discursive function of the term in scientific, educational and lexicographic/terminographic discourses is introduced. Prerequisite knowledge for this is understanding of the concept 'term' in the past, present and future. A term is analyzed in its three forms: term-word, term-sign and term-system from the perspective of a translator. A necessary level of knowledge (conceptual and methodological base) and skills (methods and techniques including innovative ones) are found to answer the question: how to make translation adequate for educational purposes at all stages of understanding of an authorial term: comprehension, interpretation and, finally, translation as a search for a linguistic form of a special notion in another language. It is noteworthy that (1) the monograph is didactically useful: actions of a translator are modelled; (2) it is in the form of a dialogue of the author with the readers. The reported above proves that the book will easily find its readers – experts in science and education.

Рецензируемая монография принадлежит перу известного лингвиста-терминолога Веры Дмитриевны Табанаковой, круг научных интересов которой достаточно широк (общее и прикладное терминоведение, общая и специальная лексикография, семиолингвистика, лексическая и терминологическая семантика, идеография, переводоведение и др., около 150 работ); педагогическая деятельность которой

включает 12 лет руководства кафедрой перевода и переводоведения, работу в диссертационном совете и руководство аспирантами по названным направлениям.

Из сказанного ясно, что тематика и проблематика рецензируемой монографии не является случайной для ее автора. Монография посвящена сложной межнаучной и межпарадигмальной проблеме – **моделированию научного перевода в учеб-**

ных целях авторского термина в русле лингвотерминологического, семиотического и герменевтического подходов.

Автор монографии прекрасно осознаёт необходимость широкого науковедческого «фона» для данного исследования, обозначив более десятка наук, необходимых для методологии монографии [9, с. 8], а также интеграции сложной дисциплинарной методологической структуры современной лингвистики и терминоведения [9, с. 13; 6, с. 350–377]. Как подчеркивает автор: «Такой интегративный подход помог осмыслить ситуацию перевода термина в тексте, сделать ее многоплановой и многоуровневой для переводчика» [9, с. 8]. Если суммировать основные методологические установки данного исследования, указанные в разных разделах (параграфах) монографии, то следует отметить, что репрезентация предлагаемой автором модели базируется на четырех основных **методологических установках**: во-первых, на **системно-деятельностном подходе** к языку и его подъязыкам, предполагающем применение принципов **системологии**; во-вторых, на принципе **интегративности** системоцентрического и антропоцентрического подходов, концептуального синтеза разного типа знаний: лингвистических, терминологических и экстралингвистических (экологических, астрономических, математических, информационных, естественнонаучных, коммерческих и др.); в-третьих, на концепции **экстралингвистического детерминизма** научного текста, дискурса и языка науки в целом; в-четвертых, на акцентировании получения научно-прикладного продукта: основного – модели **авторский термин: знаю, интерпретирую, перевожу** и сопутствующего продукта – **переводного терминологического словаря**.

Анализ первой монографической репрезентации предлагаемой переводной модели считаем необходимым начать с оригинальной структуры монографии: концептуальное содержание монографии хорошо коррелирует с ее композиционной формой: пяти центральным проблемам посвящены пять глав работы [9, с. 6], а сопутствующим проблемам (их в монографии более двух десятков!) – параграфы глав [9, с. 3–4].

При этом названия глав и параграфов даны в вопросительной форме, то есть обычная имплицитная диалогическая форма научного текста (по М. М. Бахтину) эксплицитована. Автор это объясняет так: «*Формулируя какое-либо утверждение в форме вопроса, мы, тем самым, допускаем неоднозначность ответов, предлагаем*

рассмотреть что-то с разных сторон и приглашаем к размышлению и продолжению научного исследования» [9, с. 7].

Такое богатство проблем, поднимаемых в монографии, невозможно рассмотреть в рамках рецензии, потому остановимся на основных направлениях «на перекрестке» лингвистики, терминоведения и переводоведения. Именно в этом направлении монография является **современной, своевременной, а значит, и актуальной** работой.

Так, в первой главе «**Какое отношение имеет лингвистика к специальным знаниям?**», раскрывая вопрос «*взаимообусловленности, взаимодействия и взаиморегулирования языка* как знаковой системы и **знаний** как специальной научной структурированной информации» [9, с. 19], В. Д. Табанакова раскрывает способность языка, во-первых, «*отражать информацию и, во-вторых, отображать ментальные процессы*» [Там же, с. 17]. Вместе с тем «*лингвистика, вобравшая в себя понятийный аппарат самых разных наук <...> обеспечивает сегодня высокий уровень владения новыми информационными технологиями*» [9, с. 17].

Во второй главе «**Что мы знаем о термине?**» и в третьей главе «**Что такое термин в дискурсе?**» перекидывается мостик к основным объектам изучения терминоведения: к **термину, терминологии и терминосистеме**, то есть к таким лингвистическим знакам, которые репрезентуют специальное знание в специальных текстах, дискурсах, являясь «посредниками» во взаимодействии языка и знания [9, с. 28].

Концепт **термин** анализируется многоаспектно и, прежде всего, с трех позиций: **термин-слово, термин-знак** и **термин-система**. При этом понимание каждого аспекта раскрывается во времени: прошлом, настоящем и будущем» [3; 5] и пространстве науки: разных парадигмах и школах [6; 8; 10; 11], причем акцент делается на современном понимании термина, терминологии и терминосистемы при синтезе двух парадигм: **коммуникативно-прагматической** и **когнитивно-дискурсивной**, когда термин понимается как «квант знания», осознаваемый в «когнитивной цепочке: восприятие – сознание – концептуализация – категоризация – репрезентация – язык» [8, с. 94].

Это позволило Вере Дмитриевне обогатить традиционное понимание основных концептов терминоведения. Особо следует подчеркнуть значимость **предикативной и дискурсивной природы термина**, который рождается, живет и развивается в дискурсе (в нашем случае – научном, учебном и лексикографическом): «*термин есть*

и будем живым, а значит, постоянно изменяющимся знаком языка и культуры» [9, с. 66], у которого есть даже душа [9, с. 53–65].

Опора на **дискурсивную функцию термина** в специальном тексте и дискурсе обусловила введение новой трактовки **авторского термина**. Выражение «авторский термин» хотя и использовалось в науке и словарях (как помета к термину), но не имеет закрепленного специального значения, а потому, как указывает автор монографии, «мы не найдем определения этого специального понятия ни в одном из словарей» [9, с. 141]. Правда, это выражение обнаружено нами в Предметном указателе энциклопедического словаря В. А. Татарина [10, с. 514], но и в нем в словарной статье [10, с. 54] нет семантизации этого термина.

Опознавание авторского термина шло только либо по форме антропонимического термина-эпонима: *закон Вавилова, теория Бельтрами, болезнь Паркинсона, менделевий, рентгений...*, либо через указание на конкретного ученого, предложившего данный термин: *фон и фигура* (В. Ф. Новодранова, 2010); *метафорическая терминологизация* (Л. М. Алексеева, 1996), *подъязык* (Н. Д. Андреев, 1954); *терминологическое поле* (А. А. Реформатский, 1959); *терминоведение* (Б. Н. Головин, В. П. Пегушков, 1972); *сопоставительное терминоведение* (Ф. А. Циткина, 1998). В. Д. Табанакова форму и ее мотивированность предлагает использовать на этапе **восприятия** авторских терминов.

Но поскольку специфика термина состоит не в ее форме, а в его содержании при экспликации научного понятия, то В. Д. Табанакова делает попытку в обозначении содержания авторского термина. Для этого она выявляет и описывает в разных разделах монографии понятийные признаки и содержательные особенности этого терминованного понятия: 1) при восприятии ориентироваться на мотивированность формы авторских терминов [9, с. 8 и с. 191]; 2) выражает такое специальное понятие, за которым стоит собственно авторское понимание и собственно авторская интерпретация [9, с. 8]; 3) часто это образные формы потенциальных понятий, например, «*сгусток смысла*» (Е. С. Никитина о термине, 1987) [9, с. 86]; 4) это могут быть термины-дублиеты разных научных школ [9, с. 141]; 5) часто обнаруживаются в заголовках статей и монографий как «свернутых текстов» [9, с. 192]; 6) обозначают центральные научные понятия, несущие основную идею, основной смысл в тексте [9, с. 198]; 7) проецируя термин Н. И. Жинкина «*замысел речи*» автора текста [4; с. 168] в семиотиче-

ском плане, можно ограничить понятие «авторский термин» результатом контекстуального семантического анализа языковых форм (декорирование по Н. И. Жинкину) в специальном тексте [9, с. 6 и с. 143–144]; 8) это лексические единицы, значение которых переосмысливается несколько раз по мере прочтения специального текста, то есть они многозначны [9, с. 175]; 9) это термин обычно в новом подходе, новой теории, новый термин, который встраивается в новую логико-понятийную систему, но при этом понятие «новизны» является относительным [9, с. 142].

Так, последние приведенные нами примеры авторских терминов Н. Д. Андреева, А. А. Реформатского, Б. Н. Головина, Ф. А. Циткиной и др. уже стали обычными узуальными терминами, имеющими дефиниции. К примеру, термин *подъязык*, по данным Л. Л. Нелюбина (2003) имеет уже восемь дефиниций [10, с. 138].

На базе выделенных признаков В. Д. Табанакова дает **описание** [9, с. 107] (обратим внимание на то, что не **дефиницию**). Такой способ семантизации при введении в науку новых авторских терминов совсем недавно получил новое метаязыковое обозначение (тоже авторский термин!): «**рассредоточенная доопределяющая семантизация**» [7, с. 154].

В контекстуальном описании В. Д. Табанаковой понимание авторского термина «*расширяется до авторского концепта, до авторского отношения, авторской предикации, авторской интерпретации специального понятия в тексте, в дискурсе*» [9, с. 2; с. 6; с. 198].

Мы привели полностью контекстуальное описание понятия *авторский термин* не только потому, что понимание этого базового концепта необходимо для предполагаемой переводной модели, поскольку именно авторские термины эксплицируют индивидуальную (часто новаторскую!) «*когниосферу автора научного исследования*» [1, с. 80], но и потому, что в отсутствие дефиниции, оно необходимо для читателей монографии при опознании авторских терминов в изучаемых или переводимых специальных текстах.

В свете того, что во многих работах по переводоведению и методических пособиях по научно-техническому переводу «*ставится акцент на том, что особой трудностью является перевод терминов. Действительно перевод терминов – сложная задача для переводчика*» [1, с. 81], если переводчик будет ориентирован на «*передачу научного концепта индивидуальной концептосферы автора научного исследования*» [1, с. 80]. При этом концентрироваться не на переводе

отдельного термина, а на терминосистеме, как предлагает В. Д. Табанакова, для «создания концептосферы» [1, с. 90].

Причем преодоление несовпадений научных компетенций автора научного текста и переводчика решается за счет «интерпретационных способностей самого переводчика», – с тем, чтобы создаваемые переводчиками – **интерпретационные конструкты** (термин Л. М. Алексеевой), базирующиеся на **понимании** и **интерпретация** авторских терминов переводчиками, максимально приближались к исходным концептам и концептосфере в целом [1, с. 86]. В этом видится эволюция взглядов на теорию научного перевода [1], которая, с нашей точки зрения, реализуется в разработанной В. Д. Табанаковой переводной модели.

Обратим внимание на то, что четвертая глава монографии «**Авторский термин: понимаю, интерпретирую, перевожу**» озаглавлена иначе: не в вопросительной форме, как три предыдущие главы, а в повествовательно-предикативной форме. Этим автор монографии показывает читателю, что структура монографии не линейна, а иерархична: ее содержание объединяется в **две части**: первая содержит три главы, а вторая – одну (четвертую).

В первой части автор дает информацию о том, какими **знаниями** (теоретико-концептуальными, методологическими, методическими и технологическими) и какими **умениями** и **навыками** (методиками анализа и технологиями) должен владеть переводчик авторских терминов, то есть дается ответ читателю на вопросы: «**Что?**», «**Зачем?**» и «**Почему?**» нужно переводчику.

Чтобы не утонуть в современном информационном потоке, В. Д. Табанакова ограничивает минимально-достаточный уровень с прагматической позиции: с учетом трех прикладных целей переводчика [9, с. 38].

В четвертой главе монографии ставится и решается задача: «**смоделировать действия переводчика в ситуации перевода специального текста таким образом, чтобы ей мог воспользоваться и лингвист, и будущий лингвист-переводчик, и профессионал в той области, к которой относится текст, а также любой заинтересованный, имеющий среднее и высшее образование, который хочет стать “сам себе переводчиком”**» [9, с. 168–169].

Иначе говоря, в главе дается ответ на вопрос: «**Как?**» можно получить желаемый результат: обеспечить адекватность перево-

да в учебных целях на всех этапах **понимания** авторского термина: **восприятия, интерпретации** и **собственно перевода**.

При этом на **этапе восприятия** авторского термина проводится морфологический, лексико-семантический, логико-понятийный и категориальный анализы; на **этапе интерпретации** – контекстуальный анализ; на завершающем этапе – **собственно перевода**, состоящем в поиске и отборе словарных переводных соответствий – контрастивный анализ и анализ по алгоритму, состоящему из трех «шагов» [9, с. 194–195], чтобы «примерить» и отобрать переводные интерпретационные конструкты для авторских терминов.

Несомненной заслугой автора монографии является методика **переводческого анализа текста** и ее технология, которые демонстрируются в данной главе (на образцах анализа русских и английских терминов).

Созданная переводная модель находит применение в получении сопутствующего научно-прикладного продукта: **терминологического переводного словаря**, в котором «термины рассматриваются глазами переводчика» [9, с. 119], потому автор монографии исходит из необходимости «состыковки» двух кардинальных проблем: **перевод термина** и **семантизация термина** в словаре, причем семантизация термина-знака включает все три его аспекта: семантику (речевую, контекстуальную!), синтактику и прагматику [9, с. 121].

Несомненно, решение проблем переводной терминологии является чрезвычайно важной и актуальной в наши дни задачей, когда «переводная терминология является мало заполненной нишей» [9, с. 119].

В целом можно солидаризироваться с итоговыми выводами автора монографии [9, с. 195–196].

Подытоживая сказанное, отметим, что современный переводческий дискурс пополнился масштабным, оригинальным и новаторским трудом, в котором так нуждается современное переводоведение: хотя оно в наши дни активно развивается, но сущность научного перевода вряд ли можно считать до конца изученной, поскольку «перевод научного текста в определенном смысле повторяет процесс научного познания» [1, с. 90], потому эволюция взглядов на теорию и практику научного перевода непреходяща.

Несомненно, монография найдет своего благодарного читателя: специалистов науки и образования.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Алексеева Л. М. От «traduce» к «interpret» в научном переводе // Стереотипность и творчество в тексте : межвуз. сб. научн. трудов. – Пермь : Изд-во ПермГУ, 2002. – С. 78–91.
2. Богин Г. И. Обретение способности понимать. Введение в филологическую герменевтику [Электронный ресурс]. – М. : Психология и Бизнес Онлайн, 2001. – Режим доступа: www.bim-bad.ru.
3. Войшвилло Е. К. Понятие как форма мышления: логико-гносеологический анализ. – М. : Изд-во МГУ, 1967.
4. Жинкин Н. И. Язык – речь – творчество. Исследования по семиотике, психолингвистике, по этике. – М. : Лабиринт, 1998.
5. Дианова Т. А. Термин и понятие: проблемы эволюции (к основам исторического терминоведения). – М. : Р.Валент, 2010.
6. Комарова З. И. Методология, метод, методика и технология научных исследований в лингвистике : учеб. пособие. – М. : Флинта : Наука, 2013.
7. Комарова З. И. Семантизация термина в научном тексте // Стереотипность и творчество в тексте : межвуз. сб. научн. трудов. – Пермь : Изд-во ПермГУ, 2014. – С. 136–157.
8. Лаенко Л. В. Восприятие – сознание – язык: онтология и гносеология взаимосвязи // Non multum, sed multa: немного о многом. У когнитивных истоков современной терминологии : сб. науч. трудов в честь В. Ф. Новодрановой. – М. : Авторская академия, 2010. – С. 92–104.
9. Табанакова В. Д. Авторский термин: знаю, интерпретирую, перевожу : монография. – Тюмень : Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 2013.
10. Татаринов В. А. Общее терминоведение : Энциклопедический словарь. – М. : Московский Лицей, 2006.
11. Яркова Е. Н. История и методология науки : учеб. пособие. – Тюмень : Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 2007.

R E F E R E N C E S

1. Alekseeva L. M. Ot «traduce» k «interpret» v nauchnom perevode // Stereotipnost' i tvorchestvo v tekste : mezhvuz. sb. nauchn. trudov. – Perm' : Izd-vo PermGU, 2002. – S. 78–91.
2. Bogin G. I. Obretnenie sposobnosti ponimat'. Vvedenie v filologicheskuyu germenevtiku [Elektronnyy resurs]. – M. : Psikhologiya i Biznes Onlayn, 2001. – Rezhim dostupa: www.bim-bad.ru.
3. Voyshvillo E. K. Ponyatie kak forma myshleniya: logiko-gnoseologicheskij analiz. – M. : Izd-vo MGU, 1967.
4. Zhinkin N. I. Yazyk – rech' – tvorchestvo. Issledovaniya po semiotike, psikholingvistike, po etike. – M. : Labirint, 1998.
5. Dianova T. A. Termin i ponyatie: problemy evolyutsii (k osnovam istoricheskogo terminovedeniya). – M. : R. Valent, 2010.
6. Komarova Z. I. Metodologiya, metod, metodika i tekhnologiya nauchnykh issledovaniy v lingvistike : ucheb. posobie. – M. : Flinta : Nauka, 2013.
7. Komarova Z. I. Semantizatsiya termina v nauchnom tekste // Stereotipnost' i tvorchestvo v tekste : mezhvuz. sb. nauchn. trudov. – Perm' : Izd-vo PermGU, 2014. – S. 136–157.
8. Laenko L. V. Vospriyatie – soznanie – yazyk: ontologiya i gnoseologiya vzaimosvyazi // Non multum, sed multa: nemnogo o mnogom. U kognitivnykh istokov sovremennoy terminologii : sb. nauch. trudov v chest' V. F. Novodranovoy. – M. : Avtorskaya akademiya, 2010. – S. 92–104.
9. Tabanakova V. D. Avtorskiy termin: znayu, interpretiruyu, perevozhu : monografiya. – Tyumen' : Izd-vo Tyumen. gos. un-ta, 2013.
10. Tatarinov V. A. Obsheee terminovedenie : Entsiklopedicheskiy slovar'. – M. : Moskovskiy Litsey, 2006.
11. Yarkova E. N. Istoriya i metodologiya nauki : ucheb. posobie. – Tyumen' : Izd-vo Tyumen. gos. un-ta, 2007.

Информация для авторов

Редакция журнала «Педагогическое образование в России» принимает к рассмотрению статьи, соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся, по следующим рубрикам:

1. Приглашённый автор. Open-article
2. История образования.
3. Стратегия образования.
4. Философия образования.
5. Теория образования.
6. Управление и экономика образования.
7. Педагогическая статистика.
8. Рецензии.
9. Дошкольное образование.
10. Школьное образование.
11. Профессиональное образование.
12. Педагогическое образование.
13. Психолого-педагогическое образование.
14. Инклюзивное образование.
15. Дополнительное образование.

Рубрики с 9 по 15 имеют подрубрики:

1. Теория и практика воспитания.
2. Педагогические технологии.
3. Педагогическая практика.
4. Зарубежный опыт.

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.

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** (200—200 слов, или 2000—2500 знаков с пробелами);
- 5) **ключевые слова** (5—7 слов).

Структура статьи

Желательно, чтобы статья имела следующую структуру (для аспирантов эта структура является обязательной. Указанное ниже содержание этих пунктов носит рекомендательный характер):

1. Введение (1–2 стр.)

Постановка научной проблемы, обоснование её актуальности, цель статьи, вытекающая из постановки научной проблемы. Краткий аналитический обзор исследований, результаты которых использовались в статье. Главная идея публикации (гипотеза исследования), которая должна отличаться новизной от предложенных другими исследователями решений проблемы. Используемые для исследования объекта методы и инструменты. Теоретические и практические результаты.

Результаты исследования (6–8 стр.)

Основное содержание работы, в котором логично и понятно излагаются результаты исследования, идеи, факты, алгоритмы, рассуждения и т.п., подтверждающие гипотезу исследования.

Заключение (до 1 стр.)

Сопоставление полученных результатов с обозначенной в начале работы целью. Выводы, обобщения и рекомендации, вытекающие из работы, основные направления для дальнейшего исследования в этой области.

Набор должен быть выполнен в текстовом редакторе WORD в соответствии со следующими требованиями:

- объем статьи — 8-12 страниц (примерно 20 000 знаков с пробелами);
- формат страницы — А4;
- гарнитура — Times New Roman (если автор в рисунках, схемах, цитируемых примерах использует редкие шрифты, то нужно отдельно прикладывать файл шрифта);
- размер кегля — 14;
- межстрочный интервал — 1,5

Ссылки на литературу при цитировании заключаются в скобки с указанием страницы, например: «Текст цитаты...» [5, с. 56—57]. Пронумерованный список литературы в алфавитном порядке приводится после текста статьи и оформляется по ГОСТ 7.0.5.-2008. Список литературы можно оформить в следующей программе (выбирать с типе) — <http://snoskainfo.ru/>.

Список литературы должен содержать не менее 15 источников.

Русские источники необходимо **транслитерировать**, для автоматической транслитерации использовать программу на сайте <http://www.translit.ru>, вариант **BGN (Board of Geographic Names)**.

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. Если рисунок в растровом формате содержит текстовые данные (схема из MS Word переведена в TIFF или JPG), то отдельно прикладывается вариант в MS Word, чтобы можно было отредактировать текстовую составляющую рисунка.

Для публикации необходимо предоставить информацию по следующим пунктам.

1. Сведения об авторах (если авторов несколько, указываются все авторы);
2. Фамилия, имя, отчество полностью;
3. Ученая степень, звание, должность;
4. Полное и точное место работы;
5. Контактная информация (e-mail, почтовый адрес для рассылки и для публикации в журнале с индексом).
6. Название статьи.
7. Аннотация (200-250 слов)
8. Ключевые слова (5-7 слов).
9. Фамилия, имя, отчество на английском языке (ФИО лучше писать на английском языке в той транскрипции, в которой они написаны в других статьях).
10. Название статьи на английском языке.
11. Аннотация на английском языке.
12. Ключевые слова (5-7 слов).
13. Ключевые слова на английском языке.
14. Классификационный код тематической рубрики: ГСНТИ (код вы можете посмотреть на сайте grnti.ru) и код ВАК (код ВАК в разделе «Номенклатура специальностей научных работников» на сайте vak.ed.gov.ru).
15. Предполагаемая рубрика/подрубика журнала.



(343) 336-14-52

Адясова Оксана Александровна

АДРЕС РЕДАКЦИИ

620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 107

E-mail: pedobraz@uspu.me

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ
2017. № 2

Редактор: Ю. А. Мухина
Компьютерная верстка Ю. А. Мухиной

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-35570 от 04.03.2009.
Подписано в печать 10.02.17. Формат 60×84/8.
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.
Уч.-изд. л. 10,5. Усл. п. л. 12. Тираж 500 экз. Заказ № 4793

Тираж отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета
620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.me