



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 Standard Serial Numbering — ISSN) с присвоением
международного стандартного номера

ISSN 2079-8717

от 27.05.2010

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

journals.uspu.ru

Материалы журнала размещаются на платформе **Российского индекса
научного цитирования** (РИНЦ) Российской универсальной научной
библиотеки, id=30801.

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 с 2010 года.

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. № 3

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

Долженко Р. А.	Система корпоративного обучения: содержание, место в системе образования и основные подходы к реализации в компании	6
Попова Н. Е., Еремина О. А.	Профессиональный стандарт «Педагог»: от теории к практике	15
Савельев В. В.	Применение методов тематического моделирования к профессиональным стандартам для реализации модульного подхода к классификации профессий.....	22
Смирнова И. Л.	Повторение музыкальных произведений как условие освоения исполнительского репертуара учителя музыки.....	29
Урванцева С. О.	Формирование педагогических компетенций будущих юристов средствами правового просвещения пожилых людей.....	34

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Гафнер В. В., Ширшов В. Д.	Эстетическое воспитание учащихся при изучении предмета «Основы безопасности жизнедеятельности»	39
Куприна Н. Г., Оганесян Э. Д.	Развитие у младших школьников эмоционально-ценностного восприятия произведений искусства как педагогическая проблема	45
Мазевская А. Е.	Школа как механизм формирования нравственной личности (на примере школьного образования в Японии)	52

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Тенкачева Т. Р.	Особенности коммуникативного развития дошкольников с задержкой речевого развития, обучающихся в условиях дошкольной образовательной организации.....	57
Филиппова А. Р.	Методика формирования аргументативных умений у детей старшего дошкольного возраста при знакомстве с природой	62

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Тагильцева Н. Г., Курлапов М. Н.	Диагностика развитости коммуникативных навыков младших школьников – участников скрипичного ансамбля.....	68
-----------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Андреева О. С., Богданова М. В.	Кинотерапия как способ формирования этнической толерантности у студентов.....	76
Бисембаева А. К.	Структурно-функциональная модель формирования конфликтологической готовности будущих педагогов-психологов.....	84
Никифорова Д. М., Бойко А. Д.	Модель безопасного защитного и совладающего поведения педагогов	90

ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Мазурчук Н. И., Мазурчук Е. О.**
Современные подходы к трактовке понятий «семья» и «биологическая семья детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей»97
- Фоменко С. Л.**
К вопросу о моделях тьюторского сопровождения обучающихся в образовательном процессе102

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Москаленко М. Р., Толстых О. А.**
Актуальные вопросы подготовки учителей истории, обществознания и права в российских вузах.....108

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ

- Гурова О. В., Кружкова О. В.**
Вандализм как деструктивная стратегия реализации субъектности подростка.....115

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

- Забара Л. И., Якина Л. Н.**
Арт-терапия как инновационная технология социально-педагогической деятельности с детьми: к проблеме теории и методологии 122

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Попов М. В., Клименко И. М.**
Общеобразовательные школы и учительство Екатеринбурга в период деятельности белогвардейских правительств (июль 1918 – июнь 1919 гг.)132

РЕЦЕНЗИИ

- Галагузова М. А.**
Культурные ландшафты Урала: возвращение забытого имени140
- Информация для авторов**..... 142

Долженко Руслан Алексеевич,

доктор экономических наук, заместитель директора по развитию и внешнему взаимодействию, Технический университет УГМК; 624091, г. Верхняя Пышма, пр-т Успенский, д. 3; e-mail: snurk17@gmail.com

**СИСТЕМА КОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ: СОДЕРЖАНИЕ, МЕСТО
В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ И ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К РЕАЛИЗАЦИИ В КОМПАНИИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: корпоративное обучение; персонал организации; обучение персонала; методы обучения; повышение квалификации.

АННОТАЦИЯ. Цель данной работы – проанализировать сущность системы корпоративного обучения, рассмотреть возможности ее построения в компании. Под системой корпоративного обучения в статье понимается комплекс мер по развитию навыков, умений и знаний персонала, направленный на наиболее оптимальное использование человеческих ресурсов компании с точки зрения принятой стратегии компании. В первой части статьи рассмотрена система корпоративного образования, описаны подходы к ее построению в том числе с точки зрения целевой направленности на реализацию стратегических целей компании, представлена матрица выбора типа и структуры системы корпоративного обучения по критериям централизации и формализации, также изложено авторское представление о месте корпоративного обучения в общей системе образования РФ. Во второй части рассматривается циклический процесс организации корпоративного обучения в компании на трех уровнях (компания, подразделения, сотрудник), описаны основные методы и формы обучения, которые может использовать компания при развитии своих сотрудников с учетом основных тенденций в области корпоративного образования. В заключительной части статьи изложены основные подходы к оценке эффективности корпоративного обучения, в частности, модель Киркпатрика, согласно которой данная работа должна осуществляться на разных уровнях, предложены рекомендации по оценке эффективности обучения с точки зрения изменения поведения обученных сотрудников на рабочем месте, приведены возможные показатели контроля процесса обучения, а также методы контроля качества и эффективности обучения, которые могут быть использованы в компании.

Dolzhenko Ruslan Alekseevich,

Doctor of Economics, Deputy Director of Development and External Interaction, Non-State Educational Institution of Higher Vocational Education "UMMC Technical University", Verkhnya Pyshma, Russia.

**CORPORATE TRAINING SYSTEM: CONTENT, PLACE IN THE EDUCATION SYSTEM
AND MAIN APPROACHES TO IMPLEMENTATION IN THE COMPANY**

KEY WORDS: education; corporate training; corporate training system; organizational structure; training methods; training efficiency.

ABSTRACT. The goal of the article is to analyze the essence of the corporate training system and to consider the possibilities of its implementation in the company. The system of corporate training is a set of measures to develop the skills, abilities and knowledge of personnel aimed at the most optimal use of the company's human resources in terms of the company's adopted strategy. This paper has the following structure. In the first part of the article the corporate training system is examined, approaches to its formation are described. The choice matrix of corporate training system type and structure (according to the criteria of centralization and formalization) is presented. The author's idea of the corporate training place in the general education system of the Russian Federation is presented. The second part discusses the cyclical process of corporate training organization in the company on three levels (company, department and employee). The main methods and forms of training that the company can use in the development of its employees are described. The final part outlines the main approaches to assessing the effectiveness of corporate training; in particular, the model of Kirkpatrick, according to which such work should be carried out at different levels. The possible indicators of monitoring the learning process, as well as methods for monitoring the quality and effectiveness of training used in the company, are described. Recommendations for assessing the effectiveness of training in terms of changing the behavior of trained employees in the workplace are highlighted.

Усиливающаяся модернизация экономики требует изменения стратегий компаний. Их адаптация к новым условиям предполагает существенную перестройку системы кадрового менеджмента, и обучение персонала в этих условиях стано-

вится ключевым элементом процесса управления персоналом. Несмотря на сложную ситуацию в экономике, обуславливающую потребность бизнеса в снижении расходов на персонал, многие отечественные компании в современной конкурентной борьбе за

ресурсы делают выбор в пользу сохранения и накопления человеческого капитала, вкладывая средства в развитие программ корпоративного обучения, в создание собственных корпоративных университетов [4]. Эффективная система корпоративного обучения может способствовать адаптируемости персонала компании к меняющимся условиям и позволит обеспечить стратегическое преимущество организации на долгие годы. Работники, в свою очередь, за счет обучения в компании могут повысить свою конкурентоспособность [3].

Система корпоративного обучения и основные направления обучения в компании

Понятие корпоративного обучения родилось в начале 60-х гг. XX в. в США вместе с понятием корпоративных университетов. Наиболее распространенный термин в зарубежной литературе – «Training & Development (T&D)» – «обучение и развитие» [14]. В нашей работе под системой корпоратив-

ного обучения (далее – СКО) мы будем понимать комплекс мер по развитию навыков, умений и знаний персонала, направленный на оптимальное использование человеческих ресурсов компании с точки зрения принятой стратегии компании. Другими словами, СКО можно рассматривать в качестве инструмента реализации стратегии компании [8].

Отметим, что если исходить из системного подхода к анализу объекта, в котором под системой понимается множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, образующих определенную целостность, единство, то СКО в свою очередь является элементом системы более высокого уровня. Тогда в соответствии с принятыми в нашей стране законодательными подходами к системе образования она может быть дополнена элементом корпоративного образования. Его место и взаимосвязи с другими компонентами системы образования представлены на рис. 1.



Рис. 1. Система образования, дополненная подсистемой корпоративного образования

В настоящее время в «Законе об образовании в РФ» корпоративное образование не выделено в отдельное направление образования в нашей стране. Однако на практике отечественные организации достаточно активно используют данную форму обучения, создают учебные центры, тратят на обучение значительные средства, некоторые крупные компании имеют в своей

структуре собственные корпоративные университеты.

Опрос, который был проведен компанией McKinsey в 2014 г. среди 1500 компаний, показал, что бизнес рассматривает обучение персонала в качестве стратегического инструмента реализации корпоративных целей, активно вкладывается в образование сотрудников. Результаты исследования приведены на рис. 2.

Текущие вложения бизнеса в формальное обучение	Планы увеличения финансирования образования	Оценка эффективности образования
<ul style="list-style-type: none"> • 4 % от фонда оплаты труда • 34 часа обучения на одного сотрудника в год 	<ul style="list-style-type: none"> • 60 % компаний увеличат затраты на обучение в ближайшие годы • 66 % компаний увеличат количество часов обучения 	<ul style="list-style-type: none"> • 57 % респондентов уверены в том, что корпоративное обучение работает на стратегические перспективы • 40 % считают, что образование в корпоративных университетах либо полностью неэффективно, либо частично эффективно

Рис. 2. Некоторые количественные результаты исследования McKinsey на тему текущего состояния и направлений развития корпоративного образования

(Источник – *Learning at the Speed of Business // McKinsey Quarterly. – 2016. – №2 [13]*)

Как видно из рисунка, зарубежные компании тратят в среднем 4 % от фонда оплаты труда на обучение сотрудников. В среднем на одного работника приходится 34 часа обучения в год. Большая часть опрошенных отметила, что потребности бизнеса в изменчивости приводят к тому, что в ближайшие 3 года подходы к корпоративному обучению изменятся, 60 % компаний планируют в связи с этим увеличить затраты на обучение, а 66 % – увеличат количество часов обучения сотрудников. Самое главное, около 40 % отметили, что образовательные инициативы в их корпоративных университетах либо полностью неэффективны, либо частично эффективны.

По нашим оценкам, средний и крупный отечественный бизнес вкладывает в образование 1-2 % от фонда оплаты труда, аналогично в годовом бюджете рабочего времени среднестатистического российского работника на образование уходит не больше 1-2 дней. Лишь некоторые крупнейшие компании России инвестируют в

обучение большие суммы и стимулируют сотрудников учиться 5-8 дней в году. Например, в корпоративном университете Сбербанка в 2015 году в среднем на каждого слушателя пришлось около 55 академических часов обучения (в очном и дистанционном формате).

Таким образом, актуальность корпоративного обучения в компании не вызывает сомнения. Рассмотрим, как может использоваться СКО, в каком формате она может быть встроена в структуру организации. С точки зрения структуры компании СКО – это организационная структура в рамках HR-службы компании, ориентированная на создание, функционирование и развитие системы обучения персонала.

Исходя из 2 критериев «централизации» и «формализации» можно построить следующую матрицу типов СКО, предполагающую 4 основных подхода к организации службы корпоративного обучения в компании. Данная матрица представлена в табл. 1.

Таблица 1

Тип и структура системы корпоративного обучения с точки зрения централизации и формализации (источник – работа автора)

	Централизованная	Децентрализованная
Формализованная	Формализованная – централизованная	Формализованная – децентрализованная
Неформализованная	Неформализованная – централизованная	Неформализованная – децентрализованная

Рассмотрим особенности данных типов СКО. В общем виде исходя из ряда критери-

ев они могут быть характеризованы следующим образом (табл. 2).

Таблица 2

Свойства различных систем корпоративного обучения с точки зрения централизации и формализации (источник – работа автора)

<p>Формализованная – централизованная: Возглавляет руководитель по обучению в службе персонала. Подчиненные – менеджеры по обучению службы персонала и подразделений. Принятие решений – централизованное в службе по работе с персоналом. Планирование и согласование – сверху –> вниз –> вверх. Полномочия руководителей подразделений – совещательные. Полномочия менеджеров по обучению подразделений – совещательные. Определение потребности в обучении – в соответствии с кадровыми стандартами, должностными инструкциями, планами компании.</p>	<p>Формализованная – децентрализованная: Координирует руководитель по обучению службы персонала. Согласовывает с менеджерами по обучению подразделений. Принятие решений – децентрализованное в подразделениях. Планирование и согласование – снизу –> вверх –> вниз. Полномочия руководителей подразделений – принятие решений. Полномочия менеджеров по обучению подразделений – совещательные. Определение потребности в обучении – в соответствии с планами и стандартами подразделений.</p>
<p>Неформализованная – централизованная: Возглавляет начальник службы персонала или его заместитель. Подчиненные – менеджеры по обучению службы персонала и подразделений. Принятие решений – централизованное в службе персонала. Планирование и согласование – сверху –> вниз –> вверх. Полномочия руководителей подразделений – совещательные. Полномочия менеджеров по обучению подразделений – совещательные. Определение потребности в обучении – в соответствии с принятыми традициями, коммуникативными способностями руководителей подразделений.</p>	<p>Неформализованная – децентрализованная: Координирует начальник службы персонала или его заместитель. Согласовывает с руководителями подразделений или их заместителями. Принятие решений – децентрализованное в подразделениях. Планирование и согласование – снизу –> вверх –> вниз. Полномочия руководителей подразделений – принятие решений. Полномочия менеджеров по обучению подразделений – совещательные. Определение потребности в обучении – в соответствии с принятыми традициями, коммуникативными способностями руководителей подразделений, планами и стандартами подразделений.</p>

После того как компания определилась с тем, какой тип СКО ей необходим, она должна начать реализовать корпоративное обучение.

Этапы реализации корпоративного обучения в компании

С нашей точки зрения, использование корпоративного обучения должно иметь циклический характер. Пример подобного цикла приведен на рис. 3.

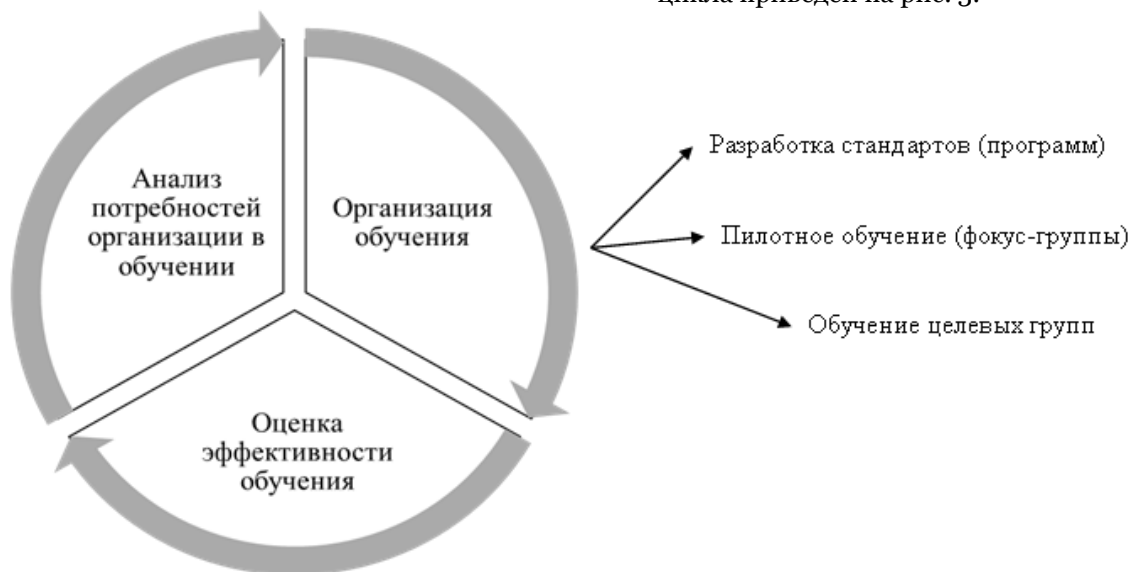


Рис. 3. Цикл корпоративного обучения (источник – работа автора)

Первый этап данного цикла связан с анализом потребностей в обучении и развитии. С нашей точки зрения, они должны различаться в зависимости от уровня обучения.

Уровень компании. Цель обучения на данном уровне – трансляция стратегии компании (миссия, политики и процедуры). Если в стратегии компании присутствует

тема клиентоориентированности, значит, в учебном плане компании должна быть корпоративная программа «Эффективная работа с клиентами» [6].

Уровень подразделения. Цель обучения на данном уровне – обеспечение выполнения бизнес-планов. Если подразделение разрабатывает продукт или процесс, в бизнес-план подразделения должно быть заложено обучение персонала продукту или процессу.

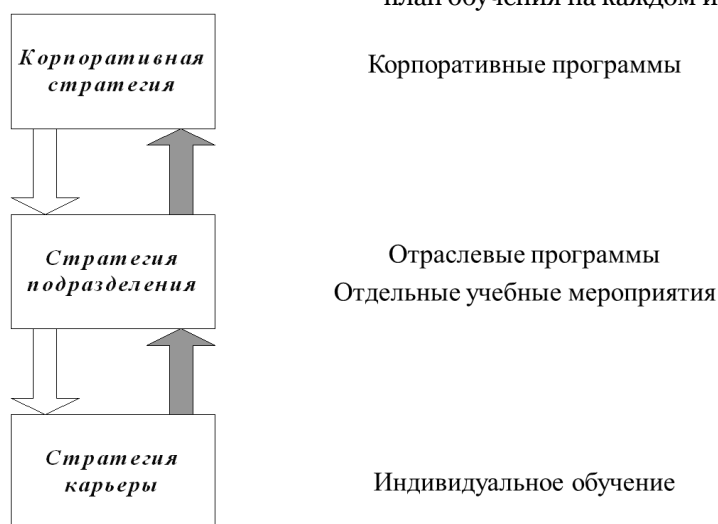


Рис. 4. Уровни формирования корпоративного плана обучения
(источник – работа автора)

Основными направлениями корпоративного обучения в компании могут быть:

- функциональная подготовка, направленная на эффективное выполнение сотрудниками должностных обязанностей, освоение бизнес-процессов, продуктов и технологий деятельности компании;
- развитие навыков деловой эффективности, направленное на достижение корпоративных стандартов качества ведения дела;
- развитие управленческих компетенций, направленное на формирование единой корпоративной системы управления.

Основными формами обучения в компании могут быть:

- а) внутренние семинары:
 - информационно-консультационные семинары направлены на передачу информации, необходимой для выполнения задач бизнеса и непосредственных должностных обязанностей;
 - практические семинары – отработка практических знаний и функциональных навыков;
 - проблемно-проектные семинары – решение конкретных бизнес-задач под руководством внутреннего или внешнего эксперта;
- б) внутренние стажировки, направленные на практическое освоение профессио-

Уровень сотрудника. Цель обучения на данном уровне – соответствие требованиям должности (функциональные обязанности) и корпоративным компетенциям. Критерий направления на обучение – результаты оценки эффективности сотрудников. На этом уровне крайне важна внутренняя мотивация сотрудников к обучению [12].

После того как потребности определены, должен быть сформирован корпоративный план обучения на каждом из уровней (рис. 4).

Корпоративные программы

Отраслевые программы
Отдельные учебные мероприятия

Индивидуальное обучение

нальных технологий под руководством опытных сотрудников;

в) внутренние тренинги, направленные на формирование навыков деловой эффективности в работе с клиентами и управленческих навыков;

г) дистанционное обучение, которое сейчас уже является самостоятельным видом обучения. В настоящее время все сильнее проявляет себя тенденция активного использования дистанционных форм обучения на базе специализированных онлайн-платформ [1]. Дистанционное обучение в свою очередь подразделяется на виды:

- электронные курсы, которые обеспечивают передачу и контроль усвоения информации и используются в основном для функциональной подготовки персонала;

- видео-семинары, которые направлены на конкретизацию и контроль усвоения информации, полученной при прохождении электронных курсов и самостоятельной подготовки, повышая эффективность данных форм обучения за счет активного вовлечения участников в учебный процесс и получения от них обратной связи по обсуждаемым вопросам в режиме реального времени;

д) внешние семинары, направленные на получение информации, необходимой отдельным специалистам по направлениям

их деятельности в интересах компании, с целью решения конкретных задач или активного представительства в определенной профессиональной сфере;

е) сертификационные программы, направленные на получение права ведения профессиональной деятельности в интересах компании, установленного в законодательном порядке или в соответствии с внутренними нормативными документами;

ж) самостоятельная подготовка, направленная на освоение новых знаний и навыков по направлениям деятельности сотрудников, постоянное повышение профессиональной квалификации в целях соответствия требованиям к занимаемой должности и профессионального развития;

з) наставничество – является основным методом обучения вновь принятого работника. После того как нового сотрудника приняли на вакантную должность, к нему прикрепляется куратор, целями кураторства являются упорядочивание процесса развития профессиональных компетенций, развитие способности самостоятельно и качественно выполнять возложенные на сотрудника задачи по занимаемой должности, адаптация к корпоративной культуре компании, формирование лояльности к бренду организации. В задачи куратора входят знакомство нового сотрудника с компанией, с историей ее развития, структурой, корпоративной культурой, принятыми нормами и правилами поведения в организации, осуществление теоретической подготовки сотрудника в соответствии с планом подготовки специалистов [5].

Наконец, на 3 этапе цикла, после того как корпоративное обучение начало реализовываться, компании необходимо решить вопрос с оценкой его эффективности. Можно выделить следующие наиболее распространенные модели оценки эффективности корпоративного обучения:

- целевой подход Тайлера (Tyler's Objectives Approach);
- модель Скривенса, нацеленная на результат (Scrivens' Focus On Outcomes);
- модель Стафлебима CIPP;
- схема CIRO;
- натуралистический подход Губа (Guba's Naturalistic Approach);
- модель V Брюса Аарона (Bruce Aaron's VModel);
- модель Киркпатрика и Филлипса;
- модель Efficacy of learning компании Pearson и др.

Самым известным и распространенным подходом к оценке эффективности обучения является модель, разработанная Дональдом Киркпатриком (Donald Kirkpatrick) в конце 50-х гг. XX века. За это

время она доказала свою практичность, удобство в использовании, и, главное, для нее характерно наличие внутренней логики, позволяющей заказчикам и исполнителям обучения оценивать различные стороны проделанной работы не с точки зрения входных результатов (сколько было затрачено средств на образование, какие преподаватели привлекались), но с позиции результатов (насколько удовлетворены обучающиеся, как изменилось их поведение, какой эффект получила организация) [15].

Д. Киркпатрик выделил 4 уровня в оценке эффективности образования.

1 уровень – реакция. На нем можно узнать, в какой степени участники обучения после его проведения реагируют на обучающие события.

2 уровень – научение. На данном уровне оценивается, насколько участники обучения смогли приобрести ожидаемые знания, представления, установки после участия в обучающем событии.

3 уровень – поведение. Предполагается, что на данном уровне должно оцениваться, каким образом участники применяют на своих рабочих местах то, что они изучили во время обучения.

4 уровень – результаты. Самый сложный уровень, на котором изучается, в какой степени изменения в результатах деятельности компании являются следствием обучающих мероприятий и последующих пост-обучающих событий.

Необходимо заострить внимание на особенности данной модели. Практика показывает, что между первым и вторым уровнями прослеживается сильная положительная корреляция. То есть если участник удовлетворен образовательной программой, то с большой степенью вероятности можно утверждать, что повышается и уровень усвоения знаний и умений по результатам программы. Такая же взаимосвязь наблюдается и между третьим и четвертым уровнями: чем в большей степени выпускники программы применяют то, что изучили, на практике, тем выше влияние на результаты компании в целом. Однако исследования не обнаруживают существенной корреляции между 2 и 3 уровнями: научение не всегда приводит к целевому поведению сотрудника. Поэтому в СКО особое внимание должно уделяться оценке эффективности на третьем и четвертом уровнях, а не на первом и втором, вместо потребительских метрик (consumptive metrics) должны использоваться метрики результативности (impact metrics) [9].

С учетом проведенного анализа возможностей оценки эффективности корпоративного обучения, а также тенденций в раз-

витии профессионального образования [7; 10] можно сформулировать следующие рекомендации по его улучшению в компании.

1. Всегда должны оцениваться результаты корпоративного обучения, а не его входные параметры, например, такие показатели, как объем финансирования и профессиональный уровень преподавательского состава.

2. Следует стремиться оценивать не экономический эффект, а изменение поведения на рабочем месте после обучения в силу значительной корреляции между этими показателями, но отсутствия проблем в числовой оценке эффекта. Именно эти ре-

зультаты приносят наибольшую ценность как для участников, так и для заказчиков образовательных программ.

3. Нужно использовать такие инструменты оценки, которые позволят оценить изменение поведения обученных на рабочем месте. Среди таких инструментов можно выделить постпрограммный опрос участников, наблюдение за сотрудниками на рабочем месте, постпрограммный опрос руководителя, мониторинг плана действий.

4. Для оценки эффективности корпоративного обучения могут использоваться следующие показатели (табл. 3).

Таблица 3

Показатели контроля процесса обучения

Наименование показателя	Расчет и описание	Единица измерения	Отчетный период	Целевое значение
Выполнение плана (К1)	$K1 = \frac{\text{Количество учебных мероприятий (факт)}}{\text{Количество учебных мероприятий (план)}} * 100\%$ <p>Отношение фактического количества проведенных учебных мероприятий к количеству мероприятий по плану за отчетный период, умноженное на 100%</p>	%	Ежеквартально	90 %
Посещаемость (К2)	$K2 = \frac{\text{Сумма учебных дней сотрудников (факт)}}{\text{Сумма учебных дней сотрудников (план)}} * 100\%$ <p>Отношение суммы учебных дней сотрудников, прошедших обучение, к сумме учебных дней сотрудников по плану обучения за отчетный период, умноженное на 100%</p>	%	Ежеквартально	90 %
Исполнение бюджета (К3)	$K3 = \frac{\text{Расходы на обучение (факт)}}{\text{Бюджет на обучение (план)}} * 100\%$ <p>Отношение фактических расходов на обучение к запланированным расходам (бюджету) за отчетный период, умноженное на 100%</p>	%	Ежеквартально	85 %
Средняя стоимость обучающих программ на сотрудника (К4)	$K4 = \frac{\text{Стоимость обучающих программ}}{\text{Количество обученных сотрудников}}$ <p>Отношение стоимости обучающих программ к количеству сотрудников – участников данных программ за отчетный период</p>	Руб.	Ежеквартально	Не используется
Средний балл по анкетам обратной связи (К5)	$K5 = \frac{\text{Сумма средних баллов по анкетам}}{\text{Количество анкет}}$ <p>Отношение суммы средних баллов по анкетам обратной связи к количеству анкет обратной связи</p>	Балл	Ежеквартально	Для профессионального обучения – 8; для управленческого обучения – 9,3

5. В свою очередь для контроля качества и эффективности обучения в компании можно использовать следующие методы (табл. 4).

Данные методы могут использоваться в разных случаях, с разной периодичностью, за их использование должны быть ответственны соответствующие подразделения компании.

Таково содержание основных этапов цикла корпоративного обучения в компании, которое в любом случае должно реализовываться системно [11].

Таким образом, в статье была рассмотрена сущность корпоративного обучения в компании, показано его место в системе образования, продемонстрирована актуальность данного направления для бизнеса в условиях постоянных изменений. Нам приходится констатировать: единственное реальное конкурентное преимущество любой компании – это ее персонал, и обучение сотрудников является важнейшим фактором конкурентоспособности организации, а также формирования необходимой корпоративной культуры [2].

Методы контроля качества и эффективности обучения

Наименование метода	Описание	Ответственность за проведение	Периодичность
Анализ анкет обратной связи, интервью с участниками обучения	Анкетирование, выборочное интервьюирование участников по вопросу удовлетворенности результатами обучения, анализ анкет и результатов интервью	Представители службы по работе с персоналом / подразделения по обучению	Проводится регулярно, по окончании обучающих мероприятий
Тренинг-аудит	Комплексное исследование с целью оценки качества и эффективности программ обучения и работы тренеров	Представители службы по работе с персоналом / подразделения по обучению	Проводится при запуске новых программ обучения, поступлении жалоб со стороны заказчиков, привлечении к работе новых провайдеров / тренеров и т. д.
Оценка уровня знаний и навыков	Тестирование, экзамен, защита проекта или другая форма контроля знаний до и/или после обучения	Тренеры, при необходимости – руководители подразделений, сотрудники которых проходят обучение	Проводится, если оценка предусмотрена программой обучения
Обратная связь от подразделений	Интервью с руководителями подразделений, сотрудники которых участвовали в обучении	Представители службы по работе с персоналом / подразделения по обучению	Проводится по завершению программы / проекта обучения
Анализ влияния результатов обучения на выполнение бизнес-задач	Анализ влияния результатов обучения на выполнение бизнес-задач подразделений, сотрудники которых проходили обучение, в том числе и на основе финансовых показателей	Представители службы по работе с персоналом / подразделения по обучению совместно с руководителями подразделений	Ежеквартально

В любом случае корпоративное обучение требует особых подходов, знания специальных технологий, условий, наличия специалистов, способных эффективно обучать работников практико-ориентированным знаниям, с учетом специфики организации, особенностей отрасли, а также требований конкретной должности.

С нашей точки зрения, обучение персонала нельзя рассматривать как деятель-

ность, имеющую лишь вспомогательное значение для эффективной деятельности компании, поскольку определяющим условием экономического здоровья любой организации является ее способность быстро адаптироваться к внешним и внутренним переменам, а система корпоративного обучения служит именно этим целям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Л. Г. и др. Онлайн-платформа для формирования компетенций в корпоративных системах обучения // Образование и наука. – 2016. – № 1. – С. 76-94.
2. Буева И. И. Внутрифирменное обучение как механизм формирования корпоративной культуры образовательного учреждения // Вестник Оренбург. гос. ун-та. – 2006. – № 1-1 (51). – С. 59-66.
3. Васильева А. Н., Озерникова Т. Г. Что определяет конкурентоспособность персонала организации // Человек и труд. – 2011. – № 6. – С. 53-55.
4. Гиниева С. В., Долженко Р. А. Трансформация системы корпоративного обучения персонала российской компании на базе корпоративного университета // Известия Иркутск. гос. экон. академии. – 2015. – Т. 25. – № 5. – С. 842-851.
5. Долженко Р. А. Корпоративное обучение персонала в коммерческом банке // Кадровик. – 2012. – № 1. – С. 79-83.
6. Долженко Р. А. Оценка и развитие клиентоориентированности сотрудников HR-подразделения // Кадровик. – 2015. – № 1. – С. 127-133.
7. Дорожкин Е. М., Щербина Е. Ю. Тенденции развития профессионального образования в условиях социально-экономических преобразований // Образование и наука. – 2013. – № 6. – С. 65-74.
8. Нестерова О. В. Обучение персонала как инструмент реализации стратегических целей организации // Науковедение. – 2015. – № 2 (27). – С. 53.
9. Оценка эффективности обучения: что ожидают стейкхолдеры и как эти ожидания совместить? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://sberbank-university.ru/upload/edutech/EduTech_2.pdf.
10. Сияжкова М. Г. Современные теории корпоративного обучения персонала в организации // Образование и наука. – 2008. – № 1. – С. 58-63.
11. Стрельников А. В. Формы корпоративного обучения как элемента системы непрерывного обучения персонала // Сервис в России и за рубежом. – 2011. – № 2 (21). – С. 104-110.
12. Хахмович А. И. Мотивация к обучению: как эффективно применить корпоративную СДО // Управление человеческим потенциалом. – 2012. – № 2. – С. 130-143.
13. Benson-Armer R., Gast A., Van Dam N. Learning at the Speed of Business // McKinsey Quarterly. – 2016. – № 2. – P. 115-121.

14. Tannenbaum S., Yukl G. Training and development in work organizations // Annual review of psychology. – 1992. – № 43. – P. 399-441.
15. The New World Kirkpatrick Model [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kirkpatrickpartners.com/OurPhilosophy/TheNewWorldKirkpatrickModel>.

R E F E R E N C E S

1. Andreeva L. G. i dr. Onlayn-platforma dlya formirovaniya kompetentsiy v korporativnykh sistemakh obucheniya // Obrazovanie i nauka. – 2016. – № 1. – S. 76-94.
2. Bueva I. I. Vnutrifirmennoe obuchenie kak mekhanizm formirovaniya korporativnoy kul'tury obrazovatel'nogo uchrezhdeniya // Vestnik Orenburg. gos. un-ta. – 2006. – № 1-1 (51). – S. 59-66.
3. Vasil'eva A. N., Ozernikova T. G. Chto opredelyaet konkurentosposobnost' personala organizatsii // Che-lovek i trud. – 2011. – № 6. – S. 53-55.
4. Ginieva S. V., Dolzhenko R. A. Transformatsiya sistemy korporativnogo obucheniya personala rossiyskoy kompanii na baze korporativnogo universiteta // Izvestiya Irkutsk. gos. ekon. akademii. – 2015. – T. 25. – № 5. – S. 842-851.
5. Dolzhenko R. A. Korporativnoe obuchenie personala v kommercheskom banke // Kadrovik. – 2012. – № 1. – S. 79-83.
6. Dolzhenko R. A. Otsenka i razvitie klientoorientirovannosti sotrudnikov HR-podrazdeleniya // Kadrovik. – 2015. – № 1. – S. 127-133.
7. Dorozhkin E. M., Shcherbina E. Yu. Tendentsii razvitiya professional'nogo obrazovaniya v usloviyakh sotsial'no-ekonomicheskikh preobrazovaniy // Obrazovanie i nauka. – 2013. – № 6. – S. 65-74.
8. Nesterova O. V. Obuchenie personala kak instrument realizatsii strategicheskikh tseyey organizatsii // Naukovedenie. – 2015. – № 2 (27). – S. 53.
9. Otsenka effektivnosti obucheniya: chto ozhidayut steykholdery i kak eti ozhidaniya sovместit'? [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: https://sberbank-university.ru/upload/edutech/EduTech_2.pdf.
10. Sinyakova M. G. Sovremennye teorii korporativnogo obucheniya personala v organizatsii // Obrazovanie i nauka. – 2008. – № 1. – S. 58-63.
11. Strel'nikov A. V. Formy korporativnogo obucheniya kak elementa sistemy nepreryvnogo obucheniya personala // Servis v Rossii i za rubezhom. – 2011. – № 2 (21). – S. 104-110.
12. Khakhmovich A. I. Motivatsiya k obucheniyu: kak effektivno primenit' korporativnyuyu SDO // Upravlenie chelovecheskim potentsialom. – 2012. – № 2. – S. 130-143.
13. Benson-Armer R., Gast A., Van Dam N. Learning at the Speed of Business // McKinsey Quarterly. – 2016. – № 2. – P. 115-121.
14. Tannenbaum S., Yukl G. Training and development in work organizations // Annual review of psychology. – 1992. – № 43. – P. 399-441.
15. The New World Kirkpatrick Model [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.kirkpatrickpartners.com/OurPhilosophy/TheNewWorldKirkpatrickModel>.

Статью рекомендует д-р экон. наук, проф. С. В. Лобова.

УДК 371.124
ББК 4420.42

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

Попова Нина Евгеньевна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра технологии и экономики, Институт физики, технологии и экономики, Уральский государственный педагогический университет; 620151, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, д. 9а; e-mail: perorova@66.ru

Еремина Ольга Александровна,

бакалавр, Уральский государственный педагогический университет; 620151, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, д. 9а; e-mail: eriomina.o@yandex.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ «ПЕДАГОГ»: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональные стандарты; педагоги; педагогическая деятельность; должностные обязанности; профессиональные компетенции; направления работы; педагогические технологии; профессиональное развитие.

АННОТАЦИЯ. В данной статье анализируется содержание приказа Минтруда о профессиональном стандарте «Педагог», который принят для реализации с 01.01.2017 года. Данный приказ направлен на разрешение противоречий в определении квалификации педагога, его функциональных обязанностей и системы образования в целом. На основе приказа в статье рассматриваются цели, макет профессионального стандарта, требования к педагогу. Особое внимание уделено общепедагогическим, воспитательным, развивающим функциям педагога, выполнение которых позволит педагогу становиться активной личностью. С этой целью в каждой образовательной организации должны быть созданы условия для педагога, чтобы он умел работать в разнообразных условиях, выполнял работу активно и ответственно, брался за интересную, но посильную для него работу, формировал волевые качества, повышал устойчивость внимания, одновременно выполнял несколько профессиональных действий при высоком темпе работы, формировал навык переключения внимания, чередуя вид деятельности и ее цели и т. д. Выполнение профессиональных функций педагога напрямую связано с внедрением педагогических технологий, поэтому в статье дается авторское определение педагогической технологии и обосновываются дополнительные функциональные обязанности педагога, интегративные показатели оценки деятельности педагога, чтобы соответствовать одному из четырех квалификационных уровней: 1) знаниевый, практико-накопительный; 2) практико-ориентированный, организационно-творческий; 3) практико-диагностический, методический; 4) исследовательский, руководящий, экспериментальный, наставнический. Присвоение названных уровней зависит от образования, стажа, видов повышения квалификации педагога. Результатами внедрения профессионального стандарта «Педагог» должны стать персонализация модели повышения квалификации, пересмотр должностных обязанностей с использованием перечня трудовых функций, новые модели процедуры аттестации, модели перехода на эффективный контракт. Реализация приказа Минтруда не только позволит изменить отношение педагога к своим должностным обязанностям, но и будет способствовать качественному изменению системы образования.

Popova Nina Evgenyevna,

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

Eremina Olga Aleksandrovna,

Bachelor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

PROFESSIONAL TEACHER'S STANDARD: FROM THEORY TO PRACTICE

KEY WORDS: professional standards; teacher, teaching; job duties; professional competences; areas of work; pedagogical technologies; educational technologies; professional development.

ABSTRACT. This article analyzes the contents of the order of the Ministry of Labor on the professional standard of a teacher which is to be implemented since 01.01.2017. This order is directed to resolution of conflicts in determination of teacher's qualification of, their functional obligations and educational system in general. On the basis of the order, the article discusses the purposes, a prototype of the professional standard, and requirements to the teacher. Special attention is paid to the all-pedagogical, educational and developing functions of the teacher whose accomplishment will allow the teacher to become the active personality. For this purpose each educational organization should provide conditions for the teacher so that he might work in different situations, perform their duties well, be responsible, could start an interesting work, train their endurance and stamina, increase stability of attention, could perform several professional operations at a time switching attention from one work to the other, alternating a type of activity and its purposes, etc. Accomplishment of professional functions of the teacher is directly connected with implementation of pedagogical technologies. The article gives the definition of pedagogical technology and describes subsidiary functional duties of the teacher, integrative indicators of assessment of the teacher's activities to correspond to one of four qualification levels: 1) knowledge-based, practice-accumulative; 2) practice-oriented, organizational and creative; 3) practice-diagnostic, based on teaching methods; 4) research-based, managing, experimental, tutorial. Allocation of the level depends on education, work experience and advanced training of the teacher. The results of the new standard implementation will be personification of the model of advanced training, review of job responsibilities with the use of the list of labor functions, new models of the procedure of certification, model of transition to the effective contract. Implementation of the order of the Ministry of Labor will allow not only to change the teacher's attitude to their responsibilities, but also to promote quality of the educational system.

С 01.01.2017 г. вступил в силу приказ Минтруда России № 544н от 18.10.2013 о профессиональном стандарте педагога [13]. Данный стандарт ориентирован не только на инновационное проведение уроков, семинаров, лекций, внеклассных мероприятий, но и на долгосрочную перспективу творческого становления педагога и одновременно становления личности учащихся через самореализацию, саморазвитие под руководством педагога.

Главной предпосылкой к созданию и введению в действие нового профессионального стандарта министерством образования РФ стали **явно наметившиеся противоречия**:

- 1) в определении квалификации педагогического работника;
- 2) в размытости границ обязательных трудовых функций;
- 3) в оценке модернизации как отдельно взятого образовательного процесса, так и системы образования в целом.

Противоречия потребовали появления нового профессионального стандарта, который включил бы в себя изменения во всех видах профессиональной деятельности: в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем и высшем образовании [18].

Целью профессионального стандарта становится четкое определение функций и обязанностей педагогических работников, что непосредственно связано с их квалификацией, уровнем самопознания, саморазвития, владения педагогическими методами, методиками и технологиями.

Требования, предъявляемые к педагогу на основе профессионального стандарта, следующие [13; 14]:

- 1) соответствовать структуре профессиональной деятельности педагога,
- 2) не превращаться в инструмент жесткой регламентации деятельности педагога,
- 3) избавить педагога от выполнения несвойственных функций, отвлекающих его от выполнения своих прямых обязанностей,
- 4) побуждать педагога к поиску нестандартных методических решений,
- 5) соответствовать международным нормам и регламентам,
- 6) соотноситься с требованиями профильных министерств и ведомств, от которых зависят исчисление трудового стажа, начисление пенсий и т. д.

Мы сосредоточим свое внимание на том, что профессиональный стандарт педагога призван повысить мотивацию педагогических работников к труду, собственному образованию, установить единые требования к содержанию, качеству профессиональной деятельности [1; 6; 11; 17] и подгото-

вить педагогов к управлению образовательной организацией [2].

В целом, профессиональный стандарт педагогических работников является документом, от которого зависит следующее:

- 1) возможность конкретного человека работать в педагогической сфере,
- 2) размер оплаты труда,
- 3) порядок исчисления стажа,
- 4) определение размера пенсии,
- 5) планирование карьеры педагогического работника.

С началом действия профессионального стандарта льготы педагогов будут зависеть не от названия должности, а от функционала сотрудника, его профессионализма. Предполагается, что для адаптации под требования рынка труда профессиональные стандарты будут дополняться каждые три года (по некоторым позициям – каждые пять лет).

Для создания профессионального стандарта используется единый макет, состоящий из следующих разделов.

1. *Общая характеристика профессии* – название профессии, деятельность работников, вид экономической деятельности, классификация по ОКВЭД и ОКЗ.

2. *Функциональная карта вида профессиональной деятельности* – обобщенные трудовые функции педагога, уровень квалификации.

3. *Характеристика обобщенных трудовых функций* – описание требований к образованию и обучению, к опыту практической деятельности, к условиям допуска к работе, к необходимым компетенциям и т. д.

4. *Сведения об организациях-разработчиках* – указывается организация, ответственная за разработку профессионального стандарта [14].

В основе профессионального стандарта «Педагог» лежат трудовые функции работников образовательных организаций.

Общепедагогическая функция [13; 14]:

- 1) способность преподавателя разрабатывать программы по своему учебному предмету и активно участвовать в формировании программ с целью обеспечения адекватных условий в процессе обучения;
- 2) формирование умений и навыков в области информационно-коммуникационных технологий, разработке и использовании тестовых заданий и других видов автоматизированного контроля;
- 3) планирование и проведение учебных занятий с ориентацией на федеральные государственные образовательные стандарты с целью формирования мотивации и интереса у обучающихся.

Воспитательная функция [13; 14]:

- 1) владение методами и формами проведения внеклассных мероприятий с целью расширения кругозора у обучающихся;
- 2) контроль, анализ и регулирование взаимоотношений между обучающимися с целью обеспечения безопасной и коллективной обучающей среды;
- 3) постоянное общение и установление контакта с обучающимися;
- 4) формирование ценностной культуры ребенка;
- 5) помощь в создании и развитии учебных органов самоуправления;
- 6) поддержание уклада, атмосферы и традиций жизни школы, внесение в них своего положительного вклада и предложений.

Развивающая функция [13; 14]:

- 1) умение предвидеть различные виды учебных конфликтов и способ их предотвратить;
- 2) организация помощи и психолого-педагогической поддержки на основе различных приемов обучения;
- 3) разработка и реализация индивидуальных программ развития обучающихся с учетом их личностных и возрастных особенностей;
- 4) изучение и отслеживание динамики развития индивидуальности школьника;
- 5) владение психолого-педагогическими технологиями для работы с одаренными, социально уязвимыми детьми;
- 6) формирование и развитие универсальных учебных действий, образцов и ценностей, навыков поликультурного общения и толерантности;
- 7) умение подбирать и использовать специальные методики, позволяющие осуществлять коррекционно-развивающую работу.

В целом, данные характеристики трудовых функций делают установку на становление **активной личности педагога**.

В подтверждение вышесказанного приведем **примеры условий**, которые необходимы для формирования качеств активной личности педагога:

- 1) приучаться работать в разнообразных условиях;
- 2) выполнять работу активно и ответственно;
- 3) браться за интересную, трудную, но посильную работу;
- 4) формировать волевые качества, повышая устойчивость внимания;
- 5) одновременно выполнять несколько профессиональных действий при высоком темпе работы;
- 6) формировать навык переключения внимания, чередуя вид деятельности или ее цели [3; 7; 9];

7) совершенствовать практический опыт в преподавании учебных дисциплин [19];

8) применять педагогические технологии для развития и совершенствования универсальных учебных действий учащихся.

Результатом созданных условий для развития активной личности современного педагога, как показывает наш собственный опыт, становится выбранная технология проведения учебного занятия, которая должна целенаправленно формировать универсальные учебные действия учащихся. Для педагога, научившегося работать на технологическом уровне, всегда будет главным ориентиром познавательный процесс в его развивающемся состоянии [14; 16].

Это значит, что профессиональный стандарт «Педагог» необходимо дополнить еще одной общепедагогической функцией – владение не только информационно-коммуникативными, но и педагогическими технологиями.

Отсюда **педагогическая технология – это проектирование целей, принципов, содержания, форм, методов, способов, приемов и средств обучения, которое образует единую систему функционирования учебного процесса с учетом возрастных, психолого-физиологических особенностей обучающихся и направлено на поступательное развитие универсальных учебных действий учащихся, обеспечивающих гарантированный результат, в том числе при последующем воспроизведении (определение наше – О. А., Н. Е.).**

Немаловажное значение в профессиональном стандарте придается вопросу об умении педагога формулировать цели технологии, чтобы оценить по четким критериям уровень сформированных универсальных учебных действий школьников. По нашему глубокому убеждению, требуется включить в профессиональный стандарт «Педагог» дополнительные **профессиональные качества педагога**:

- 1) готовность к совместной деятельности с детьми по осмыслению и принятию цели предстоящей работы и постановке учебных задач;
- 2) умение выбирать формы, средства и методы, адекватные цели;
- 3) умение учитывать возрастные и психологические особенности школьников и выбирать действия в соответствии с возможностями ученика;
- 4) умение использовать проблемные ситуации во время проведения споров и дискуссий;
- 5) владение навыками проведения нестандартных уроков;

6) умение и стремление создать атмосферу взаимопонимания и сотрудничества на уроке;

7) готовность к применению групповых и индивидуальных форм организации учебной деятельности, познавательных и дидактических игр;

8) владение навыками эмоционального общения с учащимися;

9) умение создавать позитивные ситуации для самовоспитания учащихся через применение поощрений и порицаний, вера учителя в возможности ученика и умелое психологическое сопровождение детей по выбранной образовательной траектории [5];

10) умение сформировать адекватную самооценку учащихся, оценку деятельности ученика не только по конечному результату, но и по процессу его достижения, стимулирование учеников к выбору и самостоятельному использованию разных способов выполнения заданий без боязни ошибиться;

11) **готовность и способность к реализации педагогических технологий.**

По новому профессиональному стандарту «Педагог» учитель должен уметь анализировать свою деятельность на основе **всесторонних видов контроля**: обзорный, персональный, тематический, фронтальный, классно-обобщающий, коллективный, взаимоконтроль, самоконтроль и саморефлексия [19], административный плановый и внеплановый, текущий, предварительный, промежуточный, итоговый, эпизодический, периодический, регулярный.

Считаем, что итоговая оценка профессиональной деятельности педагога должна производиться по результатам обучения, воспитания, развития и формирования личностных качеств обучающихся на основе концептуальных положений педагогической технологии, реализуемой педагогом. Осуществляя столь сложный и комплексный анализ деятельности педагога, следует принимать во внимание уровень индивидуальных особенностей обученности, предрасположенности, возможности конкретного ученика [8], его образовательных траекторий [5] и личного вклада педагога в учебный процесс.

Итоговая оценка деятельности педагога должна включать сочетание показателей динамики развития качеств личности учащегося, его положительного отношения к школьному образованию, высокой степени активности и вовлеченности во внеклассные мероприятия (концерты, экскурсии, КВН-игры и т. д.) и личный вклад учителя в развитие ученика. Процесс всесторонней оценки деятельности учителя должен оцениваться только комплексно [10] и иметь интегративные показатели.

Интегративные показатели оценки деятельности педагога

1. Профессиональные качества педагога оцениваются не только образовательной организацией, учащимися и их родителями, но и внешними структурами – органами управления образованием на уровне администрации региона, районных структур, органов местного самоуправления.

2. Внутренние аудиторы образовательной организации должны назначаться из числа наиболее авторитетных и уважаемых учителей. Число аудиторских проверок устанавливается образовательной организацией и закрепляется уставом.

3. Результаты внутренних и внешних аудитов должны быть положены в основу государственной аттестации учителя при присвоении ему соответствующей квалификационной категории [6; 11; 17; 19].

4. Информация о деятельности учителя может быть определена разными способами: опрос, наблюдения, анализ документов, конспекты и стенограммы уроков, самоотчеты и т. д.

5. Профессионализм педагога должен оцениваться на основе описания концептуальных положений реализуемой им педагогической технологии.

6. Итоги комплексного анализа должны включать показатель способности педагога к непрерывному самообразованию [12] и готовности к управлению образовательной организацией [2].

Мы глубоко убеждены, что только на основе грамотного внедрения в практику педагога функциональных обязанностей (общепедагогических, воспитательных, развивающих), анализа деятельности с учетом функций контроля, комплексного подхода к оценке педагогической деятельности можно объективно определять уровень профессионального развития педагога.

Уровни профессионального развития педагога (квалификационная категория) [4]

Первый уровень (знаниевый, практико-накопительный) – уровень начинающего педагога, который имеет право осуществлять педагогическую деятельность по результатам успешного прохождения квалификационного экзамена.

Второй уровень (практико-ориентированный, организационно-творческий) – уровень продвинутого педагога, деятельность которого характеризуется, помимо характеристик первого уровня, освоением различных компетенций, которые могут быть связаны с работой с особым контингентом детей.

Третий уровень (практико-диагностический) – уровень педагога-методиста,

владеющего методами и технологиями в той степени, которая позволяет разрабатывать их самостоятельно и транслировать другим педагогам.

Четвертый уровень (исследовательский, руководящий, экспериментальный, наставнический) – это педагог-исследователь, владеющий, кроме первых трех уровней, навыками исследования значительного контингента детей (выявления образовательных потребностей), координации на

высоком уровне деятельности учителей, учителей-методистов, имеющий обобщающий опыт профессиональной деятельности с целью управления педагогическим процессом, способный осуществлять апробацию и внедрение инновационных технологий в образовании.

На основе идей М. Ю. Забродина [4], Л. Ю. Савиновой [15] и нашей точки зрения дифференциацию уровней квалификации педагога дадим в обобщенном виде в табл. 1.

Таблица 1

Дифференцированные уровни квалификации

Уровень профессионального развития (квалификационная категория)	Минимальные требования			Возможное наименование квалификационной категории
	Уровень образования	Стаж	Требования к ДПО	
1-ый уровень. Знаниевый, практико-накопительный	СПО + проф. подготовка по профилю деятельности	Не менее 2 лет	Не менее 500 часов	Учитель, владеющий педагогическими технологиями
2-ой уровень. Практико-ориентированный, организационно-творческий	СПО + проф. переподготовка по проф. деятельности ВО (бакалавриат)	Не менее 3 лет	Не менее 144 часов	Старший учитель, учитель-инноватор, разрабатывающий педагогические технологии
3-ий уровень. Практико-диагностический, методический	Высшее образование (специалитет, магистратура)	Не менее 5 лет	Не менее 72 часов	Главный учитель, учитель-методист, оценивающий эффективность педагогических технологий
4-ый уровень. Исследовательский, руководящий, экспериментальный, наставнический	Высшее образование (специалитет, магистратура)	Не менее 5 лет	Не менее 144 часов	Ведущий учитель, эксперт, наставник, руководитель образовательной организации

Разделяя мнение М. Ю. Забродина [4], Л. Ю. Савиновой [15], считаем необходимым добавление в первый уровень квалификационной категории фразы «**владеющий педагогическими технологиями**», во второй уровень – «**разрабатывающий педагогические технологии**», в третий уровень – «**оценивающий эффективность педагогических технологий**», в четвертый уровень – «**руководитель образовательной организации**». Дополнения в квалификационные категории позволят педагогам увидеть свой карьерный рост не только как учителя, но и как возможного руководителя.

Результатами внедрения профессионального стандарта «Педагог» должны стать [13]:

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Антипова В. М., Колесина К. Ю., Пахомова Г. А. Компетентностный подход к организации дополнительного образования в университете // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 57-62.
2. Афанасьева Т. П., Новикова Г. П. Готовность учителей к управлению развитием своей школы // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2016. – № 4. – С. 65-72.
3. Ганченко И. О. Развитие личности педагога в системе непрерывного профессионального самообразования : дис. д-ра пед. наук. – Краснодар, 2004.

- 1) персонификация модели повышения квалификации;
- 2) пересмотр должностных обязанностей с использованием перечня трудовых функций;
- 3) новые модели процедуры аттестации;
- 4) модели перехода на эффективный контракт.

Таким образом, внедрение в практику профессионального стандарта «Педагог» будет способствовать повышению самообразования педагога, стремлению получить возможную квалификационную категорию и успешно строить профессиональную карьеру.

4. Забродин Ю. М., Гаязова Л. А., Сергоманов П. А. Дифференцированные уровни квалификации педагога и структура профессионального стандарта педагога // Психологическая наука и образование. – 2016. – № 2. – Т. 21. – С. 59-65.
5. Зеер Э. Ф., Попова О. С. Психологическое сопровождение индивидуальных образовательных траекторий обучающихся в профессиональной школе // Образование и наука. – 2015. – № 4. – С. 88-99.
6. Змеев С. И. Образование взрослых и андрогогика в реализации концепции непрерывного образования в России // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 3. – С. 94-101.
7. История развития образования взрослых в России / под ред. Е. П. Тонконогой. – СПб. : ИОВ РАО, 2000. – 114 с.
8. Ключарев Г. А., Пахомова Е. И., Кофанова Е. Н. Самообразование взрослых // Общественные науки и современность. – 2003. – № 4. – С. 37-46.
9. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя : тексты лекций. – Гомель : Гомель. гос. ун-т, 1976.
10. Лебедев О. Е. Совершенствование послевузовского образования // Учитель – методист – наставник стажера / под ред. С. Г. Вершловского. – М. : Просвещение, 1988. – С. 101-132.
11. Панфилова О. И. Условия повышения профессиональной компетентности учителей начальных классов в области воспитания в процессе педагогической деятельности // Молодой ученый. – 2016. – № 15. – С. 484-488.
12. Попова Н. Е. Система непрерывного профессионального образования педагога // European Social Science Journal. – 2014. – № 7 (46). – Т. 3. – С. 80-86.
13. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» : утв. приказом Минтруда России от 18.10.2013 №544н (с изм. от 25.12.2014), зарегистрирован в Минюсте России 06.12.2013 №30550.
14. Профессиональный стандарт педагога (Концепция и содержание) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/materialy-metodicheskikh-obedinenii/library/2014/12/26/professionalnyy-standart-pedagoga> (дата обращения: 02.10.2016).
15. Савинова Л. Ю. Профессиональный стандарт педагога: каким должен быть современный учитель? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://docviewer.yandex.ru/?url=http%3A%2F%2Fkrasnogwardnmc.spb.ru%2FZIP%2FNO_Savinova.pdf&name=NO_Savinova.pdf&lang=ru&c=58aa76e0d65a&page=16 (дата обращения: 15.02.2017).
16. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. Т. 1. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
17. Технология образования взрослых. Пособие для тех, кто работает в системе образования взрослых / под общ. ред. О. В. Агаповой, С. Г. Вершловского, Н. А. Тоскиной. – СПб. : КАРО, 2008. – 176 с.
18. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования второго поколения : утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 дек. 2010 г.; принят 21 дек. 2012 г.; одобрен Советом Федерации 26 дек. 2012 г. – 50 с.
19. Чуприна В. А., Кузьминых П. С. Роль рефлексии в формировании практического опыта будущего педагога профессионального обучения // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2016. – № 4. – С. 29-34.

REFERENCES

1. Antipova V. M., Kolesina K. Yu., Pakhomova G. A. Kompetentnostnyy podkhod k organizatsii dopolnitel'nogo obrazovaniya v universitete // Pedagogika. – 2006. – № 8. – С. 57-62.
2. Afanas'eva T. P., Novikova G. P. Gotovnost' uchiteley k upravleniyu razvitiem svoey shkoly // Munitsipal'noe obrazovanie: innovatsii i eksperiment. – 2016. – № 4. – С. 65-72.
3. Ganchenko I. O. Razvitie lichnosti pedagoga v sisteme nepreryvnogo professional'nogo samoobrazovaniya : dis. d-ra ped. nauk. – Krasnodar, 2004.
4. Zabrodin Yu. M., Gayazova L. A., Sergomanov P. A. Differentsirovannyye urovni kvalifikatsii pedagoga i struktura professional'nogo standarta pedagoga // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2016. – № 2. – Т. 21. – С. 59-65.
5. Zeer E. F., Popova O. S. Psikhologicheskoye soprovozhdenie individual'nykh obrazovatel'nykh traektoriy obuchayushchikhsya v professional'noy shkole // Obrazovanie i nauka. – 2015. – № 4. – С. 88-99.
6. Zmeev S. I. Obrazovanie vzroslykh i androgogika v realizatsii kontseptsii nepreryvnogo obrazovaniya v Rossii // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. – 2015. – № 3. – С. 94-101.
7. Istoriya razvitiya obrazovaniya vzroslykh v Rossii / pod red. E. P. Tonkonogoy. – SPb. : IOV RAO, 2000. – 114 s.
8. Klyucharev G. A., Pakhomova E. I., Kofanova E. N. Samoobrazovanie vzroslykh // Obshchestvennye nauki i sovremennost'. – 2003. – № 4. – С. 37-46.
9. Kuz'mina N. V. Psikhologicheskaya struktura deyatelnosti uchitel'ya : teksty lektsiy. – Gomeľ : Gomeľ. gos. un-t, 1976.
10. Lebedev O. E. Sovershenstvovanie poslevuzovskogo obrazovaniya // Uchitel' – metodist – nastavnik stazhera / pod red. S. G. Vershlovskogo. – М. : Prosveshchenie, 1988. – С. 101-132.
11. Panfilova O. I. Usloviya povysheniya professional'noy kompetentnosti uchiteley nachal'nykh klassov v oblasti vospitaniya v protsesse pedagogicheskoy deyatelnosti // Molodoy uchenyy. – 2016. – № 15. – С. 484-488.
12. Popova N. E. Sistema nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya pedagoga // European Social Science Journal. – 2014. – № 7 (46). – Т. 3. – С. 80-86.
13. Professional'nyy standart «Pedagog (pedagogicheskaya deyatelnost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')» : utv. prikazom

Mintruda Rossii ot 18.10.2013 №544n (s izm. ot 25.12.2014), zaregistrirovan v Minyuste Rossii 06.12.2013 №30550.

14. Professional'nyy standart pedagoga (Kontseptsiya i sodержanie) [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://nsportal.ru/shkola/materialy-metodicheskikh-obedinenii/library/2014/12/26/professionalnyy-standart-pedagoga> (data obrashcheniya: 02.10.2016).

15. Savinova L. Yu. Professional'nyy standart pedagoga: kakim dolzhen byt' sovremenny uchitel'? [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: https://docviewer.yandex.ru/?url=http%3A%2F%2Fkrasnogwardnmc.spb.ru%2FZIP%2FNO_Savinova.pdf&name=NO_Savinova.pdf&lang=ru&c=58aa76e0d65a&page=16 (data obrashcheniya: 15.02.2017).

16. Selevko G. K. Entsiklopediya obrazovatel'nykh tekhnologiy : v 2 t. T. 1. – M. : NII shkol'nykh tekhnologiy, 2006. – 816 s.

17. Tekhnologiya obrazovaniya vzroslykh. Posobie dlya tekh, kto rabotaet v sisteme obrazovaniya vzroslykh / pod obshch. red. O. V. Agapovoy, S. G. Vershlovskogo, N. A. Toskinoy. – SPb. : KARO, 2008. – 176 s.

18. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya vtorogo pokoleniya : utv. prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 dek. 2010 g.; prinyat 21 dek. 2012 g.; odobren Sovetom Federatsii 26 dek. 2012 g. – 50 s.

19. Chuprina V. A., Kuz'minykh P. S. Rol' refleksii v formirovanii prakticheskogo opyta budushchego pedagoga professional'nogo obucheniya // Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii. – 2016. – № 4. – S. 29-34.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. П. В. Зуев.

Савельев Владимир Вадимович,

аспирант, кафедра педагогики и психологии образования, Институт социальных и политических наук, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620142, г. Екатеринбург, ул. Куйбышева, д. 48, к. 607; e-mail: bbsav91@gmail.com

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ ТЕМАТИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ СТАНДАРТАМ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ МОДУЛЬНОГО ПОДХОДА К КЛАССИФИКАЦИИ ПРОФЕССИЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профориентация школьников; классификация профессий; модульный подход; тематическое моделирование; выбор профессии; профессиональные стандарты; профессиональная ориентация; профессиональное самоопределение; профориентационная работа.

АННОТАЦИЯ. В данной статье представлены результаты разработки классификации профессий на основании модульного подхода, предложенного В. Е. Гавриловым. Получившаяся классификация состоит из 12 модулей – типовых элементов деятельности, – каждый из которых входит в состав целого ряда профессий. Совокупность модулей, входящих в ту или иную профессию, формирует ее профиль. Каждый из представленных модулей имеет список ключевых слов-индикаторов, по которым можно выявлять профиль профессии на основании должностных инструкций, представленных в едином тарифно-квалификационном справочнике, общероссийском классификаторе занятий, а также в иных нормативных документах. Разработка данной классификации осуществлялась с применением алгоритма тематического моделирования текстов на естественном языке – Латентного Размещения Дирихле (или LDA). Использование данного алгоритма при обработке большого количества документов (так называемого корпуса текстов) дает возможность получить список тем, указывающих на смысловое содержание данных текстов. Каждая тема по сути представляет собой список ключевых слов, совместно встречающихся в большом количестве документов. Данный алгоритм был применен к корпусу, состоящему из профессиональных стандартов, которые были разработаны Министерством труда и социальной защиты совместно с ведущими производственными предприятиями Российской Федерации. Общее количество стандартов в корпусе составило 801. Из каждого стандарта были взяты только трудовые действия, осуществляемые работником на рабочем месте. Предложенная классификация, безусловно, нуждается в доработке и уточнении, после чего она может быть использована для разработки новых методов профориентационной работы со старшекласниками и абитуриентами.

Saveliev Vladimir Vadimovich,

Post-graduate Student, Department of Pedagogy and Psychology of Education, Ural Federal University n.a. the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

APPLICATION OF TOPICAL MODELING TO PROFESSIONAL STANDARDS FOR THE IMPLEMENTATION OF A MODULAR APPROACH TO OCCUPATIONS CLASSIFICATION

KEY WORDS: vocational guidance; classification of occupations; modular approach; topic model; career choice; professional standards; career guidance; professional self-determination; work on career guidance.

ABSTRACT. The article present a classification of occupations based on a modular approach, which was proposed by V.E. Gavrilov. This classification consists of 12 modules, typical elements of activity, each being a member of a large number of professions. The set of modules, included in different professions, constitutes its profile. Each of these modules has a list of keywords-indicators by which one can identify the profile of the profession on the basis of job descriptions, presented in the RCO and other normative documents. The development of the classification was carried out with the help of the algorithm of topic modeling - Latent Dirichlet Allocation (or LDA). Using this algorithm for processing a large number of documents (the so called corpus) gives an opportunity to get a list of topics, which disclose the semantic content of these texts. Each topic is a list of keywords which are used together in a large number of documents. This algorithm has been applied to a corpus of professional standards, which were developed by the Ministry of Labour and Social Protection in cooperation with the leading industrial enterprises of the Russian Federation. The total number of standards was 801. Only the duties performed by the workers at their workplaces were taken from each standard. The proposed classification is definitely in need of updating and refining, after which it can be used for the development of new methods of vocational guidance for high school students and enrollees.

В настоящее время в связи с переходом российского общества в постиндустриальную эпоху мы можем наблюдать существенные изменения в мире профессий, проявляющиеся в ускорении темпов трудовой деятельности и трансформации структуры занятости населения [8, с. 259]. В отли-

чие от предыдущих поколений, представители которых зачастую работали на одном месте всю свою жизнь, современные жители Российской Федерации неоднократно меняют не только места работы, но и саму специальность. Это приводит к тому, что проблема выбора профессии перестает касаться только

молодежи – она становится актуальной для всех возрастов [3, с. 46].

Кроме того, сам мир профессий стремительно меняется, в некоторой степени моделируя собой эволюционный принцип естественного отбора. Одни профессии исчезают, другие – появляются, третьи – изменяются до неузнаваемости [4, с. 97-98]. Это происходит неоднократно в течение буквально нескольких лет, что делает крайне затруднительной формулировку требований, которым должен соответствовать человек для успешной самореализации в рамках конкретной профессии.

Эти изменения вместе с некоторыми другими факторами социально-экономического характера существенным образом усложняют проблему профессионального самоопределения [7, с. 62], что порождает ряд серьезных общественных проблем. Так, по данным мониторинга профессионального образования, около 50 % выпускников высших и средних учебных учреждений не идут работать по полученной специальности [13, с. 23-24], хотя в некоторых сферах экономики наблюдается существенный кадровый дефицит [15, с. 10-11]. При этом существующая система профориентации не в состоянии разрешить эти проблемы, что признается не только специалистами [8, с. 260], но и самими учащимися [14, с. 237].

Все это ставит вопрос об адекватности применения тех же самых профориентационных методов и технологий, которые были разработаны еще в индустриальную (и, по большей части, советскую) эпоху. В частности, одним из критических моментов является использование «жестких» психологических классификаций профессий, предназначенных для соотнесения индивидуальных качеств оптантов с требованиями, которые предъявляет к ним та или иная профессия.

Модульный подход к классификации профессий

Примером «жесткой» классификации профессий, при которой каждая профессия принадлежит только одному классу, может служить многомерная типология, предложенная Е. А. Климовым и повсеместно используемая в практической профориентационной работе [9, с. 115]. В этой типологии каждая профессия принадлежит к определенному кластеру; кластеры формируются по четырем переменным – предмету труда (человек, природа, техника, знак и художественный образ), целям труда (гностическая, преобразующая, изыскательская), средствам труда (ручной труд, машинно-ручной труд, применение автоматизированных, функциональных средств труда) и условиям труда (комнатные, уличные, не-

обычные и в условиях повышенной моральной ответственности). Таким образом, данная классификация позволяет разделить весь мир профессий на 240 кластеров, что существенно сокращает размерность пространства профессий и позволяет выстроить в нем понятные ориентиры.

Однако данная классификация обладает двумя ограничениями, отмеченными В. Е. Гавриловым, которые существенным образом сужают сферу ее применения [2, с. 111]. Первый пункт критики касается того, что при той динамике изменения мира профессий, которую мы можем сейчас наблюдать, становится крайне затруднительным раз и навсегда отнести профессию к тому или иному классу. В частности, повсеместная автоматизация различных производственных процессов приводит к тому, что все больше и больше профессий меняют свое содержание и переходят из классов «ручные» и «машинно-ручные средства труда» в класс «автоматизированные средства труда» [6, с. 149-150]. Вторым и более серьезным пунктом критики касается внутренней разнородности каждой профессии, ведь многие профессии на деле включают в себя черты из различных классов. Так, затруднительным становится определить, к какому кластеру принадлежит врач-терапевт. С одной стороны, мы можем отнести его к типу «человек – человек», поскольку он, как правило, работает с людьми. С другой стороны, организм человека и его отдельные подсистемы – природные объекты, и мы имеем полное право разместить данную профессию в группу «человек – природа». Кроме того, важной частью работы врача является заполнение медицинской документации («человек – знак»). При дальнейшем анализе мы можем выяснить, что врач, как правило, работает одновременно и в комнатных условиях, и в условиях повышенной моральной ответственности и использует практически все виды средств труда.

Таким образом, на деле оказывается, что многомерная классификация не в состоянии разбить профессии на полноценные группы. Надо отметить, что данные критические пункты касаются не столько типологии Е. А. Климова как таковой, сколько самого методологического подхода, который пытается вписать такой сложный объект, как профессия, в рамки «жесткой» классификации, при которой один объект принадлежит ровно одной группе. Очевидно, что здесь необходимы другие принципы разбиения профессий на классы.

Альтернативой «жесткой» классификации может являться так называемая «нечеткая» кластеризация, при которой один и тот

же объект может принадлежать сразу нескольким классам [5, с. 175]. Одной из попыток применения этого принципа является дескрипторный подход, предложенный В. В. Пчелиновой [12, с. 78], основанный на классификации Е. А. Климова, однако имеющий два существенных отличия. Первое состоит в том, что вместо отнесения конкретной профессии к определенному классу каждой из них приписывается свой особый набор дескрипторов, описывающих либо предмет, либо условия, либо средства, либо цели труда. Таким образом, каждая профессия может входить сразу в несколько классов, что снимает проблему упрощения содержания профессий для их эффективной классификации. Второе отличие заключается в количестве таких дескрипторов – оно было существенным образом увеличено – 6 дескрипторов для целей труда, 11 – для средств и 30 – для условий. Что касается предметов труда, то их число осталось прежним – природа, человек, техника, знак и художественный образ. Таким образом, общее количество дескрипторов составляет 52.

Еще более интересным примером является модульный подход к классификации профессий, предложенный В. Е. Гавриловым еще в конце восьмидесятых годов [2, с. 112]. Согласно этому подходу, каждая профессия состоит из определенных типовых элементов деятельности (модулей), каждому из которых соответствует некоторый набор психологических характеристик. Разные профессии могут содержать в себе одни и те же модули, и, таким образом, зная модульный состав каждой профессии и имея психологическое описание модулей, мы получаем возможность компактно представить мир профессий.

Для составления описаний модулей В. Е. Гаврилов предлагает следующий алгоритм.

1. Анализ профессиограммы с целью выделения типовых элементов деятельности. При этом элементы, сходные по трудовым функциям, объединяются в общие классы.

2. Сопоставление модулей с психологическими требованиями к ним, осуществляемое также на основе профессиограмм.

3. Составление словаря терминов, с использованием которого можно определять наличие тех или иных модулей в профессии на основе информации, полученной из Единого тарифно-квалификационного справочника.

Общим моментом в рассмотренных выше классификациях является то, что они не предполагают жесткого деления профессий на классы. Вместо этого профессии разбиты на отдельные элементы, таким обра-

зом с их помощью формируется n -мерное векторное пространство, где n – это количество таких элементов. В рамках модульного подхода мы имеем n -мерное пространство модулей, где n – общее количество модулей; в рамках дескрипторного – 52-мерное пространство дескрипторов с четырьмя отдельными подпространствами (предмет, цель, средства и условия труда). Каждая профессия здесь представлена вектором в этом пространстве, а это значит, что мы имеем возможность находить расстояния между этими векторами и определять сходные по содержанию профессии.

Это решение имеет большое количество преимуществ, главным из которых является возможность объединять профессии в классы с минимальными потерями информации и с различным уровнем обобщения.

Тематическое моделирование для реализации модульного подхода

К сожалению, предложенный В. Е. Гавриловым алгоритм выделения модулей / дескрипторов отличается крайней трудоемкостью и требует работы большого количества специалистов-психологов. Поэтому в данной статье мы бы хотели предложить иной подход на основе использования методов тематического моделирования.

Тематическое моделирование – один из способов статистической обработки текстов, который позволяет определить тему каждого из них [10, с. 215]. Основная идея состоит в том, что тема текста представляется как устойчивый набор ключевых слов, с определенной регулярностью встречающийся в большом наборе (корпусе) текстов. При этом один текст может содержать в себе сразу несколько тем, разбиваясь таким образом на семантические блоки. Такой подход позволяет решить сразу две серьезные проблемы, касающиеся статистической обработки текстов, – проблему синонимии, при которой одна и та же концепция может определяться абсолютно различными наборами слов, и проблему полисемии, при которой одно и то же слово может иметь разные значения в различных контекстах. Основными результатами применения алгоритмов тематического моделирования являются таблица, указывающая на наличие или отсутствие той или иной тематики в тексте, а также список ключевых слов, характерных для каждой темы.

Данные методы можно использовать для корпуса текстов, содержащих профессиограммы и должностные инструкции, выделив тем самым тематические блоки. Примером применения этого подхода в целях профориентации является работа М. Ю. Макаровой [11, с. 7]. В качестве корпуса текстов

ею были выбраны должностные инструкции из «Квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и других служащих», а в качестве алгоритма тематического моделирования – латентный семантический анализ (ЛСА). На основе полученных результатов М. Ю. Макаровой была разработана компьютерная программа, которая позволяет находить сходные по содержанию профессии, облегчая тем самым информационный поиск.

Несмотря на то что цель данного исследования и не состояла в непосредственном выделении модулей профессии, оно демонстрирует преимущества подобного рода методов – существенную экономию времени, а также возможность оперативно добавлять новые профессии в момент появления их описаний.

Для проведения нашего исследования мы решили взять несколько иной источник, а именно – профессиональные стандарты, разрабатываемые Министерством труда и социальной защиты с 2012 года с участием ведущих производственных предприятий [1, с. 6] и с 1 июля 2016 года ставшие обязательными к применению для муниципальных и государственных учреждений, а также коммерческих организаций с преобладающей долей государственного капитала. Каждый из этих стандартов является отдельным нормативным документом, что позволяет подвергать их оперативному обновлению. И в каждом из них идет подробное описание всех трудовых функций, которые необходимо осуществлять специалисту на рабочем месте, а также знаний и навыков, необходимых для этого. К моменту написания статьи Министерством труда и социальной защиты был опубликован 801 профессиональный стандарт, из которых был составлен корпус текстов для нашего пилотного исследования.

Целью этого исследования было выделение модулей профессии из данного корпуса текстов методом Латентного размещения Дирихле (LDA), входящим в класс алгоритмов тематического моделирования. Поскольку модуль профессии по определению В. Е. Гаврилова трактуется как типовой элемент деятельности, для составления корпуса нами было оставлено исключительно описание трудовых функций из третьего раздела профессиональных стандартов, без знаний и навыков.

Над всеми текстами был проведен ряд предварительных процедур, позволяющих улучшить качество LDA. Во-первых, нами

были удалены все знаки препинания и служебные части речи. Во-вторых, все оставшиеся слова были приведены к своей начальной форме (процедура лемматизации).

Само Латентное размещение Дирихле было организовано с помощью программы Topic Modeling Tool, являющейся графическим интерфейсом программного пакета MALLET – реализации LDA на языке Java.

Одним из важных ограничений, с которым мы столкнулись в процессе проведения исследования, была необходимость выбора количества тем, которые выделялись бы из корпуса текстов. Для того чтобы подобрать оптимальное число тем, мы использовали два критерия. Первый – адекватность выделения ближайших профессий по матрице расстояний, построенной на основе таблицы «Темы-на-документы». Второй параметр – легкость интерпретации получившихся тем по набору ключевых слов. По данным параметрам наиболее соответствующее данному критерию число тем – 85.

Часть получившихся тем указывает на предметную область деятельности, в то время как оставшиеся представленные в табл. 1 темы обозначают типовые элементы деятельности без соотношения с какой бы то ни было предметной областью.

В данном исследовании нами было выявлено 12 модулей, инвариантных по отношению к конкретной области экономической деятельности.

В табл. 2 представлено три профессии с указанием их модульного состава. Из данной таблицы мы можем заключить, что в профессию «Системный программист» входят четыре модуля («Управление проектами», «Проверка», «Разработка технологии» и «Конструирование»), в профессию «Винодел» – пять («Оценка», «Проверка», «Разработка технологии», «Организация и планирование», а также «Изготовление»), а в профессию «Резчик труб и заготовок» – только два («Изготовление» и «Проверка»). Используя данную матрицу, мы можем, во-первых, оценить, насколько сложной по своему составу является та или иная профессия, а во-вторых, определить степень близости различных профессий по содержащимся в них модулям.

Таким образом, мы обосновали принципиальную возможность использования методов тематического моделирования для реализации модульного подхода к классификации профессий на основе профессиональных стандартов.

Список выделенных модулей

Модули профессии	Содержание модуля	Ключевые слова
Организация и планирование	Общая организация деятельности предприятия или подразделения, планирование и контроль	Организация, разработка, подразделение, анализ, работа, деятельность, подготовка, контроль, мероприятие, план
Управление персоналом	Обеспечение работников необходимыми ресурсами, организация труда	Контроль, работа, обеспечение, работник, труд, проведение, организация, выполнение, производственный, безопасность
Ремонт и обслуживание	Ремонт, обслуживание и наладка технических систем	Технический, оборудование, ремонт, работа, обслуживание, средство, выполнение, документация, состояние, эксплуатация
Проверка	Обеспечение соответствия результата деятельности требованиям к данному результату	Контроль, соответствие, требование, документация, проверка, проведение, соблюдение, результат, нормативный, необходимый
Разработка технологии	Разработка и внедрение новых технологий и отдельных технических процессов	Производство, разработка, анализ, новый, работа, предложение, технология, внедрение, процесс, материал
Устранение кризисных ситуаций	Предотвращение кризисных ситуаций, возникающих во время производственных процессов	Оборудование, работа, оперативный, режим, аварийный, контроль, руководство, персонал, ситуация, смена
Изготовление	Изготовление продукции согласно определенной технической документации	Технологический, оборудование, процесс, параметр, контроль, операция, оснастка, подготовка, изготовление, проведение
Конструирование	Разработка и проектирование конструкций технических систем	Технический, разработка, документация, конструкторский, проектирование, решение, проектный, задание, анализ, конструкция
Оценка	Оценка соответствия работы системы относительно определенных стандартов	Продукция, качество, контроль, производство, соответствие, стандарт, организация, технический, требование, подготовка
Управление проектами	Организация разработки проектов, выяснение требований заказчика	Проект, организация, разработка, изменение, управление, работа, согласование, план, договор, заказчик
Испытание	Проведение испытаний технической системы в контролируемых условиях	Измерение, испытание, средство, проведение, анализ, оборудование, результат, контроль, метод, поверка
Исследование	Проведение исследований, предназначенных для разработки или апробации новых технологий	Проведение, исследование, технология, область, разработка, результат, научно, разрабатывать, работа

Таблица 2

Модульный состав профессий «Системный программист», «Резчик труб и заготовок» и «Винодел»

	Системный программист	Резчик труб и заготовок	Винодел
Управление проектами	X		
Управление персоналом			
Исследование			
Испытание			
Оценка			X
Проверка	X	X	X
Разработка технологии	X		X
Конструирование	X		
Организация и планирование			X
Ремонт и обслуживание			
Устранение кризисных ситуаций			
Изготовление		X	X

К сожалению, результаты пилотного исследования пока нельзя признать достаточными для окончательного выделения модулей. На это указывают следующие факты.

1. Не все профессии адекватно кластеризуются по матрице расстояний. Так, для аудиторов четыре ближайших профессии – это специалист по управлению рисками, специалист по внутреннему контролю, внутренний аудитор и специалист по платежным системам, что является довольно

хорошими результатом. А вот четыре ближайших профессии к асфальтобетонщику включают в себя, кроме всего прочего, специалиста по похоронному делу, что, безусловно, выглядит странным.

2. Некоторые профессии из первоначального корпуса не содержат в себе ни одного из выделенных нами модулей. Это может происходить в силу того, что одно и то же ключевое слово может содержаться в различных темах, и, попав одновременно в

«модульную» и «предметную» тему, может сдвинуть профессию в сторону предметной.

На сегодняшний день существует не так много профессиональных стандартов (801 по сравнению с более чем 7500 специальностями в Едином тарифно-квалификационном справочнике), и их распределение по видам экономической деятельности не является равномерным. Так, для юриспруденции и пищевой промышленности разработано только лишь по одному профессиональному стандарту. А для отрасли «Добыча, переработка угля, руд и других полезных ископаемых» профессиональных стандартов еще не выпущено. Таким образом, при выпуске новых профессиональных стандартов структура выделяемых тем может существенным образом измениться.

Первую проблему можно решить с помощью введения формализованных критериев оценки оптимального количества тем

и более тщательного их анализа. Вторая проблема может решаться заданием более строгих критериев размещения ключевых слов. Преодоление третьей проблемы несколько сложнее, поскольку разработка профессиональных стандартов может затянуться еще на некоторое время. Поэтому имеет смысл провести воспроизводящее исследование на других источниках данных. Например, на корпусе должностных инструкций, взятых из Общероссийского классификатора занятий (ОКЗ). Последняя редакция ОКЗ была принята в 2014 году, поэтому информация, содержащаяся в нем, является еще относительно свежей, а тот факт, что данный документ разработан на основе Международной стандартной классификации занятий 2008 (МСКЗ-08), позволит распространить результаты исследования и на зарубежные стандарты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блинов В. И., Батрова О. Ф., Есенина Е. Ю., Факторович А. А. Профессиональные стандарты: от разработки к применению // Высшее образование в России. – 2015. – № 4. – С. 5-14.
2. Гаврилов В. Е. Использование модульного подхода для психологической классификации профессий в целях профориентации // Вопросы психологии. – 1987. – № 1. – С. 111-117.
3. Горбунова Г. А. Анализ причин смены профессионального профиля взрослыми людьми // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 13. – С. 46-50.
4. Диннер И. В. Содержание профессий в контексте изменений в разделении и кооперации труда // Вестник ОмГУ. Серия: Экономика. – 2016. – № 2. – С. 95-99.
5. Егоров А. В., Куприянова Н. И. Особенности методов кластеризации данных // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2011. – № 11. – С. 174-178.
6. Ефимов В. И., Мраморнова О. В. Эволюция содержания труда в процессе экономического развития общества // Вестник СГТУ. – 2009. – № 1. – С. 145-153.
7. Загузина Н. Н. Проблемы профессионального самоопределения учащихся на современном рынке труда // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2008. – № 70. – С. 62-66.
8. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Асимметричное профессиональное будущее современной молодежи // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 4. – С. 258-263.
9. Климов Е. А. Психология профессионала. – М. : Ин-т практ. психологии, 1996. – 400 с.
10. Коршунов А. В., Гомзин А. Г. Тематическое моделирование текстов на естественном языке // Труды ИСП РАН. – 2012. – Т. 23. – С. 215-244.
11. Макарова М. Ю. Разработка алгоритмов управления профориентационными процессами в информационной системе // Известия ВУЗов. Поволжский регион. Технические науки. – 2014. – № 2 (30). – С. 5-15.
12. Пчелинова В. В. Дескрипторный словарь в формировании представлений психолога о мире труда // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 2010. – № 3. – С. 76-87.
13. Серова Л. М., Мазаева К. А. Трудоустройство выпускников по данным мониторинга учреждений профессионального образования // Высшее образование в России. – 2013. – № 3. – С. 20-27.
14. Тесленко И. В. Специфика организации и ведения профориентационной работы в Свердловской области // Актуальные проблемы социологии молодежи, культуры, образования и управления : мат-лы междунар. конф. (Екатеринбург, 28 февр. 2014 г.). – Екатеринбург : УрФУ, 2014. – Т. 3. – С. 235-238.
15. Токсанбаева М. С. Структура российской занятости: проблемы, оценки // Человек и труд. – 2013. – № 1. – С. 10-14.

REFERENCES

1. Blinov V. I., Batrova O. F., Esenina E. Yu., Faktorovich A. A. Professional'nye standarty: ot razrabotki k primeneniyu // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2015. – № 4. – S. 5-14.
2. Gavrilov V. E. Ispol'zovanie modul'nogo podkhoda dlya psikhologicheskoy klassifikatsii professiy v tselyakh proforientatsii // Voprosy psikhologii. – 1987. – № 1. – S. 111-117.
3. Gorbunova G. A. Analiz prichin smeny professional'nogo profilya vzroslymi lyud'mi // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. – 2009. – № 13. – S. 46-50.
4. Dinner I. V. Soderzhanie professiy v kontekste izmeneniy v razdelenii i kooperatsii truda // Vestnik OmGU. Seriya: Ekonomika. – 2016. – № 2. – S. 95-99.
5. Egorov A. V., Kupriyanova N. I. Osobennosti metodov klasterizatsii dannykh // Izvestiya YuFU. Tekhnicheskie nauki. – 2011. – № 11. – S. 174-178.
6. Efimov V. I., Mramornova O. V. Evolyutsiya soderzhaniya truda v protsesse ekonomicheskogo razvitiya obshchestva // Vestnik SGTU. – 2009. – № 1. – S. 145-153.

7. Zaguzina N. N. Problemy professional'nogo samoopredeleniya uchashchikhsya na sovremennom rynke truda // Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena. – 2008. – № 70. – S. 62-66.
8. Zeer E. F., Symanyuk E. E. Asimmetrichnoe professional'noe budushchee sovremennoy molodezhi // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2013. – № 4. – S. 258-263.
9. Klimov E. A. Psikhologiya professionala. – M. : In-t prakt. psikhologii, 1996. – 400 s.
10. Korshunov A. V., Gomzin A. G. Tematicheskoe modelirovanie tekstov na estestvennom yazyke // Trudy ISP RAN. – 2012. – T. 23. – S. 215-244.
11. Makarova M. Yu. Razrabotka algoritmov upravleniya proforientatsionnymi protsessami v informatsionnoy sisteme // Izvestiya VUZov. Povolzhskiy region. Tekhnicheskie nauki. – 2014. – № 2 (30). – S. 5-15.
12. Pchelinova V. V. Deskriptornyy slovar' v formirovanii predstavleniy psikhologa o mire truda // Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psikhologiya. – 2010. – № 3. – S. 76-87.
13. Serova L. M., Mazaeva K. A. Trudoustroystvo vypusknikov po dannym monitoringa uchrezhdeniy professional'nogo obrazovaniya // Vyshee obrazovanie v Rossii. – 2013. – № 3. – S. 20-27.
14. Teslenko I. V. Spetsifika organizatsii i vedeniya proforientatsionnoy raboty v Sverdlovskoy oblasti // Aktual'nye problemy sotsiologii molodezhi, kul'tury, obrazovaniya i upravleniya : mat-ly mezhdunar. konf. (Ekaterinburg, 28 fevr. 2014 g.). – Ekaterinburg : UrFU, 2014. – T. 3. – S. 235-238.
15. Toksanbaeva M. S. Struktura rossiyskoy zanyatosti: problemy, otsenki // Chelovek i trud. – 2013. – № 1. – S. 10-14.

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

Смирнова Ирина Леонидовна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории, истории музыки и музыкального исполнительства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: mirmova.kavaler@yandex.ru

**ПОВТОРЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ
КАК УСЛОВИЕ ОСВОЕНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО РЕПЕРТУАРА УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: учителя музыки; повторение музыкальных произведений; музыкальные произведения; систематизация материала; методика музыки в школе.

АННОТАЦИЯ. Инструментальная подготовка учителя музыки предполагает овладение им репертуарным запасом, который можно будет использовать на уроках музыки в школе. Репертуарный «багаж» учителя начинает формироваться уже в процессе профессиональной подготовки в классе основного музыкального инструмента. Использование специальных методов, направленных на прочное запоминание музыкального материала и предупреждение забывания, оптимизирует процесс освоения и накопления репертуара будущего учителя музыки. Таковы методы обобщения и систематизации, предполагающие аналитическую работу над произведением, связанную с его переосмыслением при повторном обращении к нему. Обобщение музыкального материала мы связываем с анализом его стилистических закономерностей, а систематизацию – с осмыслением места и роли произведения или его фрагмента в процессе конкретного урока музыки или изучения определенной темы. При этом развитие профессиональной мотивации положительно сказывается на качестве запоминания и сохранения материала, а сохраняемый материал, в свою очередь, способствует формированию профессиональной направленности. Разработанные в дидактике методы повторения – частичный, целостный и комбинированный – также могут с успехом использоваться в музыкальной педагогике и способствовать более прочному запоминанию музыкальных произведений. Применение этих методов предполагает привлечение дополнительного музыкального материала для сравнения и сопоставления с изучаемым, выделения стилистических закономерностей, а также обобщения способов работы над исполнением произведений того или иного стиля. Таким образом, целесообразно организованное повторение музыкальных произведений – творческий процесс, требующий развития самостоятельности, предполагающий творческий подход к повторному и способствующий развитию профессиональной мотивации.

Smirnova Irina Leonidovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Theory, Music History and Musical Performance, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**REHEARSALS AS A CONDITION OF PERFORMING REPERTOIRE
OF MUSIC TEACHERS DEVELOPMENT**

KEY WORDS: music teacher; rehearsal of musical pieces; music; systematization; methods of teaching music at school.

ABSTRACT. Instrumental training of a music teacher involves the mastery of the repertoire that can be used at music lessons in school. The repertoire "baggage" of teachers emerges already in the process of professional training in the class of the main musical instrument playing. The use of special methods aimed at the durable memorizing of music material and the prevention of forgetting, optimizes the process of development and accumulation of the repertoire of future teachers of music. These are the methods of generalization and systematization, involving analytical work associated with a new interpretation of the music. A synthesis of the musical material is connected with an analysis of its stylistic patterns, and its systematization is connected with the understanding of the role and place of the work or its fragment in the process of a specific music class or study of a specific topic. The development of professional motivation has a positive effect on the quality of memorization and preservation of material, which in its turn, promotes the formation of a professional orientation. The developed didactic methods of repetition - partial, complete and combined – can also be used in music pedagogy and contribute to more lasting memorization of music. Application of these methods involves the use of additional musical material for comparison and matching with the studied one. Thus, rehearsal is a creative process that stimulates the development of independence, creative approach to the same piece of music and promote professional motivation.

Содержание подготовки учителя музыки в педагогических вузах осуществляется в настоящее время с опорой на требования ФГОС ВО [17]. Ряд указанных в данном документе требований к результатам освоения программы бакалавриата, которые реализуются в том числе и в профессиональных компетенциях, четко определяет необ-

ходимость подготовки к культурно-просветительской деятельности: готовность учителя формировать культурные потребности, разрабатывать культурно-просветительские программы и др. Указанные результаты освоения образовательной программы учителя музыки в культурно-просветительской деятельности неразрывно связаны с испол-

нительскими умениями и навыками учителя музыки. Названная деятельность в свою очередь осуществляется в рамках преподавания многих дисциплин учебного плана, в том числе и дисциплины «Класс основного музыкального инструмента». В рамках преподавания этой дисциплины осуществляется инструментальная подготовка будущего учителя музыки в педвузах, а содержание данной дисциплины предполагает обогащение исполнительского репертуара, который может лечь в основу музыкальных проектов и культурно-просветительских программ. Музыкальный репертуар, хранящийся в памяти и в «пальцах» исполнителя, должен расширяться, пополняться, его исполнение должно совершенствоваться. Но основа этого репертуара – так называемый «репертуарный багаж» – должна быть заложена в процессе обучения. Если изучаемые произведения рассматриваются не только как учебный материал, в работе над которым формируются профессиональные знания и умения, но и как материал, который предполагается активно использовать в педагогической практике и будущей профессиональной деятельности, то мотивация к его сохранению усиливается, у студента возникает необходимость решения учебно-методических задач, в ряду которых особая роль отводится повторению. Изучение данного музыкального репертуара может проходить на протяжении многих лет обучения – от школы до вуза [16], и на всех ступенях этого обучения именно повторение выступает эффективным методом освоения обучающимися исполнительского искусства.

Результаты исследования. Повторение выученных музыкальных произведений как методическая проблема заключается в оптимизации учебного процесса, т. е. отборе таких методов, средств, организационных форм обучения, которые позволят решать задачу накопления исполнительского репертуара в сжатые сроки. В фортепианной методике педвузов эта проблема приобретает особую актуальность, поскольку из-за особой загруженности студентов повторение музыкального материала желательно осуществлять в относительно сжатые сроки, при минимальной затрате времени.

Повторная работа над пройденными произведениями, способствуя накоплению репертуара, вместе с тем положительно сказывается на развитии исполнительских качеств студента при условии, что возвращение к ранее выученному музыкальному материалу связано с его переосмыслением, стремлением глубже проникнуть в смысл произведения.

Повторение пройденного – деятельность, требующая от исполнителя концен-

трации внимания, совершенствования технического воплощения музыкального произведения, нахождения новых вариантов его подачи слушателям. Повторение как своеобразная методическая работа, когда исполнитель сам находит для себя соответствующие приемы и способы воплощения музыкальных произведений, способствует творческому развитию, а также формированию определенного методического багажа, который может быть востребован уже в педагогической деятельности.

Значение повторения для прочного запоминания давно доказано различными авторами. Так, немецкий исследователь Г. Эббингауз, положивший начало экспериментальному изучению мнемонических процессов, вывел зависимость между объемом сохраняемого в памяти материала и временем, прошедшим с момента запоминания. На основании полученных данных он установил, что в первое время после заучивания или запоминания происходит резкое уменьшение сохраняемого объема материала, в дальнейшем положение стабилизируется, то есть процесс забывания затормаживается [20].

Психолого-педагогическая сущность этой закономерности была раскрыта в учении И. П. Павлова, согласно которому кора больших полушарий головного мозга обладает свойством удерживать следы воспринятой информации, но только при условии их своевременного подкрепления, то есть повторения. В противном случае образовавшаяся связь может нарушиться или исчезнуть, подкрепленная связь упрочивается. Объясняется это так называемым «законом взаимной индукции»: при возникновении в коре очага возбуждения происходит индукция противоположного процесса – торможения, представляющего собой явление отрицательной индукции. Наряду с одновременной действует последовательная индукция – возбуждение по истечении определенного времени переходит в процесс торможения и обратно. Отсюда следует, что сразу после запоминания усвоенный материал нуждается в частых повторениях, постепенно временные интервалы между ними могут увеличиваться [12].

Большинство исследователей придерживается мнения, что забывание редко носит абсолютный характер, чаще всего оно бывает относительным [2; 4; 5; 7; 9; 15; 18; 19]. Н. П. Бехтерев считал, что механизм забывания является не «стиранием», а «заторможением», то есть переводом следа в такую форму, при которой актуализация оказывается затрудненной [3].

Есть научные данные, указывающие на то, что забывание не выступает в виде

неуклонного ухудшения каждого последующего воспроизведения. Очередное воспроизведение, все более удаляющееся от момента запоминания, может оказаться более точным и полным по сравнению с предыдущим. Нередко окончательное закрепление материала в памяти происходит после периода его относительного забывания. Из этого следует вывод: в целях прочного запоминания материала его необходимо повторять в течение продолжительного времени для усиления мнемонических следов и ослабления забывания.

В работе над музыкальным произведением для прочного закрепления его в памяти следует вооружить обучающихся методами и приемами, способствующими запоминанию в относительно сжатые сроки, чтобы большая часть времени оставалась для интенсивного повторения освоенного. Исходя из психологических закономерностей процессов запоминания, а также учитывая влияние учебной мотивации, естественно предположить, что выученные пьесы могут сохраняться в памяти до тех пор, пока они осознаются студентом как актуальные для подготовки к дальнейшей профессиональной деятельности.

На необходимость повторения пройденного для достижения прочных и легко актуализируемых знаний указывали выдающиеся педагоги прошлого. А. Ф. Дистерверг писал: «К выученному надо часто возвращаться и его повторять, чтобы оно никак не могло изгладиться... Знать как следует означает: иметь выученное постоянно в памяти, быть в состоянии им распоряжаться по своему усмотрению» [6, с. 170]. Аналогичная мысль встречается у Я. А. Коменкого: «Обучение нельзя довести до основательного без возможно частых и особенно искусно поставленных повторений и упражнений» [8, с. 184].

Отечественные дидакты придерживаются единого взгляда на повторение: оно должно обеспечить освещение пройденного материала с новых точек зрения, углубить его понимание [13; 15; 19]. Продуктивность повторения связана с активностью личности и определяется ее заинтересованностью в выполняемой работе. Интерес к повторению возникает и поддерживается тогда, когда оно содержит в себе нечто новое, а не является простым повторением ранее известного: повторение должно проводиться в свете какой-либо новой идеи, в связи с решением новой задачи и строиться на основе разнообразия действий, а частично – и используемого материала [1; 10; 11; 14].

Повторение тесно связано с такими психическими процессами, как восприятие, воля, эмоции и т. д. Научно организованное

повторение базируется не только на работе памяти, но и на активности мышления. Различие между первоначальным изучением и повторением состоит в том, что последнее требует более глубокого анализа и синтеза, более высокой степени абстрагирования и обобщения. Последнее осуществляется через сравнение, включающее анализ и синтез, и идет индуктивно-дедуктивным путем.

Методы обобщения и систематизации, используемые в практике обучения на общеобразовательных и специальных предметах, могут быть адаптированы на занятиях по инструментальной подготовке студентов и, в частности, на занятиях по фортепиано. Обобщение музыкального материала мы связываем с выделением его стилистических закономерностей, а систематизацию – с выделением тех методов и приемов исполнения, которые складываются у обучающегося в определенную систему.

В процессе закрепления музыкального материала методы обобщения и систематизации могут быть использованы для совершенствования исполнения, что обусловливается конечной целью предконцертного этапа работы. При повторении же основная задача связана с познавательной и профессионально-практической направленностью. Различные подходы в использовании данных методов могут применяться более широко и целенаправленно, с привлечением дополнительного музыкального материала, взятого из музыкально-теоретической и методической литературы.

В ходе обобщения стилистических закономерностей мы используем дополнительный музыкальный материал – как новый, так и пройденный ранее. Подбор его для сравнения и сопоставления с повторяемыми пьесами определяется следующими критериями: высокой художественной ценностью, возможностью найти черты сходства и различия с повторяемым материалом, педагогической и профессионально-практической значимостью. В данной работе следует использовать произведения, которые планируются в качестве педагогического репертуара определенного студента на тот или иной семестр обучения.

При обобщении целесообразно выделять такие черты стиля, как особенности мелодии, фактуры, метроритма, гармонии, структуры произведения, жанра, к которому оно относится. Систематизация репертуара, например, повторяемых ранее изученных пьес позволяет студенту составлять свой педагогический багаж, который он впоследствии может успешно использовать на уроках музыки в школе и на внеклассных занятиях.

В обучении организация повторения является важной педагогической задачей, так как экспериментально доказано, что рациональное распределение повторений способствует более экономичному и прочному запоминанию. В психологии и педагогике разработаны такие методы повторения: частичный, целостный и комбинированный. Под целостным методом понимается такое многократное обращение к изучаемому и повторяемому материалу, когда работа протекает от начала до конца с воспроизведением содержания целиком. При частичном повторении материал делится на части, и каждая часть запоминается отдельно. Комбинированным считается такое повторение, когда материал повторяется весь, затем в нем вычленяются самые трудные или важные разделы, и, наконец, произведение вновь повторяется от начала и до конца – до полного усвоения.

Применение целостного метода в процессе исполнительской подготовки будущего учителя музыки можно использовать с определенными ролевыми ситуациями, специально заданными студенту: исполнить произведение как на концерте, исполнить произведение как на уроке музыки в классе и т. п. Применение частичного метода является эффективным на начальной стадии запоминания музыкального материала, когда произведение делится на части, повторение которых связано с постановкой определенных задач, каждый раз новых для различных вариантов повторения. Комбинированный метод эффективен в том случае, когда студент уже запомнил все музыкальное произведение, но технически еще не освоил те или иные его фрагменты. Повторяя произведение от начала до конца, обучающийся может возвращаться к трудно исполняемому фрагменту и исполнять его в том или ином варианте (в медленном темпе, с подчеркнута утрированными штрихами и т. д.).

Умение оперативно и безошибочно извлечь из памяти конкретный фрагмент произведения является одним из важных критериев прочности запоминания. Психологические исследования связывают прочность знаний с их гибкостью и практической применимостью [15; 19]. Следовательно, мы можем считать, что методы, предусматривающие избирательное владение музыкальным материалом, направлены вместе с тем и на упрочение его в памяти.

Методы повторения – частичный, целостный, комбинированный – могут варьироваться в зависимости от уровня подготовленности студентов. Для студентов, имею-

щих лишь начальное музыкальное образование, исполняющих короткие, несложные пьесы, можно использовать целостный метод, когда произведение повторяется от начала до конца. В дальнейшем, когда репертуар студента усложняется, неизбежно использование частичного и комбинированного методов, хотя доминирующим по-прежнему будет оставаться целостный метод для общего охвата формы музыкального произведения.

Для студентов, обладающих довузовской профессиональной подготовкой в классе специального музыкального инструмента, можно использовать частичный и комбинированный метод. Однако периодически, в основном на завершающем этапе работы над произведением, можно использовать и целостный метод повторения: именно этот метод в наибольшей степени способствует развитию исполнительских, артистических качеств, творческих исполнительских способностей.

Таким образом, методы обобщения и систематизации целесообразно использовать, как уже указывалось, на всех ступенях обучения студентов в вузе, однако если более сильные студенты могут пользоваться этими методами начиная с первого года обучения, то в обучении менее подготовленных студентов данные методы могут вводиться в педагогический процесс постепенно – со второго и даже третьего семестров обучения.

Проблема повторения выученных музыкальных произведений в подготовке учителя весьма актуальна. Повторение способствует повышению прочности усвоения студентами профессионально значимого для них репертуара и формированию у них готовности к реализации пройденных музыкальных произведений в профессионально-педагогической деятельности. Систематическое повторное обращение к выученным пьесам увеличивает исполнительский потенциал будущего учителя музыки, включая его профессиональную мотивацию. Применение разнообразных методов повторения помогает успешно решать задачи накопления у студентов педагогического багажа, столь значимого для дальнейшей профессиональной деятельности. Все это способствует повышению качества не только исполнительской, но и общей профессиональной подготовки в педагогическом вузе, т. к. именно освоенные приемы, способы, методы повторения с успехом могут быть использованы обучающимися и для дирижерской, и для вокальной подготовки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев А. Д. Методика обучения игре на фортепиано. – М. : Музыка, 1978. – 287 с.
2. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения. – М. : Прогресс, 1980. – 526 с.

3. Бехтерева Н. П. Нейрофизиологические аспекты психической деятельности человека. – Л. : Медицина, 1974. – 150 с.
4. Возрастные и индивидуальные различия памяти / под ред. А. А. Смирнова. – М., 1967. – 285 с.
5. Григорьев В. Ю. О развитии музыкальной памяти учащихся // Вопросы музыкальной педагогики : сб. ст. / под ред. В. И. Руденко. – М., Музыка, 1980. – 160 с.
6. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. – М. : Учпедгиз, 1956. – 378 с.
7. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание. – М. : АПН РСФСР, 1961. – 562 с.
8. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. Т. 1. Великая дидактика. – М. : Учпедгиз, 1939. – 320 с.
9. Ляудис В. Я. Память в процессе развития. – М. : МГУ, 1976. – 256 с.
10. Маккиннон Л. Игра наизусть / пер. с англ. – М. : Музыка, 1967. – 140 с.
11. Муцмакер В. И. Совершенствование музыкальной памяти в процессе обучения игре на фортепиано : учеб. пособие. – М. : МГПИ им. Ленина, 1984. – 185 с.
12. Павлов И. П. Полное собрание сочинений. Т. 3, кн. 1. – М. : АН СССР, 1951. – 390 с.
13. Психология музыкальной деятельности / под ред. Г. М. Цыпина. – М. : Академия, 2003. – 368 с.
14. Савшинский С. И. Работа пианиста над музыкальным произведением. – М. : Музыка, 1969. – 282 с.
15. Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти. – М. : Просвещение, 1966. – 375 с.
16. Тагильцева Н. Г. Развитие творческой активности детей и юношества: детский сад, школа, вуз // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2012. – № 2. – С. 42-45.
17. ФГОС ВО. Уровень высшего образования. Бакалавриат. Направление подготовки 44.03.01. Педагогическое образование [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/71300970/>.
18. Чернов Д. Е. Психомоторика как необходимый компонент музыкально-исполнительской деятельности // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 1. – С. 53-58.
19. Шардаков М. Н. Очерки психологии школьника. – М. : Учпедгиз, 1955. – 263 с.
20. Эббингауз Г. Основы общей психологии. – СПб. : Общественная польза, 1912. – 391 с.

REFERENCES

1. Alekseev A. D. Metodika obucheniya igre na fortepiano. – М. : Muzyka, 1978. – 287 s.
2. Atkinson R. Chelovecheskaya pamyat' i protsess obucheniya. – М. : Progress, 1980. – 526 s.
3. Bekhtereva N. P. Neyrofiziologicheskie aspekty psikhicheskoy deyatel'nosti cheloveka. – L. : Medi-tsina, 1974. – 150 s.
4. Vozrastnye i individual'nye razlichiya pamyati / pod red. A. A. Smirnova. – М., 1967. – 285 s.
5. Grigor'ev V. Yu. O razvitiu muzykal'noy pamyati uhashchikhshya // Voprosy muzykal'noy pedagogiki : sb. st. / pod red. V. I. Rudenko. – М., Музыка, 1980. – 160 s.
6. Disterveg A. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya. – М. : Uchpedgiz, 1956. – 378 s.
7. Zinchenko P. I. Neproizvol'noe zapominanie. – М. : APN RSFSR, 1961. – 562 s.
8. Komenskiy Ya. A. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya : v 2 t. T. 1. Velikaya didaktika. – М. : Uchpedgiz, 1939. – 320 s.
9. Lyaudis V. Ya. Pamyat' v protsesse razvitiya. – М. : MGU, 1976. – 256 s.
10. Makkinnon L. Igra naizust' / per. s angl. – М. : Muzyka, 1967. – 140 s.
11. Mutsmakher V. I. Sovershenstvovanie muzykal'noy pamyati v protsesse obucheniya igre na fortepiano : ucheb. posobie. – М. : MGPI im. Lenina, 1984. – 185 s.
12. Pavlov I. P. Polnoe sobranie sochineniy. T. 3, kn. 1. – М. : AN SSSR, 1951. – 390 s.
13. Psikhologiya muzykal'noy deyatel'nosti / pod red. G. M. Tsykina. – М. : Akademiya, 2003. – 368 s.
14. Savshinskiy S. I. Rabota pianista nad muzykal'nym proizvedeniem. – М. : Muzyka, 1969. – 282 s.
15. Smirnov A. A. Problemy psikhologii pamyati. – М. : Prosveshchenie, 1966. – 375 s.
16. Tagil'tseva N. G. Razvitie tvorcheskoy aktivnosti detey i yunoshstva: detskiy sad, shkola, vuz // Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii. – 2012. – № 2. – С. 42-45.
17. FGOS VO. Uroven' vysshego obrazovaniya. Bakalavriat. Napravlenie podgotovki 44.03.01. Pedagogicheskoe obrazovanie [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://base.garant.ru/71300970/>.
18. Chernov D. E. Psikhomotorika kak neobkhodimyy komponent muzykal'no-ispolnitel'skoy deyatel'nosti // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2012. – № 1. – С. 53-58.
19. Shardakov M. N. Ocherki psikhologii shkol'nika. – М. : Uchpedgiz, 1955. – 263 s.
20. Ebbinghaus G. Osnovy obshchey psikhologii. – SPb. : Obshchestvennaya pol'za, 1912. – 391 s.

Статью рекомендует д-р искусствоведения Б. Б. Бородин.

Урванцева Светлана Олеговна,

аспирант, кафедра педагогики, Вятский государственный университет; 610000, г. Киров, ул. Московская, д. 36; e-mail: fatinyamur@yandex.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ
СРЕДСТВАМИ ПРАВОВОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: подготовка юристов; юристы; педагогическая деятельность; профессиональные компетенции; правовое просвещение; образовательные услуги; пожилые люди.

АННОТАЦИЯ. В статье представлены результаты исследования, посвященного практической подготовке будущих юристов в процессе правового просвещения пожилых людей. Автор статьи рассматривает пожилых людей как особую целевую группу потребителей образовательных услуг и анализирует специфику мотивации пожилых людей к правовому просвещению. В статье обоснованы базовые составляющие педагогической деятельности будущих юристов, охарактеризовано содержание данных составляющих в соответствии с требованиями действующих федеральных государственных стандартов высшего юридического образования, отражена связь формируемых педагогических навыков с общекультурными и педагогическими компетенциями, включенными в требования стандарта. Актуальность результатов исследования связана с положениями «Стратегии действий в интересах граждан пожилого возраста до 2025 года», где ключевой целью государственной политики названо устойчивое повышение качества жизни пожилых людей. Просвещение пожилых людей следует рассматривать и как цель, и как инструмент реализации государственной политики. Функции правового просвещения спроецированы в плоскость практической подготовки будущих юристов. Основная идея формирования педагогических компетенций будущих юристов в процессе правового просвещения пожилых людей – экстраполяция общих подходов к обучению и воспитанию на возрастную специфику пожилых людей.

Urvantseva Svetlana Olegovna,

Post-graduate Student, Department of Pedagogy, Vyatka State University, Kirov, Russia.

**PEDAGOGICAL COMPETENCE FORMATION OF FUTURE LAWYERS
BY MEANS OF LEGAL EDUCATION OF THE ELDERLY**

KEY WORDS: training of lawyers; pedagogical work; professional competences; legal education; educational products; the elderly.

ABSTRACT. The article presents the results of the research of practical training of future lawyers in the course of legal education of the elderly. The article considers the elderly as a special target group of consumers of educational services and examines the specific motivations of older people to legal education. The article substantiates the basic components of pedagogical activity of the future lawyers; describes their contents in accordance with the requirements of the Federal state standards of higher legal education; reflects the links of the pedagogical skills with General cultural and pedagogical competencies that are included in the requirements of the standard. The relevance of the research is connected with the provisions of the "Strategy of actions in the interests of senior citizens until 2025", where the key goal of public policy is sustainable improvement of the quality of life of older people. Educating the elderly should be regarded as a goal and as a tool for implementing public policy. The functions of legal education are projected onto the plane of practical training of future lawyers. The basic idea of the formation of pedagogical competences of future lawyers in the process of legal education of older people is extrapolation of common approaches to training and education on age specifics of the elderly.

Педагогическая деятельность – вид профессиональной деятельности юристов, к которой студент юридического вуза должен быть подготовлен уже в процессе обучения. Однако спектр ресурсов, используемых вузами в рамках академической подготовки, недостаточен для того, чтобы компоненты педагогической деятельности были освоены будущими юристами на уровне профессиональной компетенции. В образовательных программах вузов необходимо расширить практическую составляющую обучения будущих юристов, включив в нее эффективные социальные

практики и профессиональные пробы в реальной среде функционирования права.

Новизна предпринятого нами исследования состоит в том, что в качестве эффективного ресурса формирования педагогических компетенций будущего юриста рассмотрено правовое просвещение пожилых людей. Исследование направлено на проектирование обучающей модели производственной практики будущих юристов, основанной на учете особенностей пожилых людей как объекта правового просвещения.

Актуализирующей предпосылкой проведенного исследования стали положения

«Стратегии действий в интересах граждан пожилого возраста до 2025 года» (далее – Стратегия) [9, раздел «Введение»]. Ключевыми целями государственной политики в отношении граждан пожилого возраста Стратегия определяет устойчивое повышение качества жизни пожилых людей, а также стимулирование активного долголетия граждан пожилого возраста, их социально-го и экономического интегрирования в общественную практику.

Для обеспечения «трудового долголетия» пожилых людей государство предусматривает системные меры в части образования, обучения и прочих видов социальной поддержки пенсионеров, обеспечения доступа пожилых людей к информационным, правовым и образовательным ресурсам. Особое внимание обращено на профилактику, диагностику и лечение возраст-ассоциированных заболеваний, активную подготовку врачей по вопросам гериатрии [9, раздел 3].

Применительно к предмету нашего исследования определяющее значение имеет положение Стратегии, связанное с активным привлечением граждан к популяризации достижений геронтологии и вытекающими отсюда подходами к созданию дружественной инфраструктуры жизнедеятельности пожилых людей.

В рамках обозначенного направления Стратегии правовое просвещение пожилых людей следует рассматривать и как цель, и как инструмент реализации государственной политики. Такое совмещение функций правового просвещения пожилых людей должно быть спроецировано и в плоскости практической подготовки будущих юристов, если ставить цель формирования у них педагогических компетенций.

Основная идея формирования педагогических компетенций будущих юристов в процессе правового просвещения пожилых людей – экстраполяция общих подходов к обучению и воспитанию на возрастную специфику пожилых людей и учет мотивов пожилых людей на получение образовательных услуг в формате правового просвещения.

Общие подходы к обучению и воспитанию мы акцентировали в той мере, в какой это необходимо для детализации конкретных умений и навыков будущих юристов как субъектов педагогической деятельности. Вслед за Ю. А. Дмитриевым мы полагаем, что образование, обучение, воспитание – явления комплексные. «Специфически педагогическое» в них – это педагогические закономерности, «причинно-следственные связи между педагогическими

воздействиями и педагогическими результатами» [2, с. 55].

Учитывая доводы Ю. А. Дмитриева об общих закономерностях педагогической деятельности, мы подошли к решению исследовательских задач с точки зрения особенностей мотивации людей пожилого возраста к потреблению образовательных продуктов, в числе которых мы и рассматривали правовое просвещение.

Так, в вопросах мотивации пожилых людей В. Н. Барсуков при анализе состояния трудовой занятости граждан пенсионного возраста отметил разнообразие мотивов. Исследователь указывает на то, что у пенсионеров мотивация дохода отступает на второй план перед такими мотивами, как потребность в общении, желание быть полезными и востребованными. Такое изменение ценностных установок на труд, как заключает В. В. Барсуков, нельзя не учитывать в разработке региональных концепций экономического развития, поскольку грамотное и системное использование трудовой активности пенсионеров будет способствовать оптимизации экономики регионов [1, с. 6].

Особое внимание в исследованиях уделено понятию социальной абилитации пожилых. К примеру, Т. Ф. Нестерова рассматривает социальную абилитацию как нормализацию жизнедеятельности, содействие развитию возможностей, максимально приближающих образ жизни пожилых людей к норме, принятой в обществе. Социальная абилитация соотносима с понятием «качество жизни», которое Т. Ф. Нестерова называет «интегральной характеристикой образа жизни человека». Применительно к роли правового просвещения пожилых людей в их социальной абилитации были акцентированы такие обоснованные Т. Ф. Нестеровой показатели качества жизни, как физическое и психическое здоровье, социальный статус, материальный достаток, удовлетворенность жизнью, уверенность в завтрашнем дне, наличие социальных связей, полнота участия в жизни общества [5, с. 238].

Педагогический подход в составе подходов социальной геронтологии выделяет Г. Х. Мусина-Мазнова и рассматривает его в двух аспектах:

- место и роль пожилых людей в воспитании подрастающего поколения;
- способы и методы педагогического воздействия на пожилых людей с целью формирования у них необходимых знаний и навыков, убеждений и ценностных ориентаций.

В рамках второго аспекта Г. Х. Мусина-Мазнова говорит о проблеме поиска в рабо-

те с пожилыми людьми таких форм, которые основываются на принятии индивидуальности социального старения человека и ориентированы на оптимальный уровень сотрудничества для устранения неблагоприятных для пожилого человека факторов. Главная задача педагогических воздействий на людей пожилого возраста – гармонизация и гуманизация системы «пожилой человек – среда» [4, с. 13].

В части адаптивных функций правового просвещения пожилых людей во внимание были приняты результаты практического исследования ученых Омского университета по проблеме образования людей «третьего возраста». В частности, определение пожилых людей как «интересной целевой группы: это не потребители заботы и ухода, а покупатели продуктов образования и свободного времени» [3, с. 6].

Позицию ученых Омского университета о том, что на всех этапах жизненного пути человека происходят как количественные изменения (кумулятивные), так и качественные (инновационные) [5, с. 76], мы использовали как основание для критериев результативности правового просвещения пожилых людей. Мы предположили, что одним из критериев должна быть удовлетворенность пожилых людей, вовлеченных в правовое просвещение, содержанием соответствующих занятий и мероприятий. Показателем такой удовлетворенности может служить высокая оценка значимости результатов правового просвещения для пожилого человека.

Рассматривая правовое просвещение пожилых людей в контексте образования людей третьего возраста, мы имели в виду три различных формы включения пожилых людей в образовательный процесс:

- официальное студенчество;
- самообразование;
- специально организованные образовательные программы [3, с. 81].

Последние две формы мы актуализировали как взаимодополняемые, полагая, что в рамках специально организованных программ правового просвещения должно быть предусмотрено и самообразование. Включаясь в образовательный процесс, каждый человек преследует конкретные цели. Достижение этих целей приносит удовлетворение человеку, поддерживает его уверенность в себе, сохраняет эмоциональную устойчивость.

Полученные выводы о специфике правового просвещения пожилых людей мы соотнесли с социальным заказом системе юридического образования, который закреплен в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего обра-

зования (далее – стандарт) по направлению подготовки 40.04.01 «Юриспруденция», (квалификация (степень) «магистр»). Стандарт требует от будущих юристов готовности к решению следующих профессиональных задач в педагогической деятельности: преподавание правовых (юридических – для магистров) дисциплин, осуществление правового воспитания [8, п. 4.3].

Результаты исследования

Исходя из логики требований стандарта к составляющим педагогической деятельности юристов мы можем заключить, что правовое просвещение призвано выполнять следующие специфические по своему содержанию функции:

- информационную – расширяет осведомленность граждан в правовых вопросах, увеличивает возможность доступа граждан к получению правовой информации о возможности защиты гарантированных государством прав и свобод;

- разъяснительную – обеспечивает адекватность уяснения сообщаемых сведений, обеспечивает единство понимания и применения общих стандартов в области прав человека;

- идеологическую – популяризирует идеи и концепции, отражающие особые интересы социальных общностей и групп;

- агитационно-пропагандистскую – распространяет сведения о деятельности органов государственной власти, просветительских организациях в целях выработки правового мышления у населения;

- консультативную – распространяет функциональные знания о едином понимании прав человека, необходимые гражданам в повседневной жизни.

Действующий стандарт уровня магистратуры и бакалавриата ставит педагогическую деятельность в один ряд с прочими видами профессиональной деятельности юристов – правотворческой, правоприменительной, правоохранительной, экспертно-консультационной, организационно-управленческой, научно-исследовательской [8, п. 4.3].

В новых стандартах юридического образования, пока еще не вступивших в силу, подходы к выделению видов профессиональной деятельности юристов различаются. Так, ФГОС ВО по направлению подготовки 40.03.01 «Юриспруденция» (уровень бакалавриата) (утв. приказом Минобрнауки России от 01.12.2016 г. № 1511) не содержит требования к педагогической деятельности, но при этом вводит в состав видов профессиональной деятельности, формируемых у будущих юристов, такой, как экспертно-консультационная деятельность. Общий перечень видов профессиональной деятельности составляют нормотворческая, правоприме-

нительная, правоохранительная, экспертно-консультационная [6, п. 4.3].

Иной подход заложен во ФГОС по специальности 40.05.02 «Правоохранительная деятельность» (уровень специалитета) (утв. приказом Минобрнауки России от 16.11.2016 № 1424). Данный стандарт относит к видам профессиональной деятельности, по которым готовятся выпускники, освоившие программу специалитета, следующие: правоохранительную, правоприменительную, экспертно-консультационную, оперативно-служебную, организационно-управленческую, научно-исследовательскую и педагогическую [7, п. 4.3].

Сопоставив эти два подхода, мы предположили, что даже в ситуации невыделения педагогической деятельности в качестве особого вида профессиональной деятельности юриста фактор педагогических компетенций не теряет своего значения.

Педагогические компетенции заложены внутри других видов профессиональной деятельности юриста, не имеющих прямого отношения к педагогической практике. Прежде всего это экспертно-консультационная деятельность. Она предусматривает оказание юридической помощи гражданам и консультирование по вопросам права.

Логика экспертно-консультационной деятельности позволила нам применить к ней, как и к собственно педагогической деятельности юриста, названную выше сущность правового просвещения. Правовое

просвещение – процесс распространения правовых знаний, идей, ценностей, который служит росту общей правовой культуры личности и общества. Главная его цель – воспитание уважения к праву и законности как ценностной установки широких слоев населения, овладение населением основами правовых знаний, понимание прав человека, социальной и юридической ответственности, социальных гарантий.

На основании вышеизложенного мы выделяем в процессе формирования педагогических компетенций будущих юристов средствами правового просвещения пожилых людей следующие базовые составляющие педагогической деятельности:

- диагностика индивидуальных особенностей обучаемых, выявление мотивации к образованию;
- планирование содержания образования с учетом потребностей обучаемых;
- отбор эффективных форм педагогического взаимодействия;
- контроль и мониторинг результатов педагогической деятельности;
- самооценка уровня педагогических компетенций.

Каждую из перечисленных составляющих педагогической деятельности мы соотносим с внешними (региональными) запросами на правовое просвещение пожилых людей и получаем таким образом матрицу содержательных элементов производственной практики будущих юристов (табл. 1).

Таблица 1

Структура производственной практики будущих юристов по правовому просвещению пожилых людей

Формируемые составляющие педагогической деятельности	Элементы производственной практики по правовому просвещению пожилых людей	Профессиональные компетенции согласно ФГОС ВО (квалификация «Магистр»)
Диагностика индивидуальных особенностей обучаемых, выявление мотивации к образованию	Применение опросно-анкетных методов для изучения потребностей пожилых людей в правовом просвещении	ОК-1 Осознание социальной значимости своей будущей профессии <...> уважительное отношение к праву и закону; обладание достаточным уровнем профессионального правосознания ОК-2 Способность добросовестно исполнять профессиональные обязанности, соблюдать принципы этики юриста
Планирование содержания образования с учетом потребностей обучаемых	Планирование содержания для цикла занятий по правовому просвещению пожилых людей	ПК-15 Способность эффективно осуществлять правовое воспитание
Отбор эффективных форм педагогического взаимодействия	Проектирование и апробация эффективных методик правового просвещения пожилых людей; логистика результатов правового просвещения пожилых людей	ПК-12 Способность преподавать юридические дисциплины на высоком теоретическом и методическом уровне ПК-13 Способность управлять самостоятельной работой обучающихся
Контроль и мониторинг результатов педагогической деятельности	Контроль и мониторинг результатов правового просвещения пожилых людей	ПК-14 Способность организовывать и проводить педагогические исследования
Самооценка уровня педагогических компетенций	Самооценка уровня сформированности педагогических компетенций в процессе правового просвещения пожилых людей	ОК-3 Способность совершенствовать и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень

Таким образом, полученные в ходе исследования экспериментальные данные

подтвердили идею правового просвещения пожилых людей как особого вида образова-

тельной услуги для граждан «третьего возраста». Разрабатывая содержание, проектируя процесс правового просвещения и анализируя его эффективность, будущие юристы обретают навыки, соотносимые с педагогической деятельностью.

Мы вправе утверждать, что правовое просвещение граждан пожилого возраста – актуальный и развивающийся ресурс прак-

тической подготовки студентов юридических вузов. Формируемые в процессе правового просвещения пожилых людей педагогические компетенции необходимы будущим юристам для реализации социальных функций юридической деятельности и активного содействия социальной политике государства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барсуков В. Н. Трудовая активность населения пенсионного возраста как фактор социально-экономического развития территории // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. – 2016. – № 1. – С. 195-211.
2. Дмитриев Ю. А. Юридическая педагогика : курс лекций. – М. : Деловой двор, 2008 – 272 с.
3. Лемиш В. В. и др. Образование пожилых людей как ресурс развития региона : монография. – Омск : Омск. гос. ун-т, 2012. – 272 с.
4. Мусина-Мазнова Г. Х. Социальная геронтология: теория и практика : учебное пособие. – Астрахань : Астраханский университет, 2012. – 192 с.
5. Нестерова Г. Ф., Лебедева С. С., Васильев С. В. Социальная работа с лицами пожилого возраста и инвалидами : учебник для использования в учебном процессе образовательных учреждений, реализующих программы СПО. – М. : Академия, 2009. – 317 с.
6. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата) : Приказ Минобрнауки России от 01.12.2016 №1511 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [Consultant.ru>document/cons_doc_LAW_210457/](http://Consultant.ru/document/cons_doc_LAW_210457/).
7. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 40.05.02 Правоохранительная деятельность (уровень специалитета) : Приказ Минобрнауки России от 16.11.2016 № 1424 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [Consultant.ru>document/cons_doc_LAW_208501/](http://Consultant.ru/document/cons_doc_LAW_208501/).
8. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 Юриспруденция (квалификация (степень) «магистр») : Приказ Минобрнауки России от 14.12.2010 № 1763 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/12191964/#ixzz42E7pSJC8>.
9. Стратегия действий в интересах граждан пожилого возраста до 2025 года : Распоряжение Правительства РФ от 05.02.2016 № 164-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://drive.google.com/file/d/oBx2e_9hqHXgXeDRzbWlxaEExRko/view.

REFERENCES

1. Barsukov V. N. Trudovaya aktivnost' naseleniya pensionnogo vozrasta kak faktor sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya territorii // Ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny: fakty, tendentsii, prognoz. – 2016. – № 1. – S. 195-211.
2. Dmitriev Yu. A. Yuridicheskaya pedagogika : kurs lektsiy. – M. : Delovoy dvor, 2008 – 272 s.
3. Lemish V. V. i dr. Obrazovanie pozhilykh lyudey kak resurs razvitiya regiona : monografiya. – Omsk : Omsk. gos. un-t, 2012. – 272 s.
4. Musina-Maznova G. Kh. Sotsial'naya gerontologiya: teoriya i praktika : uchebnoe posobie. – Astrakhan' : Astrakhanskiy universitet, 2012. – 192 s.
5. Nesterova G. F., Lebedeva S. S., Vasil'ev S. V. Sotsial'naya rabota s litsami pozhilogo vozrasta i invalidami : uchebnik dlya ispol'zovaniya v uchebnom protsesse obrazovatel'nykh uchrezhdeniy, realizuyushchikh programmy SPO. – M. : Akademiya, 2009. – 317 s.
6. Ob utverzhdenii i vvedenii v deystvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 40.03.01 Yurisprudentsiya (uroven' bakalavriata) : Prikaz Minobrnauki Rossii ot 01.12.2016 №1511 [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: [Consultant.ru>document/cons_doc_LAW_210457/](http://Consultant.ru/document/cons_doc_LAW_210457/).
7. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po spetsial'nosti 40.05.02 Pravookhranitel'naya deyatel'nost' (uroven' spetsialiteta) : Prikaz Minobrnauki Rossii ot 16.11.2016 № 1424 [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: [Consultant.ru>document/cons_doc_LAW_208501/](http://Consultant.ru/document/cons_doc_LAW_208501/).
8. Ob utverzhdenii i vvedenii v deystvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 030900 Yurisprudentsiya (kvalifikatsiya (stepen') «magistr») : Prikaz Minobrnauki Rossii ot 14.12.2010 № 1763 [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://base.garant.ru/12191964/#ixzz42E7pSJC8>.
9. Strategiya deystviy v interesakh grazhdan pozhilogo vozrasta do 2025 goda : Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 05.02.2016 № 164-r [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: https://drive.google.com/file/d/oBx2e_9hqHXgXeDRzbWlxaEExRko/view.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Т. В. Машарова.

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 372.835:37.036
ББК 426.689-005.4

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

Гафнер Василий Викторович,

кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой безопасности жизнедеятельности, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail gafner@mail.ru

Ширшов Владимир Дмитриевич,

доктор педагогических наук, профессор, кафедра безопасности жизнедеятельности, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург; пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: shvd66@mail.ru

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРЕДМЕТА «ОСНОВЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: эстетическое воспитание; формы воспитания; основы безопасности жизнедеятельности; школьники; методика преподавания ОБЖ; методика ОБЖ в школе; средства воспитания.

АННОТАЦИЯ. В статье обсуждаются проблемы сущности, целей, направлений эстетического воспитания школьников в рамках курса «Основы безопасности жизнедеятельности» («ОБЖ»). Школьники должны быть способны воспринимать и оценивать прекрасное, трагическое, комическое, безобразное в жизни и искусстве, жить и творить «по законам красоты». Эстетическое воспитание не ограничивается сферой прекрасного, так как целями эстетического воспитания в курсе «ОБЖ» являются воспитание высоко нравственной личности, патриота родины, здорового человека, готовности жизнедеятельности по законам красоты, культуры безопасности. Факторами эстетического воспитания в курсе «ОБЖ» являются имидж учителя, отношения между учителями и школьниками, использование наглядных и учебных пособий, оформление классов и коридоров образовательных организаций с целью формирования культуры безопасности, подготовка и проведение праздников, активное участие школьников в мероприятиях патриотической направленности и т. д. В статье рекомендуется тематика уроков «ОБЖ», имеющая эстетическую направленность. Основной акцент в программе «ОБЖ» делается на приобретении умений и навыков предвидения опасности и прогнозирования риска, однако в программах каждого класса есть темы, касающиеся эстетического воспитания школьников, поэтому возникает необходимость использовать эффективные методы и приемы в урочной и внеклассной деятельности, которые обогатят систему занятий по эстетическому воспитанию школьников. Делается вывод о том, что жить по законам красоты – значит жить по законам безопасности.

Gafner Vasily Viktorovich,

Candidate of Pedagogy, Head of Department of Safety, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Shirshov Vladivir Dmitrievich,

Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Life Safety, Ural State Pedagogical University; Ekaterinburg, Russia.

AESTHETIC EDUCATION OF STUDENTS IN THE SUBJECT "BASICS OF LIFE SAFETY"

KEY WORDS: aesthetic education; forms of education; basics of life safety; pupils; methods of teaching Basics of Life Safety; methods of teaching Basics of Life Safety at school; educational aids.

ABSTRACT. The article discusses the essence, goals and directions of aesthetic education in the course "Basics of Life Safety". Students must be able to perceive and appreciate the beautiful, tragic, comic, ugly in life and art, to live and work "according to the laws of beauty". Aesthetic education is not limited to fine arts, since the goals of aesthetic education in the course "Basics of Life Safety" are: the education of a moral person, a patriot of the Motherland; education for health; education; readiness live according to the laws of beauty; fostering a culture of safety. The factors of aesthetic education in the course "Basics of Life Safety" are: the image of the teacher, relationships between teachers and pupils, the use of visual and teaching aids, the design of the classes and corridors of educational institutions to teach safe lifestyle, preparation and carrying out of holidays, active participation of students in Patriotic events and activities, etc. In the article it is recommended that the topics of the lessons of "Basics of Life Safety" should focus on aesthetic upbringing. The main focus of the program "Basics of Life Safety" is on the skills of foreseeing danger and predicting risk. In the programs each class has a theme related to aesthetic education, therefore there is a need to use effective methods and techniques at the lessons and in extra-curricular activities that will enrich the system of classes on the aesthetic education of schoolchildren. It is concluded that to live according to the laws of beauty is to live according to the laws of security.

В соответствии с классическим определением эстетика – «философское учение об искусстве как особом виде общественной идеологии, посвященное исследо-

ванию идейной сущности и форм прекрасного в художественном творчестве, в природе и в жизни» [3]. Для педагогов в формировании данной «общественной идеоло-

гии» существует свое направление приложения усилий – эстетическое воспитание.

В самом общем виде эстетическое воспитание можно определить как целенаправленный процесс формирования творчески активной личности ребенка, способного воспринимать и оценивать прекрасное, трагическое, комическое, безобразное в жизни и искусстве, жить и творить «по законам красоты» [8].

Необходимо заметить, что эстетическое воспитание не ограничивается сферой прекрасного. Оно формирует в человеке творческое отношение к труду, окружающему миру, ответственность перед обществом и его будущим. Кроме того, такое воспитание включает в себя ряд зависящих от него понятий, среди которых – эстетическое развитие, эстетический вкус, эстетический идеал, эстетическое чувство.

Сущность эстетического воспитания, по мнению И. Ф. Харламова, состоит в организации разнообразной художественно-эстетической деятельности учащихся, направленной на формирование у них способностей полноценного восприятия и правильного понимания прекрасного в искусстве и жизни, на выработку эстетических понятий, вкусов и идеалов, а также развитие творческих задатков и дарований в области искусства [18].

Г. С. Лабковская отмечает, что цель эстетического воспитания заключается в развитии эстетической активности личности не только в художественной деятельности, но и прежде всего в практической жизни – в отношении человека к природе, к другим людям и к самому себе, к обычаям, формам поведения, к миру вещей, окружающих человека, наконец, к искусству [9].

В. И. Смирнов выделяет следующие пути осуществления эстетического воспитания:

- эстетическое воспитание и образование в учебной деятельности (учебные занятия по языку, литературе, истории, музыке, изобразительному искусству, мировой и отечественной художественной культуре) и в разнообразных формах и видах внеучебной воспитательной работы;

- приобщение к художественно-творческой деятельности в учреждениях общего и дополнительного образования, культуры и т. п. [16].

Эстетическое воспитание является частью учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях. Оно ведется при изучении всех учебных предметов в течение всего времени обучения. Средствами эстетического воспитания учащихся являются труд, искусство, природа, окружающая среда, быт.

К качествам, которые характеризуют эстетическую воспитанность учащихся, мы

относим следующие: осведомленность в искусстве, понимание прекрасного, наличие эстетических норм и эстетического вкуса, умение видеть, слышать прекрасное, давать ему оценку, проявлять художественные способности.

Целями эстетического воспитания при изучении предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» (ОБЖ) являются:

- воспитание высококонрастной личности, патриота родины;
- воспитание здорового человека;
- воспитание готовности жизнедеятельности по законам красоты;
- воспитание культуры безопасности.

Факторами эстетического воспитания при изучении предмета ОБЖ являются имидж учителя, отношения между учителями и учащимися, использование наглядных и учебных пособий, оформление классов и коридоров образовательных организаций с целью формирования культуры безопасности, подготовка и проведение праздников, активное участие учащихся в мероприятиях патриотической направленности и т. д.

Эффективность эстетического воспитания во многом зависит от имиджа учителя по ОБЖ, так как он принадлежит к профессиональной страте, ограниченной рамками специализации, кругом специалистов, занятых одним делом, профессиональным языком и особой корпоративной культурой, и должен обладать имиджеологической компетентностью.

В научных исследованиях имидж делят на следующие виды.

1. Неподвижный имидж – внешний вид, одежда, прическа, макияж (эстетика лица), аксессуары, обувь, украшения.

2. Подвижный имидж – манеры поведения, речь, этика, этикет, четкость движений, жесты и мимика, вербальные и невербальные средства общения, внутреннее соответствие образу профессии – внутреннее «Я».

Внешний образ человека отражает «не только нравственно-эстетические нормы, религиозные пристрастия, но и эстетические ценности, художественные идеалы, представления о чести, мужественности, власти и т. д.» [14, с. 202].

Внешний облик помогает учителю привлечь к себе внимание других людей, создать положительный настрой в общении. Стиль одежды учителя должен стать эстетическим эталоном для учащихся. Не стоит бояться деловых костюмов: шейные платки, элегантная бижутерия, ажурные вязаные воротнички на деловых темных платьях – это не только красиво, но и модно. Предпочтительна обувь на каблучках, так как наличие их прибавляет уверенность

человеку. Не стоит увлекаться яркостью и в то же время нельзя допускать мрачности в одежде – все это сказывается на настроении в школе. Кроме этого, учащиеся должны видеть положительную эмоциональную реакцию учителя на красивое и отрицательную – на уродливое.

Вербальные и невербальные средства общения являются важными составляющими имиджа. Все важно: как мы сидим, стоим, ходим, что происходит с нашей мимикой, жестами. Внешний образ – это техника игры, особая форма выражения своего отношения к теме разговора, передача своего эмоционального отношения к своему учебному предмету, владение самопрезентацией, режиссура всего хода взаимодействия.

При этом имидж учителя по ОБЖ имеет ряд отличий от имиджа учителей-предметников:

- как правило, учитель по ОБЖ чаще других командует при строевой подготовке учащихся, проводит смотры песни и строя, что требует наличия «командного голоса», знания строевых приемов;

- на занятиях учитель по ОБЖ чаще других преподавателей демонстрирует наглядные пособия, кинофильмы, имеющие негативное влияние на эмоциональную сферу личности (катастрофы, пожары, аварии, конфликты, боевые действия, тяжелые ранения, гибель людей и т. д.);

- готовит старшеклассников к военной службе в армии, организует стрельбы из военного оружия, проводит тренировки с противогазами, налаживает связи с военными комиссариатами и т. д.;

- отвечает за организацию безопасности образовательного учреждения.

Организуя обучение учащихся на уроках ОБЖ, воспитывая в детях культуру безопасности, необходимо руководствоваться не устаревшим понятием «спаси и исправь», а принципом «предвидеть и предупредить». Статистика свидетельствует, что главная причина большинства несчастных случаев – ошибки самого человека. Человек что-то не предусмотрел, что-то преднамеренно нарушил, чем-то пренебрег, а в итоге – травма, болезнь.

Мы считаем, что детей нужно с самых ранних лет обучать и воспитывать в духе безопасной жизнедеятельности. На практике мы наблюдаем, что молодые люди не всегда выполняют установку на неукоснительное выполнение правил безопасности. Часто дети ориентируются на выборочное соблюдение правил безопасности в зависимости от обстоятельств. Такой прагматизм, как правило, негативно влияет на процесс обучения ОБЖ.

Особенностью преподавания предмета «ОБЖ» является то, что учитель рассказывает, показывает (демонстрирует) природные, техногенные, антропогенные, экологические и другие опасности, которые в определенных условиях наносят ущерб здоровью и жизни человека. Все эти опасности могут внушить обучаемым страх, ужас, развить пассивность при встрече с этими явлениями, поэтому нужно соблюдать определенную меру и сосредоточивать внимание детей на формировании готовности к преодолению различных трудностей и препятствий.

Организуя обучение основам безопасности жизнедеятельности, необходимо воспитывать у учащихся навыки безопасного поведения: культуру поведения на улицах, в транспорте, обращения с бытовыми техническими приборами, огнем, с природными материалами, взаимодействия с незнакомыми людьми, в экстремальных и чрезвычайных ситуациях. При этом культура безопасности является универсальным компонентом общечеловеческой культуры, т. к. каждый человек так или иначе влияет на уровень безопасности окружающих людей. Характер этого влияния зависит от уровня культуры безопасности каждого человека.

Мы считаем, что разные способы организации познавательной деятельности учащихся на уроках и вне уроков активизируют процесс овладения учащимися культурой безопасности жизнедеятельности, личной безопасности, самосохранения. Непременными условиями результативности этих занятий являются продуманная и четкая организация занятий: интересные рассказы и беседы, чтение произведений художественной литературы по темам безопасности жизнедеятельности с обсуждением житейских, бытовых и чрезвычайных ситуаций, проведение экскурсий, походов, просмотры фильмов и т. д. [6].

Однако не всегда идеи безопасности на практике реализуются в формах и методах эстетического воспитания. К сожалению, учителя по ОБЖ не прогнозируют эстетическую реакцию учащихся в ходе занятий. Обучающиеся в основном только воспринимают готовые эстетические оценки объектов, фактов, экстремальных и чрезвычайных ситуаций. При опросах речь у значительной части учащихся бедна, они не умеют предвидеть реальные риски и их последствия для своего здоровья и самой жизни, рационально и эмоционально, красиво выражать свое мнение.

Анализируя рабочие программы по предмету ОБЖ, учебно-методические пособия, мы попытались составить перечень учебных тем, где учитель не только может,

но даже обязан реализовать возможность эстетического воспитания учащихся на уроках по ОБЖ [4; 13; 15; 17]:

- «Экология жилища и эстетика»;
- «Культура и принципы здорового питания. Правила этикета за столом»;
- «Сохранение физического и психологического здоровья»;
- «Роль живописи, музыки, литературы и искусства в формировании представлений о здоровье, здоровом образе жизни».

Одно из важнейших направлений изучения ОБЖ в 10 и 11 классах – это патриотическое и эстетическое воспитание будущих воинов. Рассмотрим подробнее особенности эстетического воспитания учащихся при изучении раздела «Основы военной службы».

Патриотические и эстетические начала заложены в обычаях, традициях и ритуалах. Ритуалами чаще всего называются обряды особо торжественного, демонстративного характера, со строго регламентированной формой их исполнения [11, с. 128-129]. Ритуалы побуждают учащихся к благородным нравственным чувствам, воспитывают у них чувство прекрасного в учебе и быту. С философской точки зрения ритуал необходимо рассматривать следующим образом:

- как продукт отражения сознанием и подсознанием человеческой деятельности, как искусственное явление, возникающее стихийно;
- как явление общественно-историческое, а не естественно-природное;
- как элемент эстетического сопровождения духовной жизни общества.

В. Д. Карандашов пишет, что «символ, обладая особой образностью и выразительностью, не только несет в себе яркую и точную информацию, но и определенным образом влияет на мысли и чувства людей, подводя их эмоционально-волевой потенциал к той грани, где начинаются деяния. Деятельная природа символа предопределяет и его лидирующее место в ритуальности» [7, с. 134].

Яркая, впечатляющая, оказывающая психологическое действие форма ритуальных символов доходит не только до ума, но и до сердца людей, не только осознается, но и остро переживается в эмоционально-чувственной сфере. Символической составляющей ритуала является то, что все присутствующие стоя поют слова Гимна Российской Федерации. Словесное исполнение Государственного гимна должно играть символическую роль, так как даже слово приобретает в ритуале особый символический смысл потому, что оно важно не само по себе, а лишь в общем контексте ритуаль-

ных действий, являясь их специфическим компонентом.

Необходимо сказать, что эта часть ритуала нуждается в усилении, так как словесное исполнение Государственного гимна пока не вошло в сознание, подсознание и сверхсознание обучаемых и граждан России. Нам представляется, что пением Государственного гимна должен начинаться и заканчиваться каждый день жизни страны и коллектива каждой образовательной организации.

Большую роль играют в нашей жизни праздники. Праздник – одна из первичных форм человеческой культуры. В научной литературе праздники делятся на международные, государственные, региональные, корпоративные, групповые и личные. Праздники аккумулируют важнейшие события, обычаи, ритуалы, церемонии и обряды, отражают экономическое, социальное, религиозное и духовное развитие тех или иных народов, являются показателем их мировоззрения. Значение праздника многогранно: он являет собой торжественное обновление жизни, играет коммуникативную и регулятивную роль, выполняет эмоционально-психологическую, идеологическую и нравственно-воспитательную функции. Кроме того, праздник выполняет функцию разрядки, снятия эмоциональной напряженности [19, с. 72].

Для формирования у учащихся патриотических и эстетических взглядов и чувств рекомендуется:

- использовать фильмы отечественного производства продолжительностью 7-12 минут для насыщения эстетической и патриотической информацией;
- организовывать экскурсии в музеи воинской славы;
- проводить открытые уроки с приглашением ветеранов Великой Отечественной войны, военнослужащих Вооруженных сил РФ;
- проводить уроки мужества;
- организовывать выставки, викторины на военно-исторические темы;
- проводить различные мероприятия, например, «День призывника»;
- проводить конкурс «Смотр строя и песни»;
- организовывать и проводить военно-спортивные эстафеты, военно-спортивные праздники, дни защитника отечества.

Проанализировав литературные источники по вопросу эстетического воспитания при изучении предмета «ОБЖ», можно сделать следующие выводы:

- основной акцент в программе ОБЖ делается на приобретение умений и навыков предвидения опасности и прогнозирование риска;

– в программе каждого класса есть темы, касающиеся эстетического воспитания учащихся;

– возникает необходимость использовать эффективные методы и приемы в урочной и внеклассной деятельности, которые обогатят систему занятий по эстетическому воспитанию учащихся.

Для ознакомления учащихся с красотой родной природы проводятся экскурсии, походы, прогулки. Природа, не являясь носителем общественной морали и нравственности, благодаря гармонии, красоте, вечному обновлению, строгой закономер-

ности, пропорциям, разнообразию форм, линий, красок и звуков обостряет эстетическое восприятие красоты обучаемыми.

Творчески работающий, ищущий учитель по ОБЖ найдет и использует связь своего предмета с литературой и искусством, общественными науками, физической культурой и другими предметами.

Таким образом, жизнь по законам красоты есть жизнь по законам безопасности, поскольку гармония человека во взаимоотношениях с окружающей средой проявляется в его готовности быть успешным, здоровым, счастливым и безопасным.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Адаскина А. А. Особенности проявления эстетического отношения при восприятии действительности // Вопросы психологии. – 2008. – № 6 – С. 100-110.
2. Алиев Ю. Б. Основы эстетического воспитания : пособие для учителя. Ю. Б. Алиев, Г. Т. Арширова, Л. П. Барашникова и других ; под ред. Н. А. Кушаева. – М. : Просвещение, 2004. – 240 с.
3. Гафнер В. В. Педагогика безопасности: понятийно-терминологический словарь (основы безопасности жизнедеятельности) / автор-сост. В. В. Гафнер ; ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». – Екатеринбург, 2015. – 254 с.
4. Гафнер В. В. Предмет ОБЖ в свете ФГОС общего образования второго поколения // Вестник НЦБЖД. – 2013. – № 4 (18). – С. 32-38.
5. Ефимова И. Н. Роль эстетического образования в воспитании гармоничной личности. – М. : Начальная школа, 2000. – № 1.
6. Зуев А. А. Роль межпредметных связей в учебном процессе // ОБЖ. Основы безопасности жизни. – 2003. – № 4. – С. 39
7. Карандашов В. Д. Социальная коммуникация как фактор формирования ценностных ориентаций военнослужащих. – СПб., 1993. – 229 с.
8. Коджаспирова Г. М. Педагогика. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 352 с.
9. Лабковская Г. С. Эстетическая культура и эстетическое воспитание : кн. для учителя. – М. : Просвещение, 1983. – 304 с.
10. Мошкин В. Подготовка к безопасному поведению // Основы безопасности жизнедеятельности. – 2000. – № 11. – С. 20-22.
11. Ожегов С. И. Словарь русского языка. – М., 1972. – 898 с.
12. Основы безопасности жизнедеятельности. Рабочие программы. Предметная линия учебников под ред. А. Т. Смирнова. 10-11 классы : пособие для учителей образовательных организаций / А. Т. Смирнов, Б. О. Хренников. – М. : Просвещение, 2014. – 96 с.
13. Основы безопасности жизнедеятельности: рабочая программа. 5-9 классы : учеб.-метод. пособие / авт.-сост. В. И. Латчук, С. К. Миронов, С. И. Вангородский, М. А. Ульянова. – М. : Дрофа, 2015. – 106 с.
14. Политическая имиджология / под ред. А. А. Деркача, Е. Б. Перельгиной и др. – М. : Аспект-Пресс, 2006. – 400 с.
15. Смирнов А. Т., Мишин Б. И., Васнев В. А. Основы безопасности жизнедеятельности. 11 класс : учебник для учащихся 11 класса общеобразовательных учреждений. – М. : Просвещение, 2012. – 159 с.
16. Смирнов В. И. Общая педагогика : учеб. пособие. – М. : Логос, 2003. – 304 с.
17. Фролов М. П., Литвинов Е. Н. Основы безопасности жизнедеятельности 10 класс учебник для общеобразовательных учреждений. – М. : АСТ ; Астрель, 2006. – 350 с.
18. Харламов И. Ф. Педагогика : учеб. пособие. – М. : Гардарики, 2003. – 519 с.
19. Ширшов В. Д. Генезис эстетики воинского ритуала // Музыкальное и художественное образование и эстетическое воспитание детей и молодежи : монография. – Екатеринбург, 2011. – 96 с.

R E F E R E N C E S

1. Adaskina A. A. Osobennosti proyavleniya esteticheskogo otnosheniya pri vospriyatii deystvitel'nosti // Voprosy psikhologii. – 2008. – № 6 – S. 100-110.
2. Aliev Yu. B. Osnovy esteticheskogo vospitaniya : posobie dlya uchitelya. Yu. B. Aliev, G. T. Arshirova, L. P. Barashnikova i drugikh ; pod red. N. A. Kushaeva. – M. : Prosveshchenie, 2004. – 240 s.
3. Gafner V. V. Pedagogika bezopasnosti: ponyatiyno-terminologicheskii slovar' (osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti) / avtor-sost. V. V. Gafner ; FGBOU VPO «Ural. gos. ped. un-t». – Ekaterinburg, 2015. – 254 s.
4. Gafner V. V. Predmet OBZh v svete FGOS obshchego obrazovaniya vtorogo pokoleniya // Vestnik NTs-BZhD. – 2013. – № 4 (18). – S. 32-38.
5. Efimova I. N. Rol' esteticheskogo obrazovaniya v vospitanii garmonichnoy lichnosti. – M. : Nachal'naya shkola, 2000. – № 1.
6. Zuev A. A. Rol' mezhpredmetnykh svyazey v uchebnom protsesse // OBZh. Osnovy bezopasnosti zhizni. – 2003. – № 4. – S. 39
7. Karandashov V. D. Sotsial'naya kommunikatsiya kak faktor formirovaniya tsennostnykh orientatsiy voennosluzhashchikh. – Spb., 1993. – 229 s.

8. Kodzhaspirova G. M. Pedagogika. – М. : VLADOS, 2004. – 352 s.
9. Labkovskaya G. S. Esteticheskaya kul'tura i esteticheskoe vospitanie : kn. dlya uchitelya. – М. : Prosveshchenie, 1983. – 304 s.
10. Moshkin V. Podgotovka k bezopasnomu povedeniyu // Osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. – 2000. – № 11. – S. 20-22.
11. Ozhegov S. I. Slovar' russkogo yazyka. – М., 1972. – 898 s.
12. Osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. Rabochie programmy. Predmetnaya liniya uchebnikov pod red. A. T. Smirnova. 10-11 klassy : posobie dlya uchiteley obrazovatel'nykh organizatsiy / A. T. Smirnov, B. O. Khrennikov. – М. : Prosveshchenie, 2014. – 96 s.
13. Osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti: rabochaya programma. 5-9 klassy : ucheb.-metod. posobie / avt.-sost. V. I. Latchuk, S. K. Mironov, S. I. Vangorodskiy, M. A. Ul'yanova. – М. : Drofa, 2015. – 106 s.
14. Politicheskaya imidzhelogiya / pod red. A. A. Derkacha, E. B. Perelyginoy i dr. – М. : Aspekt-Press, 2006. – 400 s.
15. Smirnov A. T., Mishin B. I., Vasnev V. A. Osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. 11 klass : uchebnik dlya uchashchikhsya 11 klassa obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy. – М. : Prosveshchenie, 2012. – 159 s.
16. Smirnov V. I. Obshchaya pedagogika : ucheb. posobie. – М. : Logos, 2003. – 304 s.
17. Frolov M. P., Litvinov E. N. Osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti 10 klass uchebnik dlya obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy. – М. : AST ; Astrel', 2006. – 350 s.
18. Kharlamov I. F. Pedagogika : ucheb. posobie. – М. : Gardariki, 2003. – 519 s.
19. Shirshov V. D. Genezis estetiki voinskogo rituala // Muzykal'noe i khudozhestvennoe obrazovanie i esteticheskoe vospitanie detey i molodezhi : monografiya. – Ekaterinburg, 2011. – 96 s.

Статью рекомендует канд. пед. наук, проф. Ю. В. Репин.

УДК 37.036-053"465.07/11"
ББК 4420.054.42+4420.061

ГСНТИ 14.25.09

Код ВАК 13.00.02

Куприна Надежда Григорьевна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой эстетического воспитания, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: nkbv@mail.ru

Оганесян Эвелина Джонридовна,

специалист по учебно-методической работе, аспирант, кафедра эстетического воспитания Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: karti67@mail.ru

**РАЗВИТИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО ВОСПРИЯТИЯ
ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИСКУССТВА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: эмоционально-ценностное восприятие; произведения искусства; эстетическое воспитание; эстетическое восприятие; младшие школьники; восприятие искусства.

АННОТАЦИЯ. В статье раскрываются педагогические аспекты проблемы развития у детей эмоционально-ценностного восприятия произведений искусства. Цель статьи – раскрыть современные теоретические и методические подходы к организации, определению содержания этого процесса в практике общего и дополнительного художественного образования. Методами исследования являются анализ и обобщение теоретических и практических материалов по данному направлению. В результате работы авторами раскрывается содержание понятия «эмоционально-ценностное восприятие произведений искусства» применительно к младшему школьному возрасту как способность к переживанию и диалогическому осмыслению нравственных идей, воплощенных в художественных образах, их оценке и личностной интерпретации в художественно-творческом самовыражении. Обосновывается значимость эмоционального переживания нравственных ценностей, выраженных в художественных образах, для формирования у обучающихся личностно пережитой системы ценностей. Описывается методика развития эмоционально-ценностного восприятия произведений искусства младшими школьниками, реализующая идею диалога личностных и художественных смыслов в различных формах художественно-творческой деятельности младшего школьника. Этапы методики раскрываются в соответствии с логикой диалогического постижения художественного содержания: актуализация личностного опыта в художественном переживании (диалог с художественным образом на уровне эмоциональных ассоциаций), смысловой анализ художественных структур, воплощающих нравственную идею в разных видах искусства (участие в диалоге искусств), сотворчество в развитии идеи произведения через художественное самовыражение (диалог личностных и художественных смыслов). Приводятся примеры творческих заданий в соответствии с задачами каждого этапа методики развития эмоционально-ценностного восприятия произведений искусства у детей младшего школьного возраста в условиях арт-студии.

Kuprina Nadezhda Grigorevna,

Doctor of pedagogP, Professor, Head of Department of Aesthetic Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Oganesyan Evelina Dzhonridovna,

Expert on Educational and Methodological Work, Post-graduate Student, Department of Aesthetic Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**DEVELOPMENT OF JUNIOR PRESCHOOLER'S EMOTIONAL AND VALUE PERCEPTION
OF WORK OF ART AS AN EDUCATIONAL PROBLEM**

KEY WORDS: emotional and value perception; works of art; aesthetic education; aesthetic perception; junior pupils; interpretation of art.

ABSTRACT. The article reveals the pedagogical aspects of the problem of development of children's emotional and value perception of works of art. The goal of the article is to reveal the modern theoretical and methodological approaches to the organization of the process, the definition of its content in the practice of general and additional art education. The methods of this research are the analysis and synthesis of theoretical and practical material in this area. As a result, the author defines the concept of "emotional and value perception of works of art" in relation to junior school age as the ability to sympathy and dialogical understanding of moral ideas, embodied in artistic images, their evaluation and personal interpretation of artistic and creative works. The paper substantiates the importance of emotional experience of moral values expressed in images, for the formation of students' system of values. It also describes a technique of emotional and value perception of works of art by younger students, realizing the idea of a dialogue of personal and artistic meanings in various forms of artistic and creative activity of younger schoolboys. The stages of the technique are disclosed in accordance with the logic of the dialogical comprehension of artistic content: actualization of personal experience in the artistic experience (dialogue with the artistic way at the level of emotional associations), semantic analysis of artistic structures that embody the moral idea in different forms of art (participation in the arts dialogue), the co-creation in product development ideas through artistic expression (dialogue of personal and artistic sense). There are examples of creative tasks for each stage, made in accordance with the objectives of each stage of the development of techniques of emotional and value perception of works of art of primary school children in the conditions of the art studio.

Одним из актуальных и востребованных направлений современной российской образовательной политики является привлечение ресурсов искусства как специфического художественно-образного способа освоения действительности к становлению ценностных основ формирующейся личности. Задачи реализации воспитательного потенциала искусства в работе с детьми сформулированы в программных документах, определяющих стратегические направления современного образования (Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, Концепция развития образования в сфере искусства и культуры в Российской Федерации, Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России, Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025 г., Концепция художественного образования, Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012-2017 годы и др.) В системе общего и дополнительного художественного образования на первое место выходят проблемы развития у детей эмоционально-ценностного восприятия произведений искусства как способности к переживанию, пониманию и оценке социальной и личностной значимости художественных образов в качестве выразителей нравственных ценностей и смыслов.

Уроки литературы, музыки, изобразительного искусства, мировой художественной культуры мыслятся сегодня не только как основные формы учебного процесса (по аналогии с другими школьными предметами), но, прежде всего, как уроки искусства, связанные с освоением духовного опыта человечества формирующейся личностью. Школьные дисциплины предметной области «Искусство», дают возможность эмоционального переживания нравственных ценностей, выраженных в художественных образах.

Значимость эмоционального переживания, обогащения опыта нравственных чувств средствами искусства в становлении личности является утвердившимся положением в отечественной психолого-педагогической науке. Процесс присвоения личностью социокультурных ценностей проанализирован в различных исследованиях. В. Н. Мясищев обозначает его как «механизм интериоризации ценностей», А. Н. Леонтьев связывает этот процесс с понятием «личностный смысл», в последнее время возникли понятия «аксиосфера личности», «аксиологическое «я» личности» (А. Г. Москаленко,

В. Ф. Сержантова). При различных подходах все исследователи подчеркивают значимость «практической включенности субъекта в социальные отношения при трансформации общественных ценностей в личностные» [1, с. 84]. Исследователи единодушны в мнении о значимости эмпирического опыта, эмоционального проживания человеком ситуаций, отношений, нравственных чувств для формирования индивидуальной системы нравственных ценностей. Нравственные знания, окрашенные чувствами и эмоциями, опосредованные внутренней работой мысли, превращаются в познаваемые отношения как ценностный способ видения, понимания мира, ориентации в нем.

В исследованиях философов, эстетиков конца XX века искусство предстает как исторически неизбежная форма предметно-творческой деятельности в человеческом обществе, рожденная необходимостью сохранить в поколениях людей опыт мировосприятия. В своем исследовании В. П. Иванов отмечает, что возникшее в системе эмпирического опыта и являющееся внетеоретическим способом отражения действительности искусство позволяет «восстановить внутренний дух культуры, проникнуть в строй жизнедеятельности людей и многогранно охватить реалии их бытия» [6, с. 174].

Искусство на протяжении многих веков служило специфической формой передачи личности опыта мировосприятия. Система убеждений, принципов, идеалов передавалась посредством проникновения в опыт другого человека, сочувственного проживания этого опыта и обретения его как личностного достояния. Искусство изначально, исторически было призвано выполнять такую роль уникальной формы фиксации человеческого мира через «приобщающую идентификацию» с помощью необходимых для этого условных средств, выработанных культурным развитием [6, с. 176]. Первейшая функция искусства – помощь человеку в выстраивании целостного образа мира в собственном сознании, в поиске духовных ориентиров. По выражению современного философа А. Банфи, искусство предстает как выработанный культурой способ «становления образа мира, обретшего в отношении «я» внутренний смысл» [2, с. 30].

Исследователями раскрывается многогранность как феномена образного преломления действительности в выразительном мире художественного произведения, так и процесса его эмоционально-ценностного постижения субъектом восприятия. В отечественной науке – философии, эстетике,

искусствознании – утвердилось отношение к художественному содержанию как специфическому феномену, не сводимому ни к материалу творчества, ни к художественной структуре. Содержанием искусства выступает художественное преломление действительности в качестве идеального образования – новой, созданной по законам художественного творчества субъективной реальности. Вхождение в эту художественную действительность, созданную автором, происходит через «заражение» эмоциями, путем вживания воспринимающего субъекта в мир художественного произведения. Причем процессы вживания, вхождения в психологическую структуру автора или героя произведения в ходе его восприятия неразрывно связаны с процессами возвращения в свой внутренний мир. Анализируя данные процессы, М. М. Бахтин отмечает: «Диалогическая динамика отношения личности к искусству состоит в полной погруженности в мир художественного произведения и в возвращенности в мир своего «я»» [3, с. 172]. Процесс восприятия произведения искусства предстает как «встреча» (по М. М. Бахтину) сознаний автора и воспринимающего. В процессе этой «встречи» воспринимающий субъект соединяет в сознании свою личную историю и жизненный опыт с опытом и жизненной судьбой творца произведения, воплощенными в его художественной форме. На основе этого психологического механизма происходит переплавление переживания в сопереживание и формирование личностно пережитой системы ценностей: «В художественном переживании аккумулируются и закрепляются субъективно окрашенные представления личности о мире, оформляется личностно значимое ценностное отношение к миру, которое затем реализуется в поведении личности, в ее творческих и бытовых взаимодействиях с окружающим миром» [8, с. 135].

Осмысление механизмов художественного восприятия в педагогике искусства приводит к пониманию нелинейности данного процесса, необходимости учета многих факторов при разработке методического сопровождения этого процесса. Психолого-педагогические аспекты проблемы восприятия детьми ценностного содержания искусства были исследованы в работах А. В. Бакушинского, П. П. Блонского, Н. Я. Брюсова, Г. В. Лабунской, В. Н. Шацкой, Б. Л. Яворского. Способность детей к эмоционально-ценностному восприятию искусства как значимый компонент развития их художественно-эстетического сознания анализируется в работах Е. П. Кабковой, Д. К. Кирнарской, Г. Н. Кудиной, А. А. Мелик-Пашаева,

З. Н. Новлянской, Л. П. Печко, Е. М. Торшиловой и др.

Однако, несмотря на интенсивность изучения данной проблемы, сегодня недостаточно исследований, раскрывающих сущностные основания развития у детей эмоционально-ценностного восприятия произведений искусства, обосновывающих структуру, содержание данного педагогического процесса, дидактические ориентиры и адекватный педагогический инструментарий для его выстраивания.

Анализ педагогической практики показывает, что задачи реализации воспитательного потенциала искусства решаются в основном в рамках просветительской традиции на основе тематического подхода. Художественные образы, как правило, используются в качестве наглядного средства в этических беседах или тематических мероприятиях, связанных с нравственной проблематикой. На уроках и внеклассных занятиях произведения искусства выполняют роль эмоционального фона, используются для наглядно-образного закрепления полученной информации, создания эмоциональной драматургии занятия. При этом задействование глубинных механизмов эмоционально-ценностного восприятия художественных произведений происходит бессистемно, стихийно, зачастую случайно или формально.

Особую значимость проблема развития эмоционально-ценностного восприятия произведений искусства приобретает в младшем школьном возрасте, когда закладываются нравственные основы личности, формируется осознанное восприятие окружающего мира. В психолого-педагогических исследованиях (Д. Н. Боголюбская, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Н. А. Менчинская и др.) отмечается, что в девяти-десятилетнем возрасте особое значение приобретает интеграция процессов развития эмоциональной, когнитивной и волевой сфер личности. В работах А. Н. Андрушина, Н. И. Киященко, Г. П. Климовой, О. В. Котиковой, Н. Л. Лейзерова, Б. М. Немского, Н. В. Осиповой, С. Т. Погорелова отмечается особая восприимчивость младших школьников к художественным и общекультурным образцам, нормам, эталонам поведения, потребность в переживании нравственных чувств для формирования ценностных ориентиров. В данном возрасте особенно важна деятельность художественного переживания «как созидающая личность ребенка в ее ценностной направленности» [11, с. 12].

Ключевую роль в решении данной проблемы на сегодняшний день могут сыграть учреждения дополнительного образования:

детские арт-студии, кружки художественного творчества, эстетические отделения детских школ искусств. В «Концепции развития дополнительного образования детей» им отведена роль «мотивирующего жизненного пространства» в самоактуализации личности и выборе ею пути культурного развития. Дополнительное образование, предоставляющее возможности самостоятельного принятия решений в выборе любимого вида деятельности, ориентировано на создание условий для формирования каждым ребенком представлений о самом себе и развития способности эмоционально-ценностного видения окружающего мира. Однако в сфере дополнительного художественного образования сильны традиции профессионально-искусствоведческой модели приобщения личности к искусству, связанные с развитием у обучающихся специальных навыков и знаний. Педагоги дополнительного художественного образования зачастую ограничиваются задачами развития специальных художественных способностей детей, их подготовкой к различным конкурсам и выступлениям, оставляя решение проблемы развития эмоционально-ценностного восприятия произведений искусства на периферии своего внимания.

Таким образом, анализ педагогических аспектов проблемы развития у младших школьников эмоционально-ценностного восприятия произведений искусства приводит к пониманию имеющихся противоречий между:

- потребностью в реализации воспитательного потенциала искусства в работе с детьми, сформулированной в задачах ФГОС нового поколения, и недостаточной готовностью образовательных организаций системы общего и дополнительного художественного образования к целенаправленной деятельности в данном направлении;

- теоретической разработанностью в сфере философии, культурологии, искусствоведения положений о специфике эмоционально-ценностного восприятия произведений искусства и недостаточностью исследований педагогических аспектов данного процесса;

- значимостью развития эмоционально-ценностного восприятия произведений искусства в младшем школьном возрасте и недостаточностью методических разработок по организации, определению содержания этого процесса в практике общего и дополнительного художественного образования.

Теоретическое осмысление данной проблематики позволило нам уточнить содержание понятия «эмоционально-ценностное восприятие произведений искус-

ства» применительно к младшему школьному возрасту: это способность к переживанию и диалогическому осмыслению нравственных идей, воплощенных в художественных образах, их оценке и личностной интерпретации в художественно-творческом самовыражении.

Нами разработана методика развития у младших школьников (девяти-десятилетнего возраста) эмоционально-ценностного восприятия произведений искусства, реализующая идею диалога личностных и художественных смыслов в различных формах художественно-творческой деятельности детей. Методика основывается на аксиологическом, деятельностном, полихудожественном подходах.

Аксиологический подход определяет отбор произведений искусства в качестве носителей и выразителей нравственных смыслов в качестве ценностных ориентиров для растущей и формирующейся личности.

Деятельностный подход реализуется через вовлечение детей в деятельность художественного переживания и художественного самовыражения в процессе эмоционально-ценностного восприятия произведений искусства.

Полихудожественный подход открывает возможности «перевода» ценностного содержания с языка одного искусства на другой при создании обучающимися художественно-творческих продуктов. На основе полихудожественного подхода происходит формирование у детей ценностного восприятия окружающего мира «через искусство как первоединую основу мышления» [14, с. 14]. Стратегия, обозначенная основоположником полихудожественного подхода Б. П. Юсовым, детально проанализирована в исследованиях научной школы Н. Г. Тагильцевой института музыкального и художественного образования Уральского государственного педагогического университета, «в которую входят Л. В. Добровольская, Е. А. Заплата, Н. И. Кашина, А. А. Качалова, Л. В. Матвеева, О. А. Овсянникова, Л. В. Ясинских» [12, с. 233]. По мнению исследователей полихудожественного подхода, «организация полихудожественной деятельности на практике возможна при выделении в полихудожественном комплексе доминирующего искусства, образы которого в творческом самовыражении детей обогащаются художественными образами и художественными средствами других искусств» [4, с. 12]. В нашем исследовании такой доминантой выступает изобразительное искусство, что позволяет использовать на занятиях следующие виды полихудожественной деятельности: иллюстрирование сюжетов литературных и поэтических произведе-

дений, рисование музыки, коллективные композиции с элементами графического, цветового, пластического фантазирования, сочинение образных историй с последующим созданием аппликаций, коллажей на их сюжеты и др.

Этапы методики развития эмоционально-ценностного восприятия произведений искусства у обучающихся определены в соответствии с логикой диалогического постижения художественного содержания.

На первом – *эмоционально-оценочном* – этапе происходит актуализация личностного опыта в художественном переживании через диалог с художественным образом на уровне эмоциональных ассоциаций.

Ведущим методом на данном этапе выступает метод соотнесения ребенком себя с героем художественного произведения через творческое самовыражение в полихудожественной деятельности. Данный метод дает детям возможность устанавливать причинно-следственные связи между поступками и их последствиями, расширять диапазон понятий и смыслов слов, формирует эталоны нравственного поведения, стимулирует желание соответствовать им и становиться лучше. В дополнение используются методы эмоционального погружения, эмоционального контраста, образных ассоциаций.

Темы занятий связаны с нравственной проблематикой, воплощенной в художественных образах разных видов искусства. Например, занятие «Мы в ответе за тех, кого приручили» построено как этическая беседа по произведению С. Экзюпери «Маленький принц» (с показом иллюстраций О. А. Сысковой-Гаспарян). Детям предлагается привести примеры из собственного опыта ответственного отношения к окружающим близким людям (или, наоборот, сожаление о проявленном когда-то равнодушии или невнимании). Итогом рассуждений является коллективная творческая работа – коллаж на тему «Планета добрых дел».

Коллективные работы и совместные обсуждения на данном этапе помогают ребенку учиться взаимодействовать со сверстниками, высказывать и отстаивать свои взгляды, принимать взгляды других, соотносить свои жизненные впечатления с содержанием художественных образов.

Второй этап – *аналитический* – нацелен на формирование умений смыслового анализа художественных структур, воплощающих нравственную идею в разных видах искусства через участие в диалоге искусств (методы постановки эмоционально-отношенческих задач, проблемных ситуаций, обсуждения, сравнения, анализа композиции и эмоциональной драматургии,

единства восприятия и созидания в каждом действии).

На данном этапе детям предлагаются задания следующего типа: рассмотреть произведение изобразительного искусства и прослушать фрагменты нескольких музыкальных произведений с одинаковыми или похожими названиями, из предложенного музыкального материала нужно выбрать те произведения, которые совпадают с изображением не столько по названию, сколько по смыслу, характеру, а далее – аргументировать свой выбор, сопоставив средства выразительности. Для создания проблемной ситуации педагог намеренно подбирает для анализа музыкальные произведения, где названия носят метафорический характер и не соответствуют напрямую изображению (например, к картине Э. Делакруа «Свобода на баррикадах» предлагается прослушать следующие музыкальные произведения: «Революционный этюд» Ф. Шопена и фрагменты из 1 части и финала 5 симфонии Л. Бетховена). После сравнительного анализа произведений дается практическая работа: создать собственную композицию (в рисунке, аппликации, коллаже, графическом изображении и пр.) на музыку, не подошедшую к предложенному ранее изображению, дать название своей работе. Получившиеся работы оформляются в виде выставки и обсуждаются, сравниваются, анализируются детьми.

Таким же образом в «диалоге искусств» на занятиях могут быть задействованы произведения литературы, поэзии, хореографии, мультипликации и т. д.

На третьем – *сотворческом* – этапе развиваются умения интерпретации идеи произведения в полихудожественной деятельности (методы визуализации и образного моделирования собственной нравственной позиции, самовыражения, полихудожественной интерпретации).

Дети выполняют задания, связанные с сотворческим участием в воспринимаемом произведении: сочинением образных историй под впечатлением увиденной картины или прослушанного музыкального произведения, рисованием музыки, музыкально-ритмическими импровизациями, театрализациями сюжетов картин, созданием иллюстраций к литературным произведениям и пр. Задания данного этапа направлены на вовлечение детей в диалог личностных и художественных смыслов, выражение собственной позиции при восприятии произведений искусства, связанных с нравственной проблематикой.

Авторская методика развития у младших школьников эмоционально-ценностного восприятия произведений искусства прошла

апробацию в Центре дополнительного образования «АртСофия» г. Екатеринбург.

Результаты практического внедрения разработанной методики показали позитивную динамику в развитии всех компонентов эмоционально-ценностного восприятия художественных произведений у младших школьников: эмоционально-оценочного, аналитического, креативного (сотворческого). Разработанные творческие задания в соответствии с этапами методики позволи-

ли вовлечь детей в широкий осознаваемый диапазон переживаний нравственных идей, воплощенных в художественных образах, развить умения содержательной трактовки средств художественной выразительности в разных видах искусства, активизировать личностный опыт обучающихся при осмыслении идейной концепции произведения и оценке его социальной значимости через самовыражение в художественно-творческой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнян Э. А. Микросреда и трансформация общественных ценностей в ценностную ориентацию личности. – Ереван, 1979. – 268 с.
2. Банфи А. Философия искусства / предисл. К. М. Долгова ; пер. с итал. Г. М. Смирнова. – М. : Искусство, 1989. – 384 с.
3. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики : исслед. разных лет. – М. : Худ. литература, 1975. – 502 с.
4. Бородина Е. Н. Теория и практика нравственно-патриотического воспитания детей в полихудожественной деятельности : монография. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2015. – 198 с.
5. Закс Л. А. Художественное сознание. – Свердловск : Урал. ун-т, 1990. – 212 с.
6. Иванов В. П. Человеческая деятельность – познание – искусство. – Киев : Наукова думка, 1977. – 324 с.
7. Заплата Е. А. Полихудожественный подход в развитии творческой активности младших школьников (в школе с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2009. – 23 с.
8. Куприна Н. Г. Культурологический подход в подготовке студентов педагогического вуза к духовно-нравственному воспитанию школьников // Педагогическое образование и наука. Международная академия наук педагогического образования. – 2013. – №6. – С. 134-138.
9. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / АПН СССР. – М. : Педагогика, 1983. – 304 с.
10. Мясищев В. Н. Психология отношений / под ред. А. А. Бодалева. – М. : МПСИ ; Воронеж : НПО МОДЭК, 2003. – 400 с.
11. Погорелов С. Т. Теория и практика социокультурного подхода в системе образования Свердловской области. Перспективы развития проекта «Урал. Человек. Истоки» // Социокультурный подход в современном образовании: опыт реализации регионального образовательного проекта «Урал. Человек. Истоки» : мат-лы науч.-практич. конф. (Екатеринбург, 25 апр. 2007 г.) / Институт развития регионального образования Свердловской области. – Екатеринбург, 2007. – С. 7-17.
12. Тагильцева Н. Г. Полихудожественный подход в развитии стратегии полихудожественного образования // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 12. – С. 91-94.
13. Шишляникова А. П. Полихудожественные технологии в музыкальном образовании : учебно-методический комплекс по дисциплине. – Абакан : Хакассский гос. пед. ун-т им. Н. Ф. Катанова, 2014. – 76 с.
14. Ясов Б. П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство» // Избранные труды по истории, теории и психологии и художественного образования и полихудожественного воспитания детей. – М. : Спутник+, 2004. – 253 с.
15. Ясинских Л. В. Развитие творческих способностей младших школьников в процессе педагогической интеграции искусств // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 12. – С. 232-236.

REFERENCES

1. Arutyunyan E. A. Mikrosreda i transformatsiya obshchestvennykh tsennostey v tsennostnyuyu orientatsiyu lichnosti. – Erevan, 1979. – 268 s.
2. Banfi A. Filosofiya iskusstva / predisl. K. M. Dolgova ; per. s ital. G. M. Smirnova. – M. : Iskusstvo, 1989. – 384 s.
3. Bakhtin M. M. Voprosy literatury i estetiki : issled. raznykh let. – M. : Khud. literatura, 1975. – 502 s.
4. Borodina E. N. Teoriya i praktika npravstvenno-patrioticheskogo vospitaniya detey v polikhudozhestvennoy deyatelnosti : monografiya. – Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t, 2015. – 198 s.
5. Zaks L. A. Khudozhestvennoe soznanie. – Sverdlovsk : Ural. un-t, 1990. – 212 s.
6. Ivanov V. P. Chelovecheskaya deyatelnost' – poznanie – iskusstvo. – Kiev : Naukova dumka, 1977. – 324 s.
7. Zaplatina E. A. Polikhudozhestvennyy podkhod v razvitii tvorcheskoy aktivnosti mladshikh shkol'nikov (v shkole s uglublennym izucheniem predmetov khudozhestvenno-esteticheskogo tsikla) : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Ekaterinburg, 2009. – 23 s.
8. Kuprina N. G. Kul'turologicheskii podkhod v podgotovke studentov pedagogicheskogo vuza k dukhovno-npravstvennomu vospitaniyu shkol'nikov // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. Mezhdunarodnaya akademiya nauk pedagogicheskogo obrazovaniya. – 2013. – №6. – S. 134-138.
9. Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' / APN SSSR. – M. : Pedagogika, 1983. – 304 s.
10. Myasishchev V. N. Psikhologiya otnosheniy / pod red. A. A. Bodaleva. – M. : MPSI ; Voronezh : NPO MODEK, 2003. – 400 s.

11. Pogorelov S. T. Teoriya i praktika sotsiokul'turnogo podkhoda v sisteme obrazovaniya Sverdlovskoy oblasti. Perspektivy razvitiya proekta «Ural. Chelovek. Istoki» // Sotsiokul'turnyy podkhod v sovremennom obrazovanii: opyt realizatsii regional'nogo obrazovatel'nogo proekta «Ural. Chelovek. Istoki» : mat-ly nauch.-praktich. konf. (Ekaterinburg, 25 apr. 2007 g.) / Institut razvitiya regional'nogo obrazovaniya Sverdlovskoy oblasti. – Ekaterinburg, 2007. – S. 7-17.
12. Tagil'tseva N. G. Polikhudozhestvennyy podkhod v razvitii strategii polikhudozhestvennogo obrazovaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2015. – № 12. – S. 91-94.
13. Shishlyannikova A. P. Polikhudozhestvennye tekhnologii v muzykal'nom obrazovanii : uchebno-metodicheskiy kompleks po distsipline. – Abakan : Khakasskiy gos. ped. un-t im. N. F. Katanova, 2014. – 76 s.
14. Yusov B. P. Vzaimosvyaz' kul'turogennykh faktorov v formirovanii sovremennogo khudozhestvennogo myshleniya uchitelya obrazovatel'noy oblasti «Iskusstvo» // Izbrannyye trudy po istorii, teorii i psikhologii i khudozhestvennogo obrazovaniya i polikhudozhestvennogo vospitaniya detey. – M. : Sputnik+, 2004. – 253 s.
15. Yasinskikh L. V. Razvitie tvorcheskikh sposobnostey mladshikh shkol'nikov v protsesse pedagogicheskoy integratsii iskusstv // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2014. – № 12. – S. 232-236.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. С. А. Новоселов.

Мазевская Анна Евгеньевна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра западноевропейских языков и культур, Институт переводоведения и многоязычия, Пятигорский государственный университет; 357532, Ставропольский край, г. Пятигорск, пр-т Калинина, д. 9; e-mail: arazduev@bk.ru

ШКОЛА КАК МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННОЙ ЛИЧНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЯПОНИИ)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: нравственное воспитание; нравственное развитие; нравственность; самовоспитание личности; общеобразовательные учебные заведения; школьники.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена анализу особенностей школьного образования в Японии. Предметом исследования является процесс формирования нравственных качеств личности в японской школе. Нравственное воспитание и самовоспитание в рамках становления человека как личности являются непрерывными в течение всей жизни японцев. Как было выявлено, каждая образовательная программа, вне зависимости от направления обучения и возрастной категории учащихся, содержит аспект «нравственное воспитание». Сам предмет «Нравственное воспитание» преподается на протяжении всего обучения и не только в рамках отдельной дисциплины, но и в ходе всего учебного процесса в среднеобразовательной школе. Программа данного предмета представляет собой методический комплекс с целями, задачами и средствами для каждой из возрастных категорий учащихся школы и включает различные тематические блоки в зависимости от года обучения учащегося. Содержание дисциплины может варьироваться в зависимости от профиля и направления школы. Высокая наполняемость классов используется как организационное средство, позволяющее сплотить учащихся и укрепить в них чувство коллективизма. Процесс нравственного воспитания ребенка предполагает участие не только школы, но и родителей. Воспитательная работа в японской школе строится через взаимодействие с семьей, местной общественностью и другими школами. В учебном процессе предусматривается посещение экскурсий, музеев, поездки по стране, что позволяет ученикам учиться применять на практике те нравственные принципы, которые они усвоили на уроках. Нравственный образец учителя (Сэнсэя) является важным средством в процессе нравственного воспитания. Задача средней общеобразовательной школы состоит в обеспечении учащихся всеми условиями для усвоения нормативных моделей поведения, мышления и успешного становления в обществе.

Mazevskaya Anna Evgenyevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Western European Languages and Cultures, Institute of Translation Studies and Multilingualism, Pyatigorsk State University, Pyatigorsk Russia.

SCHOOL AS A MECHANISM FOR MORAL UPBRINGING OF THE INDIVIDUAL (BASED ON SCHOOL EDUCATION IN JAPAN)

KEY WORDS: moral upbringing; moral development; public morals; self-education; comprehensive secondary school; pupil.

ABSTRACT. The article is devoted to the analysis of peculiarities of school education in Japan. The subject of the research is the process of formation of moral values in Japan schools' students. Moral upbringing and self-education in the process of formation of an individual is continuous during the whole life of Japanese. As it has been revealed, each educational program, irrespective of the direction of education and age category of pupils, contains the aspect of moral upbringing. The subject «Moral Upbringing» itself is taught during the course of education not only in the framework of a certain subject, but also of the educational process in the comprehensive secondary school. The program of this subject is a methodological complex with its goals, tasks and means of implementation for each age category of pupils and includes different thematic blocks depending on the year of education. The content of the discipline can vary subject to the educational profile and school directions. A great amount of pupils in classes is used as an organizational tool allowing to unite pupils and strengthen the feeling of collectivism. The process of moral upbringing of a child involves not only school, but also their parents. Educational work in the Japanese school is based on the interaction between families, local people and other schools. The educational process presupposes making tours through the country, visiting museums, that allows pupils to learn to apply the studied moral principles in practice. The moral example of a teacher (Sensei) is very important means in the process of moral upbringing. The task of a comprehensive secondary school is to provide the pupils with all necessary conditions to learn the normative models of behaviour, thought and successful rise in the society.

*Будьте для себя спасительным островом, не ищите убежища в других.
Сутра о паринирване*

Япония – это страна, которую называют «обучающимся обществом», образование понимается как необходимость и потребность, оно является составной ча-

стью полноценной жизни японца. Согласно информации Министерства образования, культуры, спорта, науки и технологий, японцы имеют право поступать в учебные

заведения в течение всей жизни, действует система дополнительного «пожизненного» образования. Обучающие программы и познавательные передачи транслируются по телевидению, особенную популярность имеют открытые лекции, проводимые на базе государственных университетов и колледжей Японии. Каждая образовательная программа независимо от направления обучения и возрастной категории учащихся содержит аспект «нравственное воспитание». Предмет «Нравственное воспитание» преподается на протяжении всего учебного процесса и не только в рамках отдельной дисциплины, но и в ходе всего учебного процесса в среднеобразовательной школе.

Программа предмета «Нравственное воспитание» представляет собой методический комплекс с целями, задачами и средствами для каждой из возрастных категорий учащихся школы. Она включает следующие тематические блоки согласно году обучения учащегося:

- для 1-2 классов – «Обучение основным правилам поведения»;
- для 3-4 классов – «Соблюдение норм общественного поведения в повседневной жизни»;
- для 5-6 классов – «Как быть полезным обществу»;
- для обязательной средней школы I ступени – «Об осознании необходимости вести достойную жизнь» [ср. 3; 10; 6; 13].

Нравственное воспитание, самовоспитание, а также процесс становления человека как личности являются непрерывными в течение всей жизни японцев.

Предметом исследования является процесс формирования нравственных качеств личности в японской школе.

В Японии понятие «учитель» является ключевым словом в духовной культуре, а профессия учителя – самая уважаемая. В общеобразовательной средней школе ученик, обращаясь к учителю, употребляет вежливое обращение «Сэнсэй». Слово «Сэнсэй» – это официальное обращение не только к учителю, но и к начальнику, к врачу, к значимому по статусу лицу или к старшему по возрасту человеку. В переводе с японского языка на русский, «Сэнсэй» обозначает «ранее родившийся, старший», что указывает на мудрость, приобретенную за прожитые годы.

К профессии учителя предъявляется ряд требований, одно из которых – это постоянное самосовершенствование как в профессиональном, так и в моральном плане. Как гласит древняя китайская поговорка, «если же не сможешь усовершенствовать себя, то как же сможешь усовершенствовать других людей». Несмотря на

то что существует обязательная система повышения квалификации для учителей, особенно ценится, когда учитель по собственному желанию постоянно повышает свою педагогическую культуру, в какой бы форме это ни происходило [8, с. 131].

В общеобразовательной школе воспитательная работа, в целом, строится через взаимодействие с родителями, с обществом и другими школами [см. 11; 12; 1; 7 и др.]. В Японии при помощи совета общественности или совета содействия семье и школе по месту жительства параллельно создаются организации содействия нравственному воспитанию. В условиях совместной воспитательно-нравственной работы проводятся общие мероприятия, где участниками являются дети и их родители [см. также: 14; 15; 2]. Подобного рода уроки позволяют ученикам видеть образец нравственного поведения на примере взрослых. Результатом подобных встреч является то, что ученики школ принимают активное участие в различных общественных мероприятиях и городских праздниках, связанных с традициями и историей префектуры их города.

Поскольку в государственной образовательной программе Японии система нравственного воспитания занимает лидирующее положение, на протяжении многих десятилетий накапливается педагогический опыт и издается большое количество педагогической литературы по этой теме. В общеобразовательных учреждениях имеются учебники и учебные пособия, методические разработки по предмету «Нравственное воспитание». На сегодняшний день большой популярностью пользуется журнал «Дотокү кеику» («Нравственное образование»), который издается Министерством образования, культуры, спорта, науки и технологий Японии. Данный журнал выходит ежемесячно и адресован учителям японских школ.

В учебно-воспитательном процессе японской школы поддержание дисциплины в классе и порядка среди учащихся остается немаловажным фактором. Условия для создания эффективной среды обучения связаны с нравственным поведением учеников. Однако необходимо подчеркнуть, что ведущую роль в этом вопросе играет установление четких стандартов образования и критериев успеваемости в Японии.

Продвижение учащихся по образовательной лестнице должно быть обусловлено соответствием этим критериям успеваемости. В японской школе не приветствуется метод отбора лучших учеников по тому или иному параметру, особенно в начальной и средней школе I ступени. В классах нет отстающих по успеваемости учеников и явно

выраженных лидеров в группе. Учитель не ориентируется на лучших учеников, а обеспечивает достаточный уровень образования каждого исходя из нормативов, рассчитанных на среднего ученика по стандартам Министерства образования, культуры, спорта, науки и технологий. В японской школе приветствуется коллективистский метод нравственного воспитания: нет противопоставления личности и коллектива, личность не рассматривается ценной сама по себе. Японский школьник – это личность, воспитываемая как член группы, строящий свои отношения с коллективом как часть и целое, он осознает себя частью класса, учится жить в согласии и гармонии с другими учащимися и учителями: «Именно поэтому в воспитательной работе в школах Японии большое значение придается сплочению учащихся, организации их взаимопомощи и формированию чувства гордости за свой класс, школу и префектуру. Приветствуется не конкурентная борьба внутри коллектива, а борьба за свой коллектив» [8, с. 133].

В Японии профессия учителя занимает высокое общественное положение, потому что он не просто носитель знаний, а образец высокой морали.

В начальной школе есть учебный предмет, который называется «Жизненный опыт» – на таких уроках ученики знакомятся с расписанием работы общественного транспорта в городе, графиком работы магазинов, учатся совершать покупки и ориентироваться в городе. Цель такого урока – научить жить человека так, чтобы не нарушать общественный порядок и не доставлять неудобства другим людям.

Необходимо подчеркнуть, что на уроках иностранного языка при изучении тематического блока «Знакомство / Приветствие» учащиеся получают устное задание:

- обратиться к иностранцу на иностранном языке;
- представиться на иностранном языке;
- попросить разрешения вместе сфотографироваться;
- поблагодарить и попрощаться.

На школьном уроке «Моральное воспитание» ученики усваивают навыки жизни в коллективе среди своих сверстников:

- рассматриваются моральные и нравственные вопросы;
- обсуждаются темы поведения и дисциплины на уроках;
- решаются проблемы взаимопомощи.

Результатом этого урока служит анализ своего поведения и отношения собственного «Я» к окружающему коллективу, формирование серьезного отношения к школьной жизни. Японские школьники обогащают

свои знания не только теоретически, но и практически, например, участвуют в ознакомительных экскурсиях или поездках в своем городе, посещают префектуру своего города. В старших классах ученики могут поехать в отдаленные уголки Японии, т. е. по мере взросления учащиеся школы продвигаются от своего города проживания к дальним районам страны. Результатом таких поездок является благополучное выполнение контрольного задания по истории Японии.

Как было сказано выше, в японской школе не придается большое значение способностям ученика, следовательно, учитель исходит из того, что успеха может добиться каждый человек, который приложит к этому усилия и этого захочет. В соответствии с буддийской традицией в школе распространена методика обучения «Гамбаттэ кудасай» («Трудись! Обязательно старайся!»), согласно которой успеха может добиться каждый. Родители с детства ободряют ребенка, ставя перед ним задачу приложить максимальные усилия для реализации задуманного. Задачей школы является создание благоприятной среды для учеников на пути нравственного и морального развития личности.

Школьная атмосфера в Японии оказывает важное влияние на формирование морального облика ученика. Только через воспитание формируется личность школьника. Мнение учеников-одноклассников выступает мощным средством воздействия на школьника как на личность. Коллектив предъявляет требования к каждому члену общества, что ярко выражается в представлениях о достоинствах и недостатках ученика.

Следующим важным фактором на уроках в японской школе служит отсутствие состязательности между учащимися, успеваемость и успех класса оцениваются в целом. Неуспеваемость по предметам одного из учеников класса рассматривается как неудача всего класса. Во избежание конфликтной ситуации или раскола в классе учеников не делят на сильных и слабых по успеваемости.

Еще одним важным фактором в воспитании учеников является то, что государство в Японии участвует в разработке федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. Государство и школа взаимосвязаны, норма и стандарты учебно-воспитательного процесса на всех ступенях образовательной системы Японии контролируются правительством. Тщательная и жесткая проверка школьной системы объясняется общественной значимостью образования. Высокое качество знаний является результатом кон-

троля образования на общенациональном уровне во всех регионах Японии: «Контроль над реализацией нормативных документов осуществляется на правительственном, муниципальном и общественном уровнях, а непосредственный контроль над качеством обучения возлагается на институт школьных инспекторов министерства просвещения и префектур. Полная зависимость школы от государства обусловлена ролью школы, выполняющей социальный заказ» [8, с. 136].

В японской системе образования школьников строго прописаны цели, задачи и средства нравственного и морального воспитания. Программа для общеобразовательной школы включает в себя аспект воспитания с учетом каждой возрастной группы учащихся среднеобразовательной школы.

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

1. Процесс нравственного воспитания ребенка предполагает участие не только школы, но и родителей. Школа контролирует поведение ребенка не только на уроках и во время внеклассных мероприятий, но и дома.

2. Воспитательная работа в японской школе строится через взаимодействие с семьей, местной общественностью и другими школами. Поэтому при активной деятельности опекунов и местных жителей создаются советы содействия нравственному воспитанию. Благодаря совместным мероприятиям дети получают практические уроки нравственного поведения на примере взрослых.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акутина С. П., Николина В. В. Взаимодействие педагогов и родителей в процессе воспитания духовно-нравственных ценностей старшеклассников // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2011. – № 3. – С. 33-36.
2. Белопащенко С. А., Дунаева О. Н. Социально значимая культурно-преобразовательная деятельность как условие формирования духовно-нравственных основ личности // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2015. – № 2. – С. 57-60.
3. Борисова И. П., Алексеева С. Д. Новые подходы в организации процесса по духовно-нравственному развитию и гражданско-патриотическому воспитанию обучающихся в свете требований ФГОС: проект социально-экономического партнерства «Духовно-нравственное здоровье подрастающего поколения» // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2016. – № 1. – С. 48-57.
4. Боярчук Ю. В. Успехи народного образования в Японии // Вестник Российского гуманитарного фонда. – 1996. – № 1. – С. 163-167.
5. Древнекитайская философия : Собр. текстов в двух т. – М. : Мысль, 1972. – 386 с.
6. Израелян Н. К. Духовно-нравственное воспитание: компетентностный аспект // Эксперимент и инновации в школе. – 2015. – № 3. – С. 44-53.
7. Клепиков В. Н. Интеграция образования в контексте духовно-нравственного воспитания школьников // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2013. – № 5. – С. 13-18.
8. Кочкина А. Е. Формирование нравственных качеств личности в традиционной системе воспитания (на примере Японии) : дис. ... канд. пед. наук. – Карачаевск, 2005. – 178 с.
9. Мазевская А. Е. Процесс формирования нравственных качеств личности в Японии : монография. – Saarbrücken, Germany : LAP Lambert, 2016. – 123 с.
10. Миленко Н. Г. Роль предмета естественного цикла в формировании мировоззрения и духовно-нравственного развития школьника // Эксперимент и инновации в школе. – 2015. – № 4. – С. 31-35.
11. Митюшина В. В., Луцкая О. И. Духовно-нравственное воспитание как основа социализации личности в условиях современного мира // Эксперимент и инновации в школе. – 2014. – № 6. – С. 25-28.
12. Митюшина В. В., Луцкая О. И. Духовно-нравственное воспитание учащихся как основа социализации в современном обществе // Эксперимент и инновации в школе. – 2015. – № 2. – С. 8-11.

3. Предмет «Нравственное воспитание» преподается в японских школах в течение всего периода обязательного образования. Содержание дисциплины может варьироваться в зависимости от профиля и направления школы.

4. Задача средней общеобразовательной школы состоит в обеспечении учащихся всеми условиями для усвоения нормативных моделей поведения, мышления и успешного становления в обществе.

5. Программа учебного процесса в японской школе предусматривает обязательное включение в систему образования учебного предмета с элементами нравственного воспитания. Высокая наполняемость классов используется как организационное средство, позволяющее сплотить учащихся и укрепить в них чувство коллективизма.

6. В учебном процессе предусматриваются посещение экскурсий, музеев, поездки по стране, что позволяет ученикам учиться применять на практике нравственные принципы, которые усвоены на уроках. Нравственный образец учителя является важнейшим средством в процессе нравственного воспитания.

7. Нравственное воспитание в японской школе ставит своей целью помочь детям самостоятельно понять и усвоить те нравственные ценности, которые необходимы для достойной жизни в обществе. Учителя несут ответственность за моральный облик своих воспитанников, так как воспитание является основным делом школы.

13. Попугаев В. И. Духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся // Эксперимент и инновации в школе. – 2015. – № 2. – С. 50-53.
14. Татарина В. С. Организация духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста на основе единых концептуальных подходов // Эксперимент и инновации в школе. – 2016. – № 3. – С. 11-15.
15. Трофимова Е. Д. Роль музыки в формировании нравственных представлений младших школьников // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2016. – № 5. – С. 6-10.

REFERENCES

1. Akutina S. P., Nikolina V. V. Vzaimodeystvie pedagogov i roditel'ey v protsesse vospitaniya dukhovno-nravstvennykh tsennostey starshklassnikov // Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii. – 2011. – № 3. – С. 33-36.
2. Belopashentseva S. A., Dunaeva O. N. Sotsial'no znachimaya kul'turno-preobrazovatel'naya deyatelnost' kak uslovie formirovaniya dukhovno-nravstvennykh osnov lichnosti // Munitsipal'noe obrazovanie: innovatsii i eksperiment. – 2015. – № 2. – С. 57-60.
3. Borisova I. P., Alekseeva S. D. Novye podkhody v organizatsii protsessa po dukhovno-nravstvennomu razvitiyu i grazhdansko-patrioticheskomu vospitaniyu obuchayushchikhsya v svete trebovaniy FGOS: proekt sotsial'no-ekonomicheskogo partnerstva «Dukhovno-nravstvennoe zdorov'e podrastayushchego pokoleniya» // Munitsipal'noe obrazovanie: innovatsii i eksperiment. – 2016. – № 1. – С. 48-57.
4. Boyarchuk Yu. V. Uspekhi narodnogo obrazovaniya v Yaponii // Vestnik Rossiyskogo gumanitarnogo fonda. – 1996. – № 1. – С. 163-167.
5. Drevnekitayskaya filosofiya : Sobr. tekstov v dvukh t. – M. : Mysl', 1972. – 386 s.
6. Israelyan N. K. Dukhovno-nravstvennoe vospitanie: kompetentnostnyy aspekt // Eksperiment i innovatsii v shkole. – 2015. – № 3. – С. 44-53.
7. Klepikov V. N. Integratsiya obrazovaniya v kontekste dukhovno-nravstvennogo vospitaniya shkol'nikov // Munitsipal'noe obrazovanie: innovatsii i eksperiment. – 2013. – № 5. – С. 13-18.
8. Kochkina A. E. Formirovanie нравstvennykh kachestv lichnosti v traditsionnoy sisteme vospitaniya (na primere Yaponii) : dis. ... kand. ped. nauk. – Karachaevsk, 2005. – 178 s.
9. Mazevskaya A. E. Protseess formirovaniya нравstvennykh kachestv lichnosti v Yaponii : monografiya. – Saarbrücken, Germany : LAP Lambert, 2016. – 123 s.
10. Milenko N. G. Rol' predmeta estestvennogo tsikla v formirovanii mirovozzreniya i dukhovno-nravstvennogo razvitiya shkol'nika // Eksperiment i innovatsii v shkole. – 2015. – № 4. – С. 31-35.
11. Mityushina V. V., Lushchay O. I. Dukhovno-nravstvennoe vospitanie kak osnova sotsializatsii lichnosti v usloviyakh sovremennogo mira // Eksperiment i innovatsii v shkole. – 2014. – № 6. – С. 25-28.
12. Mityushina V. V., Lushchay O. I. Dukhovno-nravstvennoe vospitanie uchashchikhsya kak osnova sotsializatsii v sovremennom obshchestve // Eksperiment i innovatsii v shkole. – 2015. – № 2. – С. 8-11.
13. Popugaev V. I. Dukhovno-nravstvennoe razvitie i vospitanie obuchayushchikhsya // Eksperiment i innovatsii v shkole. – 2015. – № 2. – С. 50-53.
14. Tatarina V. S. Organizatsiya dukhovno-nravstvennogo vospitaniya detey doskol'nogo vozrasta na osnove edinykh kontseptual'nykh podkhodov // Eksperiment i innovatsii v shkole. – 2016. – № 3. – С. 11-15.
15. Trofimova E. D. Rol' muzyki v formirovanii нравstvennykh predstavleniy mladshikh shkol'nikov // Munitsipal'noe obrazovanie: innovatsii i eksperiment. – 2016. – № 5. – С. 6-10.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. А. П. Чудинов.

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 376.37:373.25
ББК 4457.091

ГСНТИ 14.29.05

Код ВАК 13.00.03

Тенкачева Татьяна Рашитовна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: tenkacheva@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: коммуникативное развитие; коммуникативные навыки; задержка речевого развития; дошкольники; дети с нарушениями речи; нарушения речи; дошкольная логопедия; развитие речи; дошкольные образовательные учреждения.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена проблеме коммуникативного развития у дошкольников с задержкой речевого развития в контексте целевых ориентиров ФГОС ДО. Рассмотрены составляющие коммуникативного развития и коммуникации. Коммуникация рассмотрена как общение с целью передачи определенной информации таким образом, чтобы собеседник понял ее смысл, а коммуникативное развитие ребенка – как сложный процесс, в результате которого ребенок научается устанавливать и поддерживать необходимые контакты с окружающим миром и людьми. Через коммуникацию происходит развитие сознания и высших психических функций. Умение ребенка позитивно общаться позволяет ему комфортно жить в обществе людей; благодаря общению ребенок познает не только другого человека (взрослого или сверстника), но и самого себя. В рамках данной статьи представлены результаты исследования коммуникативной сферы детей дошкольного возраста с задержкой речевого развития. Исследование проводилось по следующим параметрам: уровень развития коммуникативных навыков (стремление ребенка к контакту, эмоциональное состояние в процессе коммуникации, преимущественный вид контакта, умение вступать в процесс общения, привлечь внимание собеседника к себе, умение подбирать средства передачи информации и соотносить их с коммуникативной задачей, ориентироваться в коммуникативной ситуации, использовать приемы достижения понимания (уточнить, задать вопрос, повторить), выявление объема активного и пассивного словаря, определение уровня активного словарного запаса детей, выявление состояния грамматического строя речи. Установлено, что даже при наличии достаточного уровня сформированности речевых средств дошкольники с задержкой речевого развития испытывают трудности при применении этих средств в рамках коммуникации и нуждаются в дополнительной психолого-педагогической поддержке специалистов.

Tenkachova Tatiana Rashitovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Logopedics and Disontogenesis, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

COMMUNICATIVE DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS WITH DEVELOPMENTAL SPEECH DELAY AT PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

KEY WORDS: communicative development; communicative skills; developmental speech delay; preschooler; children with developmental speech delay; speech delay; preschool speech therapy; speech development; preschool educational establishments.

ABSTRACT. The paper discusses the problem of communicative development of preschoolers with developmental speech delay in the context of the goals of preschool educational establishment. The main components of communicative development and communication are described. Communication is a kind of interaction to exchange information; communicative development of a child is a complex mechanism, in the result of which the child learns to establish and keep contacts with the people and the world. Communication is the mediator for the development of consciousness and psycho. The ability to communicate in the positive way helps a child to feel well in the community; it is thanks to communication that the child learns not only the others but himself as well. In the frames of this article we give the results of the research of communicative sphere of preschoolers with developmental speech delay. The research included the following parameters: the level of communicative skills (the aspiration for communication, emotional state in communication, the type of contact, the ability to begin the conversation, to attract attention, to choose the means of information exchange and correlate them to the communicative goal, to feel confident in the communicative situation, to use some techniques to be understood (to clarify, to ask a question, to repeat), to reveal the scope of active and passive vocabulary, to determine the level of the active vocabulary and to determine the level of grammar knowledge. It is argued that even having a good level of communicative skills, preschoolers with developmental speech delay suffer difficulties in the use of these skills in communication process; they need psychological and pedagogical support of the specialists.

Коммуникативное развитие в период дошкольного детства направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности, на развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками, становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий, на развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых, формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества [14].

Согласно целевым ориентирам ФГОС ДО, на этапе завершения дошкольного образования ребенок:

- должен обладать чувством собственного достоинства;
- должен обладать установкой положительного отношения к миру, другим людям и самому себе;
- может выразить свои мысли и желания;
- активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми;
- способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявлять свои чувства, в том числе чувство веры в себя;
- должен стараться разрешать конфликты.

Сформированность коммуникативных навыков помогает дошкольнику стать образованным, легко адаптироваться в социуме.

Современная педагогическая практика опирается на психолого-педагогические исследования, теоретически обосновывающие сущность и значение формирования коммуникативных навыков детей дошкольного возраста. В основе многочисленных публикаций лежит концепция деятельности, разработанная А. Н. Леонтьевым, В. В. Давыдовым, Д. Б. Элькониним, А. В. Запорожцем и др.

Одной из составляющих коммуникативного развития является общительность. Основываясь на этом, М. И. Лисина, А. Г. Рузская, Т. А. Репина рассматривали общение как коммуникативную деятельность. Именно развитие коммуникативности является приоритетным основанием обеспечения преемственности дошкольного и начального общего образования, необхо-

димым условием успешности учебной деятельности, важнейшим направлением личностного развития. Коммуникабельные дети в меньшей степени подвержены социальному одиночеству, включены в игровую деятельность со сверстниками, часто занимают позицию лидеров в своей возрастной группе. И, наоборот, дети, имеющие ограниченный круг социального взаимодействия или низкое качество личностных контактов, сталкиваются с многочисленными психологическими трудностями.

В дошкольной педагогике преобладает точка зрения М. И. Лисиной, согласно которой «общение» и «коммуникативная деятельность» рассматриваются как синонимы. Авторами отмечается, что развитие общения дошкольников со сверстником, как и со взрослым, предстает как процесс качественных преобразований структуры коммуникативной деятельности [9].

Согласно С. В. Борисневу, под коммуникацией следует понимать социально обусловленный процесс передачи и восприятия информации в условиях межличностного и массового общения по различным каналам с помощью разных коммуникативных средств [4].

Коммуникация (англ. communicate – сообщать, передавать) предполагает:

- осуществление передачи содержания социально-исторического опыта человечества,
- обмен мыслями, переживаниями по поводу внутреннего и окружающего мира,
- побуждение и убеждение собеседников действовать определенным образом, для достижения результата,
- передачу опыта различных видов деятельности и обеспечения их освоения [4].

Коммуникация – это общение с целью передачи определенной информации таким образом, чтобы собеседник понял ее смысл.

Коммуникативное развитие дошкольников происходит через игру как ведущую детскую деятельность. Общение является важным элементом любой игры. В этот момент происходит социальное, эмоциональное и психическое становление ребенка. Игра дает детям возможность воспроизвести взрослый мир и участвовать в воображаемой социальной жизни. Дети учатся разрешать конфликты, выражать эмоции и адекватно взаимодействовать с окружающими [1].

Коммуникативное развитие ребенка – это сложный процесс, в результате которого ребенок научается устанавливать и поддерживать необходимые контакты с окружающим миром и людьми.

Освоение ребенком культуры, общечеловеческого опыта невозможно без взаимодействия и общения с другими людьми. Через коммуникацию происходит развитие сознания и высших психических функций. Умение ребенка позитивно общаться позволяет ему комфортно жить в обществе людей; благодаря общению ребенок познает не только другого человека (взрослого или сверстника), но и самого себя. В социальном развитии дошкольников среднего возраста ведущую роль играют коммуникативные способности. Они позволяют различать те или иные ситуации общения, понимать состояние других людей в данных ситуациях и на основе этого адекватно выстраивать свое поведение.

Исследований, направленных на изучение и формирование коммуникации у детей, обучающихся инклюзивно, т. е. в коллективе нормально развивающихся сверстников, достаточно мало. Большинство таких исследований посвящено детям, имеющим выраженные нарушения развития (умственную отсталость, тяжелые нарушения речи и т. д.). При этом категория детей, имеющих задержку речевого развития, но не имеющих выраженных нарушений, достаточно обширна. Дети данной категории испытывают значительные трудности в достижении результатов, предьявляемых федеральными образовательными стандартами как дошкольного образования, так и начального общего образования. Степень задержки формирования языковых средств у данной категории детей может варьироваться от полного отсутствия голосовых реакций до достаточно развернутой речи с незначительными нарушениями фонетической и лексико-грамматической структур, но практически всегда данная категория детей испытывает огромные трудности в освоении социальных и коммуникативных навыков.

В психологических, лингвистических, психолингвистических исследованиях детской речи такие ученые, как Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, М. И. Лисина, А. М. Шахнарович, Н. С. Жукова, Т. Б. Филичева, доказывают, что любое нарушение в ходе развития речи отражается на деятельности и поведении детей.

Т. А. Датешидзе следующим образом характеризует детей с диагнозом «задержка речевого развития». По мнению указанного автора, такие дети, как правило, имеют отягощенный неврологический статус. Внешне это выражается в особенностях поведения. Дети либо гиперактивны, расторможены, либо, наоборот, пассивны, инфантильны. Внимание таких детей произвольное, неустойчивое. Игровая дея-

тельность – на уровне нецеленаправленного манипулирования игрушками. Часто дети с патологией речи моторно неловки, у них плохо развиты движения кисти, тонкие движения пальцев, к двум годам отсутствует щипковый захват, дети не могут точно, координированно выполнить движения губами, языком после показа взрослыми.

Сознание своей неполноценности и бессилия в попытках общения часто приводит к изменениям характера: замкнутости, негативизму, бурным эмоциональным срывам. В некоторых случаях наблюдаются апатия, равнодушие, вялость, неустойчивость внимания. Степень выраженности таких реакций зависит от условий, в которых находится ребенок. Если на его дефекте не фиксируют внимание, не подчеркивают неправильность его речи нетактичными замечаниями, стараются всемерно его понять и облегчить тяжелое положение в обществе, реактивных наслоений в личности ребенка наблюдается меньше [5].

Дети с задержкой речевого развития в очень большой степени подвержены негативизму к речевому общению, трудностям адаптации в детском коллективе, дезадаптации [11].

Задержка речи – отставание речевого развития ребенка от возрастной нормы преимущественно на ранних этапах психической деятельности. Отставание от возрастной нормы формирования речи в раннем возрасте приводит к искаженному неправильному формированию речевой функции в будущем, одни нарушения тянут за собой другие более грубые расстройства.

В рамках данной статьи представлены результаты исследования коммуникативной сферы детей дошкольного возраста с задержкой речевого развития.

Исследование проводилось по следующим параметрам:

- уровень развития коммуникативных навыков (стремление ребенка к контакту, эмоциональное состояние в процессе коммуникации, преимущественный вид контакта, умение вступать в процесс общения, привлечь внимание собеседника к себе, умение подбирать средства передачи информации и соотносить их с коммуникативной задачей, ориентироваться в коммуникативной ситуации, использовать приемы достижения понимания – уточнить, задать вопрос, повторить);

- объем активного и пассивного словаря;

- состояние грамматического строя речи.

Каждый параметр оценивался по трехбалльной шкале (от 0 до 2 баллов), в которой определенному числовому выражению

соответствует качественная характеристика его проявления. Ниже представлен подробный анализ полученных данных по каждому параметру.

Уровень развития коммуникативных навыков

Высокий уровень продемонстрировали 10 % детей: такие дети активно вступают в речевой контакт с любым доброжелательно настроенным взрослым, активно общаются короткими фразами со взрослыми и сверстниками, свободно рассказывают стихотворение и отвечают по картинке на вопросы.

Средний уровень развития коммуникативных навыков продемонстрировали 30 % участников: они вступают в речевой контакт неуверенно, только при дополнительной стимуляции, на вопросы отвечают коротким предложением в 1-2 слова по наводящим вопросам педагога, при рассказе стихотворения необходима направляющая помощь.

Низкий уровень продемонстрировали 60 %: дети не вступают в контакт даже при помощи взрослого, не рассказывают стихотворение даже с помощью взрослого либо договаривают только последнюю фразу.

Наибольшие трудности участники испытывали при поддержании коммуникации без зрительного контакта, подборе средств передачи информации в рамках конкретной коммуникативной задачи, применении приемов достижения понимания.

Словарный запас

Высокий уровень показали 23 % участников исследования: дети самостоятельно называют и различают предметы, называют глаголы, обозначающие трудовые действия, с опорой на картинку.

Средний уровень – 35 % дошкольников: дети называют существительные и глаголы с направляющей помощью взрослого; прилагательные называют, но путают, необходима направляющая помощь.

Низкий уровень – 42 % детей: они называют части тела, но не переносят на себя, называют существительные в облегченном виде, цвета различают, но не называют, недоступна величина предмета.

Наибольшие трудности у участников исследования вызвали задания на подбор признаков, качеств и действий к названию предметов, сравнение и называние предме-

тов по размеру, цвету и величине, согласование существительных и прилагательных в роде, числе, падеже с ориентацией на окончание (пушистая кошка, пушистый котик), составление предложения разных типов.

Грамматический строй речи

Высокий уровень – 10 % участников исследования: дети правильно произносят слова из 1-3 слогов со стечением согласных и закрытыми слогами, адекватно употребляют предлоги, различают и употребляют мужской и женский род существительных по картинке.

Средний уровень – 29 % детей: в структуре слова имеются проблемы в слоговой структуре (дети в словах из 2-3 закрытых слогов не пропускают и не переставляют слоги, но при этом звуки могут пропускать (автобус – атобус); в активной речи адекватно употребляют предлоги, но иногда возможно искажение («на» – «а»), неустойчив предлог «над».

Низкий уровень – 61 % дошкольников: дети произносят односложные слова без стечения согласных, в словах из двух открытых слогов допускают перестановки слогов, не употребляют предлоги и с трудом их понимают, единственное и множественное число различают с помощью взрослого с опорой на картинку.

Средние показатели по группе составили: 14 % участников исследования продемонстрировали высокий уровень; 31 % – средний уровень; низкий уровень – 55 %.

Анализ представленных выше данных позволил нам сформулировать вывод о том, что группа детей с задержкой речевого развития достаточно неоднородна. Большинство участников исследования продемонстрировали достаточный уровень сформированности словаря (23 % – высокий и 35 % – средний), при этом достаточный уровень сформированности коммуникативных навыков и грамматического строя речи показали всего 40 % и 39 % соответственно. Все это свидетельствует о том, что даже при наличии достаточного уровня сформированности речевых средств дошкольники с задержкой речевого развития испытывают трудности при их применении в рамках коммуникации и нуждаются в дополнительной психолого-педагогической поддержке специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арушанова А. Организация диалогического общения дошкольников со сверстниками // Дошкольное воспитание. – 2001. – №5. – С. 51-61.
2. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. – М. : Большая Рос. энцикл., 2003. – 528 с.
3. Бодалев А. А. Психология общения : учеб.-метод. пособие. – М : МОДЭК, МПСИ, 2007. – 320 с.
4. Бориснев С. В. Социология коммуникации : учеб. пособие для вузов. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003.
5. Датешидзе Т. А. Система коррекционной работы с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития. – СПб. : Речь, 2004. – 128 с.

6. Казанцева Е. В. Коррекционно-педагогическая технология формирования речевой коммуникации у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью : дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2010. – 189 с.
7. Коробкова О. Ф. Содержание понятий «коммуникативная компетенция», «коммуникативные навыки» и «речевые навыки» в современной нормативной документации и научной литературе // Спец. образование. – (Изучение, обучение и воспитание детей с нарушениями развития). – 2010. – № 3.
8. Кусова М. Л., Тенкачева Т. Р. Формирование грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования // Инновации в образовании: поиски и решения : сб. мат-лов II междунар. науч.-практ. конф. / Национальная академия образования им. И. Алтынсарина ; Уральский государственный педагогический университет. – 2015. – С. 660-662.
9. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. – СПб. : Питер, 2009. – 320 с.
10. Мамардашвили М. К. Очерк современной философии. – СПб. : Азбука, 2012. – 608 с.
11. Покровская Ю. А. Дефиниция «задержка речевого развития» в современной логопедии // Специальная педагогика и специальная психология : сб. науч. ст. участников V междунар. теоретико-методол. семинара (8-9 апр. 2013 г., ИСОиКР ГБОУ ВПО МГПУ) : в 2-х томах. Т. 1. Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии. – М. : ЛОГОМАГ, 2013. – С. 211-218.
12. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации : учебное пособие. – М. : Рефл-бук, 2001. – 656 с.
13. Тенкачева Т. Р. Формирование коммуникативных навыков у дошкольников с нарушениями развития в условиях инклюзивного обучения // Инновационные условия развития науки и образования в межкультурном взаимодействии : мат-лы междунар. науч.-практ. конф. / АГУ – Сухум, 2015. – 239 с.
14. Хузеева Г. Р. Становление коммуникативной компетентности дошкольника согласно ФГОС ДО // Воспитатель. – 2015. – № 2 – С. 46.
15. Justice L. Communication Sciences and Disorders: An Introduction. – Pearson : Merrill Prentice Hall, 2006. – 580 с.

REFERENCES

1. Arushanova A. Organizatsiya dialogicheskogo obshcheniya doshkol'nikov so sverstnikami // Doshkol'noe vospitanie. – 2001. – №5. – S. 51-61.
2. Bim-Bad B. M. Pedagogicheskiy entsiklopedicheskiy slovar'. – М. : Bol'shaya Ros. entsikl., 2003. – 528 s.
3. Bodalev A. A. Psikhologiya obshcheniya : ucheb.-metod. posobie. – М : MODEK, MPSI, 2007. – 320 s.
4. Borisnev S. V. Sotsiologiya kommunikatsii : ucheb. posobie dlya vuzov. – М. : YuNITI-DANA, 2003.
5. Dateshidze T. A. Sistema korrektsionnoy raboty s det'mi rannego vozrasta s zaderzhkoy rechevogo razvitiya. – SPb. : Rech', 2004. – 128 s.
6. Kazantseva E. V. Korrektsionno-pedagogicheskaya tekhnologiya formirovaniya rechevoy kommunikatsii u detey s umerennoy i tyazheloy umstvennoy otstalost'yu : dis. ... kand. ped. nauk. – Ekaterinburg, 2010. – 189 s.
7. Korobkova O. F. Soderzhanie ponyatiy «kommunikativnaya kompetentsiya», «kommunikativnye navyki» i «rechevye navyki» v sovremennoy normativnoy dokumentatsii i nauchnoy literature // Spets. obrazovanie. – (Izuchenie, obuchenie i vospitanie detey s narusheniyami razvitiya). – 2010. – № 3.
8. Kusova M. L., Tenkacheva T. R. Formirovanie grammaticheskogo stroya rechi u detey starshego doshkol'nogo vozrasta v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya // Innovatsii v obrazovanii: poiski i resheniya : sb. mat-lov II mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / Natsional'naya akademiya obrazovaniya im. I. Altynsarina ; Ural'skiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet. – 2015. – S. 660-662.
9. Lisina M. I. Formirovanie lichnosti rebenka v obshchenii. – SPb. : Piter, 2009. – 320 s.
10. Mamardashvili M. K. Ocherk sovremennoy filosofii. – SPb. : Azbuka, 2012. – 608 s.
11. Pokrovskaya Yu. A. Definitiya «zaderzhka rechevogo razvitiya» v sovremennoy logopedii // Spetsial'naya pedagogika i spetsial'naya psikhologiya : sb. nauch. st. uchastnikov V mezhdunar. teoretiko-metodol. seminar (8-9 apr. 2013 g., ISOiKR GBOU VPO MGPU) : v 2-kh tomakh. T. 1. Spetsial'naya pedagogika i spetsial'naya psikhologiya: sovremennye problemy teorii, istorii, metodologii. – М. : LOGOMAG, 2013. –S. 211-218.
12. Pocheptsov G. G. Teoriya kommunikatsii : uchebnoe posobie. – М. : Refl-buk, 2001. – 656 s.
13. Tenkacheva T. R. Formirovanie kommunikativnykh navykov u doshkol'nikov s narusheniyami razvitiya v usloviyakh inklyuzivnogo obucheniya // Innovatsionnye usloviya razvitiya nauki i obrazovaniya v mezhkul'turnom vzaimodeystvii : mat-ly mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / AGU – Sukhum, 2015. – 239 s.
14. Khuzeeva G. R. Stanovlenie kommunikativnoy kompetentnosti doshkol'nika soglasno FGOS DO // Vospitatel'. – 2015. – № 2 – S. 46.
15. Justice L. Communication Sciences and Disorders: An Introduction. – Pearson : Merrill Prentice Hall, 2006. – 580 с.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. М. Л. Кусова.

Филиппова Аксана Равильевна,

старший преподаватель, кафедра теории и методики дошкольного и начального образования, Сургутский государственный педагогический университет; 628400, г. Сургут, ул. 50 лет ВЛКСМ, д. 10/2; e-mail: Filippov-1976@yandex.ru

**МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ АРГУМЕНТАТИВНЫХ УМЕНИЙ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ЗНАКОМСТВЕ С ПРИРОДОЙ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: аргументативные умения; окружающий мир; природа; старшие дошкольники; развитие речи; коммуникативные навыки; познавательная деятельность.

АННОТАЦИЯ. Целью статьи является описание методики формирования аргументативных умений у детей старшего дошкольного возраста при знакомстве с природой. На основе теоретического анализа современной психолого-педагогической литературы по проблеме исследования автором статьи обосновывается возможность формирования аргументативных умений у детей старшего дошкольного возраста, описывается система работы педагогов по формированию данных умений в образовательном процессе дошкольных образовательных организаций. Автор статьи обращает особое внимание на логику и последовательность формирования аргументативных умений у дошкольников, которая представлена следующими этапами: мотивационный, содержательный, операциональный. Содержание каждого этапа основано на особенностях и закономерностях развития исследовательской активности дошкольников и реализуется через систему задач, форм, методов и приемов работы по познавательно-речевому развитию детей. Методика формирования аргументативных умений у детей старшего дошкольного возраста реализуется посредством познавательно-исследовательской и коммуникативной деятельности детей в природе. Технологической составляющей в предложенной автором методике являются диалоговая технология, технология решения проблемных ситуаций, а основным условием реализации заявленного процесса выступает создание дискурсивной речевой среды в образовательном процессе дошкольных образовательных организаций.

Filippova Aksana Ravilyevna,

Senior Lecturer, Department of Theory and Methods of Pre-School and Primary Education, Surgut State Pedagogical University, Surgut, Russia.

**METHODS OF PERSUASIVE ABILITIES FORMATION OF SENIOR PRESCHOOLERS
WHO GET ACQUAINTED WITH NATURE**

KEY WORDS: persuasive abilities; the world around; nature; senior preschooler; speech development; communicative skills; cognitive activity.

ABSTRACT. The goal of the article is to describe a technique of persuasive abilities formation of senior preschoolers, who are getting acquainted with the nature. The author proved the possibility of formation of such abilities, and described the system of work of teachers on formation of these abilities during the educational process of the preschool educational organizations. The article pays special attention to the logic and the sequence of formation of persuasive abilities of preschool children which have the following stages: motivational, substantial, operational. The content of each stage is based on the features and patterns of preschooler's research activity development and it is implemented through a system of tasks, forms, methods and technologies of informative speech development of children. The formation of persuasive abilities of children is carried out by means of informative and research and communicative activity of senior preschoolers in the nature. The technological component in the abovementioned methodology is the dialogue technology, technology of problem solution, and the main condition of the realization of the declared process is the creation of the discursive speech environment in educational process of the preschool educational organizations acts.

Успешность адаптации в социальной среде во многом определяется высоким уровнем развития коммуникативных способностей, позволяющих детям активно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, разрешать конфликтные, спорные ситуации, возникающие в процессе общения, что обуславливает необходимость формирования не только коммуникативных, но и аргументативных умений у подрастающего поколения. Распространенная педагогическая практика и отсутствие системы работы в данном направлении до-

школьного образования свидетельствуют о необходимости поиска эффективных форм и методов организации педагогической работы по формированию аргументативных умений у детей дошкольного возраста.

Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, на этапе завершения дошкольного образования ребенок должен достаточно хорошо владеть устной речью, уметь договариваться и разрешать конфликты, активно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми.

В Примерной основной образовательной программе дошкольного образования, одобренной решением Федерального учебно-методического объединения по общему образованию, также акцентируется внимание на предоставлении детям возможности выразить свои взгляды, занимать позицию и отстаивать ее.

Большинство исследований посвящено изучению проблемы овладения детьми связной речью, разработке методики обучения описательной и повествовательной речи, а вопросы развития речи-доказательства у детей дошкольного возраста по-прежнему остаются дискуссионными. В педагогической науке фактически не исследована проблема формирования аргументативных умений у детей старшего дошкольного возраста. Научные идеи о сущности аргументативной речи раскрыты в работах Н. И. Кузиной, Т. А. Ладьженской, Н. И. Махновской, О. С. Ушаковой, Л. Г. Шадринной, В. А. Шуритенковой, В. И. Яшиной и др. Опираясь на данные исследования, мы конкретизировали понятие «аргументативные умения» применительно к детям старшего дошкольного возраста. Аргументативные умения мы понимаем как интеллектуально-коммуникативные умения, соответствующие структуре аргументации (тезис, доказательство, вывод), формируемые в процессе общения со взрослыми и сверстниками и выполняющие функции объяснения выдвинутого утверждения или убеждения собеседника.

Теоретический анализ научных психолого-педагогических исследований [4; 7; 8; 11; 15] позволил нам прийти к выводу о том, что процесс формирования аргументативных умений у детей старшего дошкольного возраста требует определения содержания, этапов, принципов его реализации, разработки методико-процессуального обеспечения эффективности его функционирования.

Образовательный процесс по формированию аргументативных умений у детей старшего дошкольного возраста при ознакомлении с природой предполагает развивающееся во времени и в рамках определенной педагогической системы организованное взаимодействие воспитателя и воспитанников, направленное на достижение поставленных целей и задач.

Опираясь на исследования Т. И. Бабаевой, О. В. Киреевой [1], изучавших развитие исследовательской активности и инициативности детей дошкольного возраста, мы выделили следующие этапы формирования аргументативных умений у детей старшего дошкольного возраста при ознакомлении с природой: эмоционально-мотивационный, содержательный, операционный.

На первом этапе (мотивационном) мы акцентировали внимание на следующих методах, способствующих формированию у детей понимания значимости аргументации в процессе коммуникации со взрослыми и сверстниками: беседа, моделирование речевых ситуаций, решение проблемных ситуаций, словесные, дидактические игры. При реализации данного этапа мы ориентировались на методические рекомендации для педагогов к курсу «Риторика для дошкольников» О. М. Ельцовой, в частности, содержание блока «Основы искусства спора и диалога» [3].

Существенную роль при формировании у детей аргументативных умений играли беседы-диалоги на такие темы, как «Как себя вести во время разговора», «Секреты устной речи», «Из-за одного слова да вечная ссора», «Тон высказывания», «Сто тысяч "почему" живут на белом свете», «Дразнилки», «Извинение и ответ на него», «Умей тактично возражать...», «Согласие – несогласие – частичное согласие с мнением собеседника», «Спор не ссора, бойся ложного задора!». В ходе диалога детей со сверстниками особое внимание обращалось на умение вежливо выражать свое мнение, ориентироваться в разных ситуациях общения, определять коммуникативное намерение собеседника, вступать в культурный диалог, используя вербальные и невербальные средства общения. В ходе общения дети осваивали фразы, выражающие согласие или несогласие в вежливой форме: «Вы правы. Я согласен с Вами...», «Вы не совсем правы. Яблоки бывают и зеленые, и красные». Мы обсуждали ситуации спора, возникающие между детьми, способы не доводить спор до ссоры и драки. Вместе с детьми мы определяли правила спора: «Не спорь без причины», «В споре недопустимы обидные высказывания», «Уважай чужое мнение», «Будь спокоен и вежлив».

Формирование аргументативных умений осуществлялось на основе обогащения речи детей этикетными формулами и выражениями, языковыми средствами связи, необходимыми для выражения согласия / несогласия в аргументации («правильно», «конечно», «верно», «действительно», «неправильно», «ты прав (-а)», «ты неправ», «я согласен (-а)», «я не согласен с тобой», «(с этим) нельзя согласиться», «я уверен (-а)», «я думаю... что это так», «мне кажется (верно)», «это так (верно)», «я думаю... что это не так» и др.). Мы согласны с мнением В. И. Шуритенковой о том, что обучение высказыванию следует начинать с активизации в речи детей именно данных речевых формул, т. к. они являются типизированными, доступными для детей старшего до-

школьного возраста формами выражения отношения субъекта оценки к ее объекту и являются средством установления контакта между адресатом и адресантом [14].

После проведенных бесед мы моделировали речевые ситуации, в ходе которых педагог произносил фразу (например, «Никто не любит осень из-за дождя и холода», «Собака никогда не подружится с кошкой»), а дети выражали свое согласие или несогласие в вежливой форме. Детям предлагались для обсуждения проблемные ситуации, которые близки их опыту и уровню сформированности представлений: договориться о подарке имениннику, организовать уборку уголка природы, выбрать природоведческую книгу для совместного прочтения.

Важной предпосылкой появления и развития умений аргументации у дошкольников является эмоционально благоприятная среда, способствующая возникновению желания активно участвовать в речевом общении. На данном этапе особое значение имеет умение педагога точно ставить вопрос, правильно реагировать на порой неожиданные аргументы дошкольников, «раскручивать» дискуссию в детском коллективе, находить весомые доводы в аргументации. Формирование аргументативных умений у дошкольников в процессе ознакомления с природой будет проходить успешно, если воспитатель будет слышать детские ответы, поддерживать их и развивать, если взрослый не будет пытаться подсказывать ребенку правильные варианты, не давая опыта самостоятельного мышления, не станет критиковать детские версии, не приводя аргументов. Важно не просто стимулировать появление у ребенка полных, развернутых ответов, а способствовать появлению ответов, содержащих собственную точку зрения. При этом важно научить ребенка не бояться ошибиться при поиске правильного решения вопроса или проблемы.

Целью *второго этапа (содержательного)* являлось формирование у дошкольников представлений о структуре аргументативного текста (тезис, доказательство, вывод), языковых средствах связи смысловых частей аргументативного высказывания. На данном этапе, на наш взгляд, важно создать условия для развития у детей исследовательской активности посредством природы.

Осознанию детьми структуры аргументации помогал метод моделирования, предложенный Л. Г. Шадринной [12; 13]. В ходе работы мы применяли содержательные и структурные виды моделей аргументации. Содержательная модель подсказывала, о чем необходимо говорить, доказы-

вая выдвигаемый тезис; структурная – напоминала об оформлении рассуждения. Модели были представлены по-разному: в виде дерева, где ствол – мысль, которая доказывается, ветви – аргументы в пользу этой мысли, а крона в виде полукруга, опоясывающего ветви, – вывод; в виде домика, где фундамент – тезис, стены – аргументы, крыша – вывод; в виде пирамидки, где остов – тезис, кольца – аргументы, верхняя часть – вывод. Дошкольников учили выдвигать как можно больше аргументов, объясняя, что у дерева не может быть мало веток, так как в рассуждении и аргументации хорошо приводить как можно больше доказательств. Эффективными, на наш взгляд, оказались задания по дополнению объяснения недостающими аргументами. Воспитатель выделял «остов» рассуждения, а дети «заполняли» его нужными аргументами, словами: «Наступила зима, потому что... Во-первых... во-вторых... в-третьих... Вот почему...».

Продолжая знакомить детей со структурными особенностями аргументации, педагог обращал внимание детей на различные способы связи между частями текста, формировал умение связывать структурные части вводными словами и сочетаниями разных семантических групп: «потому что», «так как», «следовательно», «значит», «поэтому», «если – то», «во-первых», «во-вторых», «в-третьих».

При отборе заданий мы стремились к тому, чтобы они носили проблемный характер. Проблемное обучение, на наш взгляд, формирует у дошкольников особый стиль умственной деятельности, исследовательской активности, интерес к процессу познания, более успешному раскрытию речевого потенциала ребенка. В связи с этим мы решили постепенно включать проблемные ситуации в образовательную деятельность ДОО, организуемую в первой и второй половине дня. Для этого мы адаптировали приемы создания проблемных ситуаций, предложенные О. Е. Тумаковой и М. Ю. Евдешинной [10]:

– акцентирование внимания на противоречиях, выявленных детьми самостоятельно или с помощью педагога, между сформированными представлениями и жизненным опытом («Мы знаем, что температура снега ниже 0. Почему же тогда, сгребая снег к стволу дерева, мы считаем, что спасаем его от мороза?»);

– побуждение детей к сравнению, обобщению, сопоставлению фактов путем постановки эвристических и проблемных вопросов, требующих рассуждения и аргументации («Почему у птиц клюв разной

формы?», «Можно ли хвоинки назвать листочками?»);

– рассмотрение проблемы с точки зрения различных ролевых позиций, создание спорной ситуации с аргументированным отстаиванием собственной точки зрения («Что может рассказать о снеге (грозе, туче, насекомых) художник, медик, эколог?»);

– создание противоречий, требующих размышления, сопоставления, обоснования своего мнения («Надо собрать коллекцию семян по способу их распространения в природе, но мы ничего не знаем об этих способах», «Хочу построить кормушку для птиц, но не знаю, какой материал лучше выбрать для него»);

– организация противоречия в практической деятельности детей («Готовимся к экскурсии в парк (на экологическую тропу)», «Составим правила поведения для нечитающих гостей»).

В ходе проведения экологических наблюдений и экспериментирования, решения экологических задач мы стремились развивать у детей способность рассуждать, отвечая на проблемный вопрос, предложенный педагогом или ребенком, строить предположения, проводить поисковую деятельность, объяснять и доказывать. Детям предлагались экологические задачи по таким проблемным вопросам, как: «Что случится, если пересохнет река или ее отведут в другое место?», «Что случится, если из леса исчезнут птицы (насекомые, зайцы)?», «Легко ли восстановить лес?» [10; 9]. Моделируя наглядно данные ситуации, дети убеждались, что при исчезновении одного вида растения или животного могут происходить или не происходить существенные изменения в биоценозе. При этом важно не просто услышать противоположные версии, а именно услышать их обоснование, детские доказательства. Взрослый должен научиться держать паузу, не давая ответ за детей. Мы старались помочь детям аргументировать по очереди каждую точку зрения, не подсказывая аргумент ребенку, а направляя его к самостоятельному поиску: «Ты говоришь, что насекомые нужны человеку. А почему ты так думаешь? Можешь доказать? В чем их польза?».

Формирование аргументативных умений дошкольников осуществлялось в ходе реализации таких образовательных ситуаций, как «Хитрые слова», «Трудная загадка», «Два жадных медвежонка», «Почему это случилось?», «Размытое письмо», «Спор злого и доброго волшебника», «На рыбалке», «Утро» и др. [8]. Образовательные ситуации способствовали усвоению детьми умения составлять сложноподчи-

ненные предложения причинно-следственного характера, развивали умение дополнять предложение, передавая смысл, умение устанавливать причинно-следственные связи.

На третьем (операциональном) этапе работы дошкольники принимали позицию аргументатора, который владеет умением строить связные аргументированные высказывания, активно их использовать в повседневной речевой практике.

На данном этапе работы мы создавали проблемные ситуации при чтении и обсуждении экологических сказок, рассказов. Проблемная ситуация, заложенная в экологической сказке, направляет мысль детей на активные поиски ответа, на понимание связей, зависимостей, отношений, существующих в природе, подводит к самостоятельным выводам и умозаключениям. В начале мы предлагали детям послушать и обсудить авторские экологические сказки, составленные Н. А. Рыжовой [5; 6]. Чтение и восприятие экологической сказки сопровождалось обсуждением вопросов, требующих объяснения своей позиции. В ходе обсуждения мы старались не давать готовых ответов, обращали внимание детей на то, что каждый человек имеет право высказывать свою точку зрения и необходимо уважительно относиться к мнению другого человека. При этом мы обращали внимание на содержание и структуру детских ответов, на средства связи в предложении. После чтения готовых экологических сказок детям предлагалось совместно с родителями составить собственные небольшие рассказы или сказки, нарисовать иллюстрации или природоохранные знаки.

Мотивируя детей на составление собственных высказываний типа рассуждений, мы предложили задание составить историю в форме рассказов и рисунков на темы «Что нарушает жизнь водоемов?», «Животное, которое прячется», «Одуванчик в разное время года», «Для чего прячутся хищники?».

Используя соревновательный момент при составлении природоохранных знаков, мы разделили детей на две команды. Первая группа составляла запрещающие знаки, вторая – разрешающие. Обсудив знаки с персонажем сказки (например, с Красной Шапочкой), который мог возражать против того или иного знака, предлагали детям доказать необходимость соблюдения данных правил. Элементы соревнования мы использовали в игровой деятельности. Например, в игре «Зима: хорошо – плохо» мальчики отвечали на вопрос «Что зимой хорошо?», а девочки – «Что зимой плохо?». Побеждала та команда, которая давала

большее количество аргументированных вариантов ответа.

Постепенно нарастала сложность заданий. При проведении экспериментальной деятельности мы добивались от детей умения не просто высказывать предположения, обосновывать свое мнение, а строить целостные аргументированные высказывания. С этой целью мы предложили дошкольникам участие в заседании «Ученого совета», на котором «юные ученые» должны постараться с помощью опытов обнаружить воздух в комнате и доказать его наличие. Не менее эффективным средством формирования у дошкольников аргументативных умений является проектная деятельность. В течение двух недель дети совместно с родителями занимались исследовательской работой по проблеме «Знаете ли вы свою кошку?». После прочтения литовской сказки «Почему кот моется после еды?» (обр. З. Задунайской) было решено рассмотреть ряд вопросов, на которые дети искали ответы вместе с семьей, путем опытов, наблюдений и экспериментов.

Следует отметить, что познавательно-исследовательская деятельность в природе организовывалась в ходе краткосрочных проектов в рамках темы «Ужасно интересно все то, что неизвестно». Каждая тематическая неделя месяца была посвящена поиску ответа на проблемный вопрос: «Зачем одуванчику парашюты?» (тема «Полевые цветы»), «Почему падают листья?», «Почему осенью много луж?» (тема «Осень. Изменения в природе»), «Вершки – корешки: что раньше появляется из семени?», «Где спря-

талась вода в овощах и фруктах?» (тема «Овощи»), «Что помогает птицам летать?», «Кто такие зимующие птицы?» (тема «Зимующие птицы»).

Дошкольники, высказываясь вслух, сопоставляли, сравнивали, пытались объяснить увиденное, часто обращались с вопросами к педагогу и родителям. Обогащенная развивающая предметно-пространственная среда группы способствовала появлению разнообразных форм и методов образовательной деятельности (экологические игры, экспериментирование, решение проблемных ситуаций, моделирование). В данной деятельности воспитатель помогал уточнить имеющиеся представления, обобщить и осмыслить экологическую информацию с помощью вопросов («почему?», «зачем?», «как?», «с какой целью?»), побуждающих детей к мыслительной деятельности, к формулировке умозаключений и выводов.

Резюмируя вышеизложенные методические аспекты формирования аргументативных умений у детей старшего дошкольного возраста, мы пришли к выводу, что в основе данного процесса лежит коммуникативная и познавательно-исследовательская деятельность детей в природе. Предложенная методика формирования аргументативных умений у детей старшего дошкольного возраста включает ряд логически взаимосвязанных этапов (мотивационный, содержательный, операциональный), содержание которых реализуется через систему соответствующих форм и методов работы педагога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабаева Т. И., Римашевская Л. С. Как развивать взаимоотношения и сотрудничество дошкольников в детском саду. Игровые ситуации, игры, этюды. – Детство-Пресс, 2012. – 224 с.
2. Гончарова Е. В. Экология для малышей : метод. рекомендации для пед. работников дошк. образовательных учреждений / под общ. ред. Г. Н. Гребенюк. – Ханты-Мансийск : Полиграфист, 2005. – 188 с.
3. Ельцова О. М. Риторика для дошкольников : программа и метод. рекомендации для воспитателей дошк. образовательных учреждений. – СПб. : Детство-Пресс, 2009. – 208 с.
4. Лашкова Л. Л. Обучение эффективной коммуникации педагогов дошкольного образования // Известия Уральского федерального ун-та. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. – 2008. – Т. 60. – № 24. – С. 191-195.
5. Рыжова Л. В. Методика работы со сказкой : методическое пособие. – СПб. : Детство-Пресс, 2012. – 160 с.
6. Рыжова Н. А. Не просто сказки... экологические рассказы, сказки и праздники. – М. : Линка-Пресс, 2002. – 192 с.
7. Семенова Н. В., Шадрин Л. Г. Развитие речи-рассуждения у детей старшего дошкольного возраста : монография. – М. : ФЛИНТА, 2013. – 88 с.
8. Сомкова О. Н. Новые подходы к организации работы по развитию речи детей дошкольного возраста // Детский сад: теория и практика. – 2012. – №3. – С. 6-18.
9. Тимофеева Л. Л. Проблемный подход в образовании старших дошкольников // Детский сад: теория и практика. – 2012. – № 6. – С. 40-49.
10. Тумакова О. Е., Евдешина М. Ю., Колотухина О. А. Организация проблемного обучения в детском саду // Детский сад: теория и практика. – 2012. – № 6. – С. 50-59.
11. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников. – М. : Ин-т психотерапии, 2001. – 240 с.
12. Шадрин Л. Г. Обучение дошкольников речи-рассуждению // Вектор науки ТГУ. – 2012. – №3(10). – С. 257-259.
13. Шадрин Л. Г., Судакова Е. Н. Особенности развития связной образной речи детей старшего дошкольного возраста и пути ее формирования // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 3. – С. 220-228.

14. Шуритенкова В. А. Обучение детей шести-семи лет оценке и оценочному высказыванию : методические рекомендации к спецкурсу / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2003. – 120 с.
15. Яшина В. И. Особенности связных высказываний типа рассуждения у детей шести лет // Совершенствование обучения и воспитания дошкольников в детском саду и семье. – Шуя, 1993. – С. 47-53.

R E F E R E N C E S

1. Babaeva T. I., Rimashevskaya L. S. Kak razvivat' vzaimootnosheniya i sotrudnichestvo doshkol'nikov v detskom sadu. Igrovye situatsii, igry, etyudy. – Detstvo-Press, 2012. – 224 s.
2. Goncharova E. V. Ekologiya dlya malyshey : metod. rekomendatsii dlya ped. rabotnikov doshk. obrazovatel'nykh uchrezhdeniy / pod obshch. red. G. N. Grebenyuk. – Khanty-Mansiysk : Poligrafist, 2005. – 188 s.
3. El'tsova O. M. Ritorika dlya doshkol'nikov : programma i metod. rekomendatsii dlya vospitateley doshk. obrazovatel'nykh uchrezhdeniy. – SPb. : Detstvo-Press, 2009. – 208 s.
4. Lashkova L. L. Obuchenie effektivnoy kommunikatsii pedagogov doshkol'nogo obrazovaniya // Izvestiya Ural'skogo federal'nogo un-ta. Seriya 1: Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury. – 2008. – T. 60. – № 24. – S. 191-195.
5. Ryzhova L. V. Metodika raboty so skazkoy : metodicheskoe posobie. – SPb. : Detstvo-Press, 2012. – 160 s.
6. Ryzhova N. A. Ne prosto skazki... ekologicheskie rasskazy, skazki i prazdniki. – M. : Linka-Press, 2002. – 192 s.
7. Semenova N. V., Shadrina L. G. Razvitie rechi-rassuzhdeniya u detey starshego doshkol'nogo vozrasta : monografiya. – M. : FLINTA, 2013. – 88 s.
8. Somkova O. N. Novye podkhody k organizatsii raboty po razvitiyu rechi detey doshkol'nogo vozrasta // Detskiy sad: teoriya i praktika. – 2012. – №3. – S. 6-18.
9. Timofeeva L. L. Problemnyy podkhod v obrazovanii starshikh doshkol'nikov // Detskiy sad: teoriya i praktika. – 2012. – № 6. – S. 40-49.
10. Tumakova O. E., Evdeshina M. Yu., Kolotukhina O. A. Organizatsiya problemnogo obucheniya v detskom sadu // Detskiy sad: teoriya i praktika. – 2012. – № 6. – S. 50-59.
11. Ushakova O. S. Razvitie rechi doshkol'nikov. – M. : In-t psikhoterapii, 2001. – 240 s.
12. Shadrina L. G. Obuchenie doshkol'nikov rechi-rassuzhdeniyu // Vektor nauki TGU. – 2012. – №3(10). – S. 257-259.
13. Shadrina L. G., Sudakova E. N. Osobennosti razvitiya svyaznoy obraznoy rechi detey starshego doshkol'nogo vozrasta i puti ee formirovaniya // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. – 2011. – № 3. – S. 220-228.
14. Shuritenkova V. A. Obuchenie detey shesti-semi let otsenke i otsenochnomu vyskazyvaniyu : metodicheskie rekomendatsii k spetskursu / Ural. gos. ped. un-t. – Ekaterinburg, 2003. – 120 s.
15. Yashina V. I. Osobennosti svyaznykh vyskazyvaniy tipa rassuzhdeniya u detey shesti let // Sovershenstvovanie obucheniya i vospitaniya doshkol'nikov v detskom sadu i sem'e. – Shuya, 1993. – S. 47-53.

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

УДК 787.1:785.7
ББК Щ315.3р

ГСНТИ 14.07.07

Код ВАК 13.00.02

Тагильцева Наталия Григорьевна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой музыкального образования, Институт музыкального и художественного образования, Уральский государственный педагогический университет; 620000, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, д. 9; e-mail: musis52nt@mail.ru

Курлапов Михаил Николаевич,

магистрант, Институт музыкального и художественного образования, Уральский государственный педагогический университет; ассистент руководителя ансамбля скрипачей, Свердловская государственная детская филармония; 620000, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, д. 36; e-mail: thorny_mi@mail.ru

**ДИАГНОСТИКА РАЗВИТОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ – УЧАСТНИКОВ СКРИПИЧНОГО АНСАМБЛЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: коммуникативные навыки; детские ансамбли; инструментальные ансамбли; скрипки; скрипачи; младшие школьники.

АННОТАЦИЯ. Ансамблевое исполнительство сегодня является одной из популярных и востребованных форм музицирования в системе как общего, так и дополнительного музыкального образования детей. Различные ансамблевые детские коллективы раскрывают возможности для каждого участника ощутить себя и индивидуальным исполнителем, и членом единого творческого коллектива, создающим оригинальное музыкальное или художественное произведение. Организация и успешное функционирование детского музыкального ансамбля во многом зависят от ряда различных причин, в том числе и такой, как наличие сформированных коммуникативных навыков, проявляющихся в процессе репетиционной работы, в непосредственном концертном выступлении и вне исполнительской деятельности его участников. В связи с этим руководитель ансамбля, педагоги-концертмейстеры помимо технических, художественно-образных задач призваны решать задачи формирования коммуникативных навыков, наличие которых выявляется педагогами и в процессе творческой работы ансамбля над художественными произведениями, и в процессе проведения определенных диагностических процедур среди его участников. В настоящей статье представлена диагностическая процедура, способствующая выявлению сформированности коммуникативных навыков у младших школьников, посещающих скрипичный ансамбль. Цель статьи – раскрыть критерии и способы замера развитости коммуникативных навыков, необходимых для исполнения младшими школьниками ансамблевых скрипичных произведений. Методы исследования – анализ литературы, анкетирование, опрос педагогов, обобщение результатов диагностирования. Результаты, полученные в ходе проведения процедуры диагностирования, могут послужить основанием для разработки руководителями ансамблей программы формирования коммуникативных навыков у младших школьников – участников различных ансамблей.

Tagiltseva Natalia Grigorievna,

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

Kurlapov Mikhail Nikolayevich,

Master's Degree Student, Institute of Music and Art Education, Ural State Pedagogical University, Assistant to the Head of the Ensemble of Violinists, Sverdlovsk State Children's Philharmonic, Ekaterinburg, Russia.

**EVALUATION OF COMMUNICATIVE SKILLS DEVELOPMENT
OF JUNIOR PUPILS – VIOLIN BAND MEMBERS**

KEY WORDS: communicative skills; children's band; instrumental ensemble; violin; violinist; junior pupils.

ABSTRACT. Ensemble acting is one of the wide spread and popular kinds of music performances both in the system of secondary and supplementary education of children. Different children's ensembles open wide opportunities for every member. Every child can be a principal performer and a member of a band making a unique piece of music. Organization and functioning of the children's musical ensemble depends on many factors, including the developed communicative skills that reveal themselves at rehearsals, concerts and in other kinds of work. Thus the leader of the ensemble, apart from technical and artistic tasks, should develop communicative skills of children, the level of which is determined by the teachers in diagnostic procedures for the children. The subject of the article is the evaluation procedure to determine the level of formation of communication skills of primary school children -members of a violin band. The goal of the article is to set the criteria and methods for measuring the development of communicative skills of primary school children - members of the violin band, required for the performance of the violin pieces. The methods of research are analysis of the literature, questionnaire, survey of teachers, summarizing the results of the evaluation. The results obtained in the course of evaluation procedure may serve as a basis for the development of the program of formation of communicative skills for the members of different bands.

Результаты обучения учащихся – личностные, предметные и метапредметные – достигаются в процессе активного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса. Поэтому одной из важных педагогических задач, обозначенных в ФГОС НОО [18], является формирование коммуникативных навыков. Требования к результатам обучения, сформулированные в ФГОС НОО, не являются прерогативой только общего образования. В едином образовательном пространстве должно быть органичное сочетание требований к результатам образования в системе как общего, так и дополнительного образования детей, что способствует созданию условий для целостного развития личности. В связи с этим содержание дополнительного так же, как и общего образования, должно быть нацелено на решение одинаковых задач, включающих и формирование коммуникативных навыков обучающихся [7].

В философской, музыковедческой, педагогической литературе исследователи выделяют различные коммуникационные формы и коммуникационные навыки: музыкальные (М. П. Миронова, А. Н. Сохор и др.) [9; 13], художественные (М. С. Каган) [4], художественно-педагогические (Н. Г. Тагильцева) [15; 16]. Авторы в работах по художественной и музыкальной коммуникации доказывают, что «музыка как явление культуры диалогична по своей сути, и этот диалог многомерен в музыкальном коммуникативном пространстве, включающем множество субъектов (композитор, исполнитель, слушатель, критик-музыковед, режиссер, продюсер, менеджер, аранжировщик, а также педагог и ученик, мастер и новичок, профессионал и любитель)» [8, с. 11].

В музыкальном творчестве помимо индивидуальных исполнительских форм существуют и коллективные, в которых проблема формирования коммуникативных качеств и коммуникативных навыков является чрезвычайно актуальной. К таковым относятся хоровой коллектив, оркестр, ансамбль исполнителей на различных музыкальных инструментах, вокальный, вокально-инструментальный ансамбль и т. п. В этих формах музицирования происходит активный процесс общения между исполнителями, исполнителями и дирижером, управляющим процессом исполнения, исполнителями и слушателями. Отсутствие такой художественной коммуникации (М. С. Каган) и, соответственно, сформированных коммуникационных навыков приводит к сбою в художественно-исполни-

тельном процессе, невозможности раскрытия образного начала музыкального произведения. Поэтому обучение детей коллективному творчеству в системе дополнительного музыкального образования предполагает формирование у обучающихся навыков художественной коммуникации, которые способствуют не только воссозданию образного строя произведения, техническому совершенству исполнения, но и развитию личности участников коллективного творческого процесса.

Отдельной формой музыкального творчества, которая выкристаллизовывалась на протяжении многих веков, является ансамбль, включающий исполнение несколькими музыкантами определенных произведений. Ансамбль всегда базируется на совместной форме творчества, о чем свидетельствует уже перевод этого слова с французского («вместе») [1; 3; 13]. В ансамбле каждый музыкант, имея собственный неповторимый исполнительский стиль, должен «подстраиваться» под других музыкантов, понимать и принимать их позицию в создании художественного образа, уметь невербальными способами одобрять и поощрять действия других исполнителей, следовать вербальным и невербальным указаниям дирижера, руководителя ансамбля в процессе создания художественного продукта. Все это говорит о том, что помимо чисто «музыкантских» задач у каждого руководителя ансамбля имеются задачи педагогические – формирование коммуникативных навыков и создание условий для творческого взаимодействия между его участниками.

Для руководителей ансамблей в связи с необходимостью слаженного взаимодействия всех его членов встает проблема выявления сформированности коммуникативных навыков у его участников. Получение таких сведений путем проведения диагностирования дает возможность для разработки руководителями определенных методов, приемов, технологий для создания слаженного музыкального коллектива, которым и является ансамбль.

Анализ работы педагогов – руководителей детских музыкальных ансамблей показывает, что в учреждениях системы дополнительного образования работают в основном выпускники высших музыкальных учебных заведений. Их подготовка к процедуре диагностирования коммуникативных навыков обучающихся является недостаточной, в отличие от выпускников музыкально-педагогических вузов, в базовых ча-

стях учебных планов которых обязательно имеется предмет «Психология», а в вариативных – «Музыкальная психология». В содержании названных дисциплин педагогами рассматриваются вопросы формирования и диагностики коммуникативных навыков в творчестве. Но и выпускники педагогических вузов – руководители ансамблей, так же как и выпускники консерваторий, отмечают существование определенных проблем, связанных с диагностикой такого необходимого для ансамблевого исполнительства навыка, как коммуникация. Данное положение не является надуманным, оно сформулировано на основе обобщения той информации, которая имеется в анкетах слушателей курсов повышения квалификации и переподготовки педагогов системы дополнительного образования, организованных и успешно реализуемых уже несколько лет в Институте музыкального и художественного образования УрГПУ.

Результаты исследования. В проведении процедуры диагностирования мы опирались на идеи педагогов и психологов о том, что коммуникативные навыки младших школьников, являясь внутренней составляющей личности, внешне проявляются в процессе определенной деятельности и зависят от условий этой деятельности [10; 12].

Анализ требований ФГОС НОО [18], положения, выявленные в процессе изучения психолого-педагогической литературы [2; 5; 12], литературы по музыкальному ансамблевому исполнительству [3; 6; 14], в которой определяются необходимые качества инструменталистов-ансамблистов [11; 17], позволили определить следующие критерии замера развитости коммуникативных навыков в их различных (вербальные, невербальные) формах.

1. Активность при установлении коммуникативных связей со сверстниками – участниками ансамбля (проявляющаяся вербально). Выявление этих результатов позволит усилить работу педагога по налаживанию неформальных контактов и установлению доброжелательной и творческой атмосферы в коллективе, по снятию напряженных отношений, которые порой отрицательно влияют как на концертную, так и на репетиционную работу.

2. Активность при установлении коммуникативных связей с преподавателями или руководителями ансамбля (проявляющаяся вербально при высказывании педагогом замечаний, предложений по улучшению исполнения и невербально, когда руководитель ансамбля использует только дирижерский жест. В эту коммуникацию входят и ответные действия исполнителей). Данный критерий был сформулирован ис-

ходя из положения многих авторов [3; 6; 11; 17] о том, что чем лучше участники ансамбля идут на контакт с руководителем-дирижером, тем эффективнее проходит репетиция, и, разумеется, создается качественный конечный художественный продукт на концерте. В скрипичном ансамбле, например, такая коммуникативная связь «руководитель (дирижер) – участники ансамбля» позволяет осуществлять единое исполнение цезур, штрихов, распределение смычка, верное использование аппликатуры, удержание темпа, а также помогает каждому исполнителю подстраивать свое звучание под звучание всех участников творческого коллектива. Такая коммуникация, как уже указывалась, осуществляется в процессе невербального и отчасти вербального (исполнительские ремарки руководителя ансамбля) художественного общения участников ансамбля и его руководителя.

3. Согласованные с другими участниками коммуникативные действия по созданию художественного продукта могут и должны происходить при ошибке исполнения одного из ансамблистов. Это выражается только в невербальных действиях коммуникативного характера при помощи мимики, движений корпуса, головы. Этими невербальными коммуникациями участники ансамбля поддерживают друг друга и исполнителя в случае его ошибки. Отсутствие этой поддержки приводит, как правило, к остановке ошибающегося ансамблиста, что, несомненно, снижает впечатление от исполнения музыкальной пьесы коллективом в целом.

По выделенным критериям в ноябре 2016 года проводилась диагностика участников ансамбля скрипачей ГАУК СО «Свердловская детская государственная филармония» города Екатеринбурга. Перед тем, как описывать диагностические задания и качество их выполнения детьми, дадим краткую характеристику такого учреждения системы дополнительного музыкального образования, как детская филармония. Свердловская государственная детская филармония – концертно-образовательное учреждение, в котором шесть творческих коллективов: ансамбль танца «Улыбка», джаз-хор, капелла мальчиков и юношей, ансамбль скрипачей, оркестр народных инструментов, театр мюзикла. В них обучаются более тысячи детей от 3-х до 18-ти лет. Ансамбль скрипачей начал свой творческий путь в 1991 году. В настоящее время ансамбль подразделяется на группы первых, вторых и третьих скрипок. Как правило, младшие учащиеся исполняют третью партию и по мере взросления и овладения исполнительскими навы-

ками переходят во вторую и в первую группу. В каждой группе есть концертмейстер, который ведет партию, показывает остальным участникам вступления и окончания музыкальных фраз и определенных фрагментов.

Все участники скрипичного ансамбля кроме детской филармонии обучаются в детских музыкальных школах и детских школах искусств г. Екатеринбурга. Анализ их успеваемости в общеобразовательной школе показал, что все они успешно осваивают программу общеобразовательной школы, а некоторые дети являются активными участниками различных проектов в общеобразовательных и детских музыкальных школах. Уровень музыкального развития всех ансамблистов можно оценить как средний и выше среднего. Дети успешно справляются с теоретической частью обучения в детских музыкальных школах и детских школах искусств по дисциплинам «Сольфеджио», «Слушание музыки» и с практикой освоения основного музыкального инструмента (скрипка).

В диагностическом исследовании по выявлению развитости коммуникативных навыков принимали участие 25 детей в возрасте от 7,5 до 9,2 лет, а также 6 взрослых (2 руководителя, 2 ассистента руководителей и 2 взрослых концертмейстера). Участникам ансамбля предлагалось заполнить анкету, в которой содержались следующие вопросы.

1. С кем из участников ансамбля ты бы хотел исполнять одну партию?
2. С кем бы ты стал играть твоё любимое произведение в дуэте?
3. Кого бы ты пригласил на свой день рождения?

Отвечая на вопросы, каждый мог выбрать любое количество тех или иных членов группы в зависимости от личных симпатий (положительный выбор).

В результате проведенного исследования был определен статус участников коллектива («лидеры», «предпочитаемые», «принятые», «пренебрегаемые»). Необходимо отметить, что предпочтения, связанные с ансамблевой деятельностью и с неформальным общением, были различны, что подтверждается и результатами наблюдений.

При исследовании деловых взаимоотношений в группе (выбор партнера для исполнения партии и исполнения в дуэте) определилось несколько лидеров: Рома П. (13 выборов) и Таня Ч. (12 выборов). Рома П. – концертмейстер группы, лучше всех знает свою партию, уверенно ведет за собой, общителен, имеет лидерские задатки и является формальным лидером. Таня Ч. по профессиональным навыкам не уступает

Роме, также отлично знает партию, но не стремится к лидерству и признает ведущую роль Ромы, который в свою очередь относится к успехам Тани ревностно.

Предпочитаемых в группе оказалось 18 человек: Таня Н., Аня П. (по 7 выборов); Вова З., Миша Б., Аяна К., Лиза Ц. (по 6 выборов), остальные участники получили по 5 выборов. Но если Таня Ч., Миша Б., Аяна К. и Лиза Ц. общительны и толерантны по отношению к другим участникам группы, то высокий статус Вовы З. объясняется дружбой с лидером Ромой П., а статус Ани П. – дружбой с лидером Таней Ч.

Группа «принятых» насчитывает 4 человека: Маша М., Амина С., Макар Б. (по 3 выбора), к этой же группе необходимо отнести Гошу Д. (2 выбора, но оба взаимных). Сложности в общении возникают у Макара Б. Несмотря на то, что трое участников ансамбля хотели бы выступать вместе с ним, сам он отказался заполнять анкету, сказав, что ему «все равно».

К «пренебрегаемым» в данной группе следует отнести Лену К. (1 выбор и отсутствие взаимных выборов). Девочка отличается застенчивостью, неловкостью и слабой инструментальной подготовкой.

В предложенной детям анкете был сформулирован следующий вопрос: «Кого бы ты пригласил на свой день рождения?». Этот вопрос был не связан с ансамблевой деятельностью школьников. Результаты анализа ответов детей несколько поменяли их распределение по статусам. Так, в группе лидеров оказалась Лиза Ц., которая при оценке ее профессиональных качеств находилась только в группе предпочитаемых. Но данные опроса о неформальном общении показали, что именно она имеет наибольшее число приглашений на день рождения (10 выборов, причем 8 из них были взаимные). Эта роль неформального лидера совпадает с данными, полученными при наблюдении за общением детей. Лиза подвижная, активная девочка, всегда в центре внимания, обладает повышенной общительностью, легко находит общий язык со всеми в группе, но не обладает усидчивостью и не всегда безупречно исполняет свою партию, что не дает ей возможности быть лидером в ансамблевой игре.

В группу предпочитаемых по общению вне исполнительской деятельности вошли 10 человек. Это «профессиональные лидеры» Рома П. (8 выборов) и Таня Н. (7 выборов), Аня П. (6 выборов), Вова З. и Аяна К. (по 5 выборов).

В группе «принятых» (9 человек) также происходят изменения: перешли из «предпочитаемых» Миша Б. (4 выбора) и Таня М. (4 выбора), остались Макар Б. (3 вы-

бора) Амина С. и Гоша Д. (по 2 выбора). Макар Б. также отказался заполнять этот пункт анкеты, но те же трое участников ансамбля все-таки продемонстрировали желание пригласить его на свой день рождения.

Более всего изменился характер отношений в группе «пренебрегаемые», в которую вошли: Лена К., Даша В., Тимофей К., Дима Г., Маша М. Они не получили ни одного выбора. И если Лена К. находится в этой группе из-за эмоциональной зажатости и неумения общаться со сверстниками, то Машу М. сверстники избегают из-за стремления все рассказывать преподавателям, что явно не нравится многим детям.

Второй критерий – активность при установлении коммуникативных связей с преподавателями (руководителями ансамбля). Методом замера сформированности такой активности послужил опрос шести педагогов (руководителей ансамбля). В группу детей с высокой активностью при установлении коммуникативных связей с преподавателями (руководителями ансамбля) педагогами были включены три участника: Вова З., Миша Б. и Таня Ч. Что касается остальных детей, то преподаватели отмечали, что трудностью в установлении коммуникации между педагогом и детьми является непринятие ими подсказок и замечаний по улучшению качества исполнения музыкального произведения, которые участники получают в ходе репетиционного процесса. Как указывают педагоги, участникам ансамбля не всегда удается конструктивно реагировать на такие подсказки педагогов, а также на их замечания, устранение которых способствует более успешному исполнению музыкального произведения ансамблем. Только Таня Ч., по мнению преподавателей, обладает достаточной самокритичностью и самоконтролем, чтобы реально оценивать свои действия, и поэтому относится к замечаниям спокойно, пытаясь тут же их устранить.

Что касается невербального общения, то педагоги отметили готовность 30 % от общего числа участников ансамбля к отклику на требования педагога, которые выражены посредством мануальной техники (дирижирования). Из оставшейся части ансамблистов одни, воспринимая невербальные послылы педагога, стараются найти ответные действия: играть в определенной части смычка или определенным штрихом, например, «*detache*» или «*martele*», но при этом данные действия выполняются не всегда корректно. Дети пережимают смычок, меняют динамику, могут ускорить темп, играют не в той части смычка, в которой необходимо исполнение, другими штрихами, могут перепутать аппликатуру. Другие дети, очевидно, стараясь музыкально ис-

полнять произведение в ансамбле, не всегда вовремя обращают внимание на предназначенный им мануальный сигнал дирижера: играть «*forte*» или «*piano*». Они часто не вовремя осознают выраженное мануально требование дирижера по переходу на другие виды штрихов – с «*legato*» на «*staccato*» или «*spiccato*».

Особая проблема у многих ансамблистов – совместное начало и окончание произведения, которые достигаются путем точного исполнительского ответного действия на ауфтакт дирижера. Поэтому, отвечая на вопрос о готовности детей к мгновенному ответу на мануальные действия – требования руководителя, педагоги отмечают, что у некоторых детей появляются затруднения в том, чтобы «сразу проявить готовность к ответной исполнительской реакции», отчего художественная коммуникация разрушается.

Анализ опроса педагогов показал, что у большинства ребят установилось доверительное «внеисполнительское» общение с преподавателями. 17 человек любят рассказывать о себе, в том числе трое из них держат преподавателя в курсе всех основных событий своей жизни. Четверо участников ансамбля (Лиза Ц., Таня Ч., Миша Б. и Гоша Д.) активно задают вопросы, если им что-то непонятно, или предлагают какие-то свои способы решения творческих задач.

Следует отметить, что уровень общения со сверстниками и с преподавателями у многих детей различен. Так, Макар Б. – хорошо развитый мальчик, умеет общаться со взрослыми, но не имеет дружеских контактов с участниками ансамбля. Маша М. старательно занимается в ансамбле, успешно контактирует с преподавателями, но часто жалуется (сообщает преподавателям о проделках ребят), поэтому и не пользуется уважением сверстников.

Заметные сложности в общении со взрослыми имеются у Тани Н., Ани П. и Лены К. Но если Лена К. – сложный ребенок с явно выраженным эмоциональным зажимом, то Аня П., наоборот, стремится своим поведением обратить на себя внимание остальных участников ансамбля: спорит с преподавателем, включает реплики в процессе исполнения, не всегда позитивно принимает «подсказку» педагога для улучшения качества исполнения. Вместе с тем Аня обладает хорошими профессиональными и ансамблевыми навыками. Таня Н., очень добрая и доброжелательная в общении со сверстниками, рассеянна и неаккуратна в ансамблевом исполнительстве. В связи с этим перед педагогами стоит задача увлечь девочку исполнительским творчеством, чтобы уровень ее технической подготовки был более высоким.

Для выявления результатов по третьему критерию детям были предложены следующие вопросы анкеты: «Как ты будешь поступать во время концерта, если твой товарищ ошибется?», «Будешь ли помогать товарищу в исправлении ошибки?», «Что надо будет делать, если один из участников ансамбля споткнулся, разволновался и перестал участвовать в исполнении?».

Обобщение результатов опроса было следующим:

- 38,5 % считают, что при такой ошибке надо «следить за остальными участниками ансамбля и стараться играть в той же части смычка и с такой же громкостью, как и все», при этом о помощи или поддержке товарищу никто из них не говорит;

- 26,8 % ребят считают, что в случае ошибки кого-то из ансамблистов следует помочь товарищу, но они не знают, как это сделать. Самому же ошибающемуся просто необходимо «послушать, что играют остальные ребята, и начать им подыгрывать»;

- 34,7 % ребят утверждают, что если на концерте увидят, как кто-то «теряет текст», путает штрихи, то необходимо «сосредоточиться и смотреть на «командира», чтобы самому не сбиться».

Отдельно стоит отметить: 37,7 % учащихся добавили, что «постараются играть громче, ярче, чтобы зрители не заметили оплошности у товарища», а 15 % опрошенных детей ответили, что не будут обращать внимание на ошибающегося и «никак не смогут с ним контактировать и показывать ему какое-то одобрение» невербальными средствами.

Таким образом, реально помочь ошибающемуся товарищу в ансамбле не готовы ни одни из исполнителей. Полученные результаты по третьему критерию говорят об определенной проблеме в художественной коммуникации, выраженной в невербальной форме – одобрения, поддержки. Членами ансамбля являются младшие школьники, риски допущения ошибок и просчетов в исполнении у которых более высокие, чем, например, в ансамбле старшеклассников. Поэтому педагогам, руководителям ансамблей следует провести какие-то тренинги у детей в игровой форме, содержанием которых были бы создание ситуаций, когда ошибается один из исполнителей, а другие мимикой, позой, движением корпуса, взглядом могли бы поддержать товарища. Сами педагоги с концертмейстерами могут создать ситуацию исполнения ими ансамблевого произведения, добавив в это исполнение ролевою игру, когда кто-то из них преднамеренно ошибается, а другие члены

ансамбля демонстрируют различные возможные варианты поддержки.

Проведенная диагностика развитости коммуникативных навыков младших школьников – участников ансамбля скрипачей Свердловской детской филармонии позволила сделать следующие выводы.

1. Педагогу, концертмейстеру, руководителю ансамбля следует внедрять в работу с детьми педагогические методы и формы, способствующие развитию коммуникативных навыков по всем трем критериям, т. к. игра в ансамбле требует четкого взаимодействия между ансамблистами, между ансамблистами и дирижером (руководителем ансамбля), а при возникновении каких-то негативных непредвиденных моментов каждый из участников ансамбля должен быть готов к поддержке, выраженной в виде невербальной коммуникации.

2. Для педагога, концертмейстера, руководителя ансамбля необходимо разработать формы совместной деятельности не только в процессе художественного общения, но и в процессе общения «внеисполнительского», чтобы в коллективе не осталось «пренебрегаемых» участников ансамбля.

3. Педагогу, концертмейстеру, руководителю ансамбля необходимы разработка плана совместных действий с детьми и создание условий для обучения ансамблистов навыкам взаимопомощи путем невербальной коммуникации – одобрения при ошибке исполнения тем или иным участником ансамбля, – а также система педагогических приемов, включающих юных ансамблистов в процесс обучения формам невербальной коммуникации – поддержки в исполнительстве.

4. Педагогам, концертмейстеру, руководителю ансамбля необходимо включать «хорошо контактирующих с ними детей», но имеющих проблемы общения с детьми – участниками ансамбля, в коллективные обсуждения по выбору тех или иных исполнительских методов, включать в работу попарно хорошо контактирующих с педагогами участников ансамбля, но отвергаемых ее членами, с другими детьми, вводить практику назначения разных (и даже не очень сильных в техническом плане ансамблистов) концертмейстерами на занятиях-репетициях.

5. Педагогам и концертмейстерам следует использовать игры на развитие внимательности при невербальном общении «дирижер – ансамблисты», игры на понимание требований дирижера, выраженных в определенных жестах (например, игра «Зеркало», когда дети повторяют движения дирижера, «проживая» таким образом каждый жест, вызванный особенностью исполнения музыкального произведения, игра «В кон-

цертном зале», когда один из участников ансамбля может стать дирижером того или иного музыкального произведения, а ансамблисты вместе с педагогом – руководителем ансамбля должны отвечать на мануальные воплощения музыки ребенком-дирижером).

Представленные результаты диагностирования могут быть обобщены и проанализированы педагогами других исполнительских ансамблей (вокальных, вокаль-

но-инструментальных, хоровых, эстрадных и т. д.) для проведения такой же процедуры диагностирования в своих творческих коллективах. Методы диагностики, предложенные в данной статье, могут способствовать разработке программы развития коммуникативных навыков в творческом исполнении у детей младшего школьного возраста, участвующих в разных видах и типах исполнительских ансамблей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баренбойм Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство. – Л. : Музыка, 1974. – 336 с.
2. Битянова М. Как измерить отношения в классе: социометрический метод в школьной практике. – М. : Чистые пруды, 2005. – 32 с.
3. Готлиб А. Первые уроки фортепианного ансамбля. – М. : Музыка, 1971.
4. Каган М. С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
5. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли : пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2011. – 152 с.
6. Лукьянова Е. П. Формирование профессионально-коммуникативных качеств музыканта-исполнителя в классе камерного ансамбля : монография / Урал. гос. консерватория им. М. П. Мусоргского. – Екатеринбург, 2007. – 121 с.
7. Матвеева Л. В., Газизова И. А. Перспективы формирования регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников в процессе обучения в детской музыкальной школе (по материалам констатирующего обследования) // Казанская наука. – 2015. – № 7. – С. 143-145.
8. Миронов В. В. Современные трансформации в культуре. – СПб. : СПбГУП, 2011. – 118 с.
9. Миронова М. П. Музыкальная коммуникация в контексте современного гуманитарного знания. – Саранск : Мордовский гос. пед. ин-т им. М. Е. Евсевьева, 2012. – 125 с.
10. Никитина Н. И., Веревкина А. Н., Машкович Н. В. Некоторые аспекты процесса развития коммуникативных навыков младших школьников // Развитие современного образования: теория, методика и практика. – 2016. – № 3 (9). – С. 69-72.
11. Опрышко Н. Г. Некоторые особенности работы над фортепианными ансамблями в младших классах ДМШ и ДШИ // Научный альманах. – 2015. – № 10 (12). – С. 345-347.
12. Попова-Денисова С. В. Развитие межличностных отношений у младших школьников // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2014. – № 41. – С. 109-113.
13. Сохор А. Н. Музыкальная жизнь и общественно-музыкальная коммуникация // Вопросы социологии и эстетики музыки. – Л. : Советский композитор, 1980. – С. 120-136.
14. Степанова Н. В. Коммуникация в системе межличностного взаимодействия исполнителей в фортепианном ансамбле // Музыкальное образование сегодня: поиски, инновации, проблемы : тез. докл. всерос. научн.-практ. конф. (3 февр. 2010 г.). – Челябинск : ЧГИМ, 2010. – С. 23-25.
15. Тагильцева Н. Г. Искусство в формировании коммуникативных навыков младших школьников // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2016. – № 1. – С. 56-60.
16. Тагильцева Н. Г. Художественное общение в формировании коммуникативных навыков младших школьников // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2016. – № 1. – С. 17-20.
17. Трофимова С. В. Ансамбль скрипачей в классе скрипки // Научные исследования: от теории к практике. – 2015. – № 1 (2). – С. 119-122.
18. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М. : Просвещение, 2011. – 33 с.

REFERENCES

1. Barenboym L. A. Muzykal'naya pedagogika i ispolnitel'stvo. – L. : Muzyka, 1974. – 336 s.
2. Bityanova M. Kak izmerit' otnosheniya v klasse: sotsiometricheskii metod v shkol'noy praktike. – M. : Chistye prudy, 2005. – 32 s.
3. Gotlib A. Pervye uroki fortepiannogo ansamblya. – M. : Muzyka, 1971.
4. Kagan M. S. Mir obshcheniya: problema mezhsob'ektnykh otnosheniy. – M. : Politizdat, 1988. – 319 s.
5. Kak proektirovat' universal'nye uchebnye deystviya v nachal'noy shkole. Ot deystviya k mysli : posobie dlya uchitelya / pod red. A. G. Asmolova. – M. : Prosveshchenie, 2011. – 152 s.
6. Luk'yanova E. P. Formirovaniye professional'no-kommunikativnykh kachestv muzykanta-ispolnitelya v klasse kamernogo ansamblya : monografiya / Ural. gos. konservatoriya im. M. P. Musorgskogo. – Ekaterinburg, 2007. – 121 s.
7. Matveeva L. V., Gazizova I. A. Perspektivy formirovaniya regul'yativnykh universal'nykh uchebnykh deystviy u mladshikh shkol'nikov v protsesse obucheniya v detskoj muzykal'noy shkole (po materialam konstatiruyushchego obsledovaniya) // Kazanskaya nauka. – 2015. – № 7. – S. 143-145.
8. Mironov V. V. Sovremennyye transformatsii v kul'ture. – SPb. : SPbGUP, 2011. – 118 s.
9. Mironova M. P. Muzykal'naya kommunikatsiya v kontekste sovremennogo gumanitarnogo znaniya. – Saransk : Mordovskiy gos. ped. in-t im. M. E. Evsev'eva, 2012. – 125 s.
10. Nikitina N. I., Verevkina A. N., Mashkovich N. V. Nekotorye aspekty protsessa razvitiya kommunikativnykh navykov mladshikh shkol'nikov // Razvitie sovremennogo obrazovaniya: teoriya, metodika i

praktika. – 2016. – № 3 (9). – S. 69-72.

11. Opryshko N. G. Nekotorye osobennosti raboty nad fortepiannymi ansamblyami v mladshikh klassakh DMSH i DShI // Nauchnyy al'manakh. – 2015. – № 10 (12). – S. 345-347.

12. Popova-Denisova S. V. Razvitie mezhlichnostnykh otnosheniy u mladshikh shkol'nikov // Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya. – 2014. – № 41. – S. 109-113.

13. Sokhor A. N. Muzykal'naya zhizn' i obshchestvenno-muzykal'naya kommunikatsiya // Voprosy sotsiologii i estetiki muzyki. – L. : Sovetskiy kompozitor, 1980. – S. 120-136.

14. Stepanova N. V. Kommunikatsiya v sisteme mezhlichnostnogo vzaimodeystviya ispolniteley v fortepiannom ansamble // Muzykal'noe obrazovanie segodnya: poiski, innovatsii, problemy : tez. dokl. vseros. nauchn.-prakt. konf. (3 fevr. 2010 g.). – Chelyabinsk : ChGIM, 2010. – S. 23-25.

15. Tagil'tseva N. G. Iskusstvo v formirovanii kommunikativnykh navykov mladshikh shkol'nikov // Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii. – 2016. – № 1. – S. 56-60.

16. Tagil'tseva N. G. Khudozhestvennoe obshchenie v formirovanii kommunikativnykh navykov mladshikh shkol'nikov // Munitsipal'noe obrazovanie: innovatsii i eksperiment. – 2016. – № 1. – S. 17-20.

17. Trofimova S. V. Ansambl' skripachey v klasse skripki // Nauchnye issledovaniya: ot teorii k praktike. – 2015. – № 1 (2). – S. 119-122.

18. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya. – M. : Prosveshchenie, 2011. – 33 s.

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

УДК 159.922.4-057.875:616.8-085.851
ББК Ю994.4+Ю954.25+Ю962.3

ГСНТИ 15.41.61

Код ВАК 13.00.02; 19.00.05

Андреева Ольга Станиславовна,

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой, кафедра общей и социальной психологии, Тюменский государственный университет; 625007, г. Тюмень, Проезд 9 Мая, д. 5; e-mail: o_andreeva@mail.ru

Богданова Мария Владимировна,

кандидат психологических наук, доцент, кафедра философии и акмеологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: bogdanova-mv@yandex.ru

**КИНОТЕРАПИЯ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ
ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: этническая толерантность; кинотерапия; межэтнические отношения; студенты; этнопсихология; психология студентов.

АННОТАЦИЯ. В современном российском обществе существует проблема этнической толерантности, которая проявляется в этнической нетерпимости, агрессии и экстремизме. Для решения этой проблемы необходимы разноплановые действенные методы формирования этнической толерантности. Одним из таких методов может выступать кинотерапия. Кино, благодаря своим воздействующим механизмам в сочетании с целенаправленным тренинговым занятием, позволяет оказывать влияние на установки личности, убеждения, отношение. Цель исследования – экспериментально проверить эффективность воздействия кинотерапии на формирование этнической толерантности у студентов вузов. Для тренинга экспертами были отобраны три фильма о межэтническом взаимодействии, где демонстрировались личностные качества, индивидуальность героя, принадлежащего к какой-либо этнической группе, были показаны предрассудки и нетерпимость к герою на основании его этничности. По итогам просмотра выполнялись специальные упражнения и проводились дискуссии, направленные на разделение личности героя и его этничности, обсуждение важности проявления этнической толерантности в повседневной жизни. Этнические установки и убеждения измерялись методиками: Экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, Л. А. Шайгерова), методика Г. Л. Бардиер «Виды и компоненты толерантности – интолерантности», методика «Типы этнической идентичности» Г. У. Солдатовой и С. В. Рыжовой, метод семантического дифференциала. В результате проведения тренинга было обнаружено значительное изменение этнических установок студентов. В экспериментальной группе произошло повышение уровня этнической толерантности, а также было обнаружено снижение влияния отрицательных этнических стереотипов и снижение влияния категории «национальность» при оценивании людей.

Andreeva Olga Stanislavovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of Department of General and Social Psychology, Tyumen State University, Tyumen, Russia.

Bogdanova Mariya Vladimirovna,

Candidate of Philosophy and Acmeology, Associate Professor, Department of Philosophy and Acmeology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

STUDENT'S ETHNIC TOLERANCE FORMATION BY CINEMATHERAPY

KEY WORDS: ethnic tolerance; cinematherapy; interethnic relations; students; ethnopsychology; student's psychology.

ABSTRACT. In modern Russian society there is a problem of ethnic tolerance which reveals itself in the signs of ethnic intolerance, aggression and extremism. The solution of this problem requires availability of versatile efficient methods of ethnic tolerance formation. Cinematherapy can act as one of such methods. Films, thanks to their influencing mechanisms in combination with purposeful training, allow exerting impact on mentality of the personality, belief, and attitude. The goal of the research is experimental verification of efficiency of cinematherapy for students' ethnic tolerance formation. The experts selected three movies that portray interethnic interaction and the main character's personal qualities and identity. As the main characters belong to minor ethnic groups, they suffer prejudice and intolerance caused by their ethnicity. Having watched the films the students were offered special exercises and took part in discussion aimed at separation of the hero's identity from his ethnicity, discussion of importance of ethnic tolerance in everyday life. Ethnic beliefs were measured by test forms: "A tolerance index" (G. U. Soldatova, O. A. Kravtsova, L. A. Shaygerova), "Types and components of tolerance- intolerance" (G. L. Bardiyer), "Types of ethnic identity" (G. U. Soldatova, S. V. Ryzhova), and a semantic differential. As a result of the training a considerable change of ethnic tolerant attitudes of students was revealed. In experimental group there was an increase in the level of ethnic tolerance, and decrease in influence of negative ethnic stereotypes and influence of the category "nationality" in people's estimation.

В настоящее время проблема этнической нетерпимости, согласно социологическим исследованиям, становится вновь *актуальной*. О наличии данной проблемы можно судить по распространенности в интернет-среде негативных, нецензурных высказываний о членах иноэтнических групп, а также по наличию сообществ, которые имеют в своей основе этнически интолерантные суждения, пропагандирующих этническую нетерпимость и дискриминацию, по наличию в обществе объединений, которые негативно настроены по отношению к этническим группам и ведут агрессивную и экстремистскую деятельность. В поведении интолерантность проявляется в виде насмешек, негативных стереотипов, предрассудков, которые при крайних проявлениях выражаются в националистических установках, дискриминации. В массовом сознании появляются интолерантные установки, стереотипы, предрассудки по отношению к иноэтническим группам, проявляется ксенофобия.

Проблемой в научном плане является тот факт, что, несмотря на большой научный интерес и активное изучение феномена толерантности, по-прежнему недостаточно действенных методов для формирования этнической толерантности и профилактики этнической нетерпимости.

В России в последние десятилетия основные исследования по данному вопросу сосредоточены на изучении этнической толерантности в русле этнопсихологии и конфликтологии (Н. М. Лебедева, Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова, А. Г. Асмолов, Л. Г. Почебут, Т. Г. Стефаненко, И. В. Воробьева и др.).

Феномен этнотолерантности рассматривается как способность человека без агрессии принимать отличные формы поведения и мировоззрения этнических групп, проявление терпимости к их культуре, традициям, верованиям и т. д. Интолерантность же подразумевает негативное восприятие членов иноэтнической общности на основе их этнических особенностей.

Этническая толерантность как установка, по мнению ряда авторов [2; 20; 13; 11; 19; 6], представляет собой готовность принимать и уважать особенности людей, принадлежащих к другим этническим группам, и проявляется в виде этнических стереотипов. Установка на проявление интолерантности имеет в своей основе негативные этнические стереотипы как обобщенные представления об иноэтнической группе.

В контексте межэтнических отношений установки и поведение индивида по отно-

шению к иноэтническим группам и общностям могут проявляться в виде этнической толерантности и интолерантности [18]. Толерантное поведение порождает отношение доверия, готовность к компромиссу и сотрудничеству, дружелюбие. Соответственно, интолерантность порождает негативизм, недоброжелательность и характеризуется негативными эмоциями. С позиции установок личности толерантность можно определить как готовность субъекта принимать этнические отличия другого человека или общности, признавать их право на существование и воспринимать человека безотносительно его национальной принадлежности, а установку на инэтническую толерантность – как предрасположенность к негативной оценке членов иноэтнических групп, отрицательный этнический стереотип [14].

По мнению И. В. Воробьевой, О. В. Кружковой, А. Ю. Плешаковой, В. А. Чупиной, смысл и цель субъекта – организация взаимодействия человека как самостоятельной и активной единицы с внешней средой, самовыражение себя в этой среде и преобразование ее вследствие удовлетворения своих потребностей в самореализации, что невозможно в среде с низкой толерантностью [7]. Развитие толерантности предусматривает отказ от этнических предубеждений в пользу объективного, трезвого отношения к любому человеку вне зависимости от его этнических особенностей. Основным способом формирования этнической толерантности в данной работе выступает профилактика предубеждений и совладание с негативными стереотипами.

В частности, то, что такой формирующий ресурс, как кинотерапия, не востребован в контексте данной темы, также можно рассматривать как *проблему*. Тема психологического воздействия искусства в целом и кино в частности раскрыта в трудах таких авторов, как А. Менегетти, Р. Арнхейм, Н. И. Прокофьева, Е. П. Кораблина, И. А. Акиндинов, А. М. Родина, А. А. Баканова [12; 1; 15; 10; 4]. Кино как искусство за счет своего эстетического содержания способно оказывать влияние на внеэстетические компоненты – мировоззрение, установки, ценностные ориентации и, соответственно, поведение зрителя. Р. П. Шульга процесс восприятия произведений искусства разделяет на следующие этапы: внушение, соотнесение, осмысление, интериоризация содержания произведения [21]. Механизм изменения установки средствами искусства подразумевает «встречу» социальных установок зрителя с содержанием

фильма, во время которой либо подтверждаются убеждения индивида, либо происходит их анализ и перестройка. Считается, что основные изменения в личности вследствие воздействия средств искусства происходят в период «последствия», когда содержание фильма подвергается мыслительной обработке.

Кинотерапия – проективный метод психологической коррекции и развития. Основной терапевтический и развивающего эффекта в данном методе является обсуждение опыта взаимодействия зрителя с произведением. Кинотерапия как эффективный инструмент развития различных качеств личности используется многими практиками и исследователями. В частности, А. Э. Ахмедзянова показывает возможности кинотренинга в развитии эмпатии [3]. М. А. Воробьева и И. В. Девятковская исследуют возможности интерактивных обучающих методов для профессионального развития личности [8; 9].

Этническая интолерантность в контексте кинотерапевтической работы понимается как закрепленная негативная установка, обуславливающая ригидное восприятие членов иноэтнических групп. Этническая толерантность в данном случае подразумевает гибкость восприятия, расширение категории оценки (пол, профессия, жизненная позиция), широкий диапазон эмоционального отношения. Суть кинотерапии заключается в развитии навыка гибкого восприятия иноэтнических групп. Для достижения подобного эффекта сюжет фильма должен соответствовать определенным условиям. Преодоление доминирования негативных установок является критерием снижения уровня интолерантности и повышения этнической терпимости клиента, формирования установок этнической толерантности.

Таким образом, мы считаем, что особенности воздействия кинотерапии на участника позволяют оказывать влияние на его установки по отношению к иноэтническим группам. За счет формирующего влияния данного метода интолерантные этнические установки могут смениться толерантными, или, по крайней мере, изменится степень выраженности интолерантных установок. Суть кинотерапии в данном случае в том, чтобы сместить акцент с восприятия преимущественно национальности человека на его общечеловеческую самооценку, уникальность, восприятие его как обычного человека.

В связи с поставленной проблемой целью данного исследования является изучение эффективности воздействия кинотерапии на формирование этнически толерант-

ных установок личности на примере студентов вузов.

Эмпирическая часть исследования проводилась в рамках выпускной квалификационной работы Ю. А. Ражева «Кинотерапия как способ формирования этнической толерантности», выполненной под руководством О. С. Андреевой в Тюменском государственном университете в 2013 году [17].

Объект исследования – проявления этнической интолерантности.

Предмет – кинотерапия как метод формирования этнической толерантности.

Исследование направлено на проверку гипотезы о том, что результатом формирующего воздействия занятий по этнической толерантности с применением кинотерапии будет являться повышение уровня этнической толерантности, снижение уровня этнической интолерантности соответственно, а также снижение выраженности отрицательных этнических стереотипов.

Эмпирическое исследование

Метод воздействия. Для проверки гипотезы исследования была создана программа кинотерапевтического тренинга, состоящая из трех занятий. Подбор фильмов для данных занятий осуществлялся на основе выделенных в результате теоретического анализа критериев.

1. Сюжет демонстрируемого фильма должен содержать специфику темы – контекст межэтнического взаимодействия.

2. В сюжете демонстрируются личностные качества, индивидуальность героя, принадлежащего к какой-либо этнической группе.

3. Сама ситуация фильма подразумевает существование предрассудков, нетерпимости к герою на основании его этничности, что находит отражение в реальных межэтнических отношениях. Но акцент ставится на том, что герой – обычный человек, во многом похожий на зрителя. У него так же, как и у зрителя, есть мечты, устремления, он хочет быть счастливым, сталкивается с похожими проблемами. Большая значимость фильма заключается в том, что зритель видит героя в совершенно иных, отличных от стереотипических представлений ситуациях, в которых он проявляет свои человеческие качества, т. к. благоприятное изменение установок возможно на основе контакта с личностью из другой этнической группы, образ которой расходится с ее типичным представителем. Можно говорить о том, что при сопереживании и понимании героя восприятие зрителя может измениться в сторону личности, в противопоставлении этничности. Подобные впечатления и опыт целенаправленного просмотра используются в дальнейшем при об-

суждении, анализе переживаний, соотношении с реальными ситуациями и поведением. Если восприятие фильма не оказало необходимого воздействия на смещение акцента восприятия представителя иноэтнической общности, то данная задача реализуется в ходе обсуждения и анализа переживаний участников.

В итоге было выбрано три произведения: короткометражный фильм «Конечная остановка» (2011), художественный фильм «Военный ныряльщик / Men of Noog» (2000) и документальное произведение «Из Таджикистана в Санкт-Петербург» (2011).

Помимо фильма в занятиях с применением кинотерапии используется специально организованное обсуждение, выполнение упражнений, направленных на дискуссию по спорным вопросам, на разделение личности героя и его этничности, обсуждение важности проявления этнической толерантности в повседневной жизни.

При просмотре и обсуждении фильма перед ведущим дискуссии ставились следующие задачи.

1. Уделить особое внимание ситуациям, связанным с межэтническим взаимодействием

2. Ответить на следующие вопросы:

- каковы причины поведения героев в той или иной межэтнической ситуации;

- почему они совершают те или иные значимые поступки;

- согласны ли вы с их позицией, поведением;

- в чем проявляется личность героя, а в чем – его культурные, национальные особенности;

- легко ли вам давалось разделение личностных особенностей поведения героев и их культурных, национальных особенностей;

- в чем заключается значимость толерантного поведения в контексте фильма;

- какие способы поведения в межэтническом взаимодействии могут быть более позитивной, экологичной альтернативой способам, показанным в фильме.

3. Обратит внимание на свои эмоции, мысли, воспоминания и телесные ощущения во время просмотра, в каких ситуациях фильма они возникают, чувства, вызываемые образами фильма, – позитивные и негативные, поведение героев, типичное

реагирование на какие-либо ситуации, стереотипы.

Кроме того, в ходе обсуждения, основываясь на материале фильма и личном опыте, участники выполняли ряд упражнений, также направленных на осознание и изменение установок («Личное и этническое», «Конфликт или дискуссия», «Роль этнической толерантности в моей жизни», «Этнические группы в моем окружении» и т. д.).

Именно обсуждение и является основным этапом и средством для устранения отрицательных стереотипов. Преодоление доминирования негативных установок, предубеждений в данном случае является критерием снижения уровня интолерантности индивида и повышения его этнической терпимости, формирования установок этнической толерантности.

Методы диагностики – Экспрес-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, Л. А. Шайгерова) [16], методика «Виды и компоненты толерантности – интолерантности» (Г. Л. Бардиер) [5], методика «Типы этнической идентичности» (Г. У. Солдатова и С. В. Рыжова) [16], метод семантического дифференциала.

Методы статистической обработки данных – кластерный анализ, факторный анализ, W-критерий Уилкоксона.

Выборка – 52 студента вузов г. Тюмень в возрасте от 18 до 22 лет. Экспериментальная группа (28 человек) проходила серию занятий с применением кинотерапии по тематике этнической толерантности. Контрольная группа (28 человек) не подвергалась никакому экспериментальному воздействию.

Результаты исследования

1. Результаты сравнительного анализа по методикам уровня толерантности свидетельствуют о том, что показатели как общей, так и этнической толерантности в экспериментальной группе после прохождения трех занятий кинотерапии изменились в лучшую сторону.

По результатам методики «Виды и компоненты толерантности и интолерантности» у экспериментальной группы были выявлены значимые различия между мерами до и после кинотерапии по шкале межэтнической толерантности (уровень значимости различий $p = 0,0004$) (рис. 1).

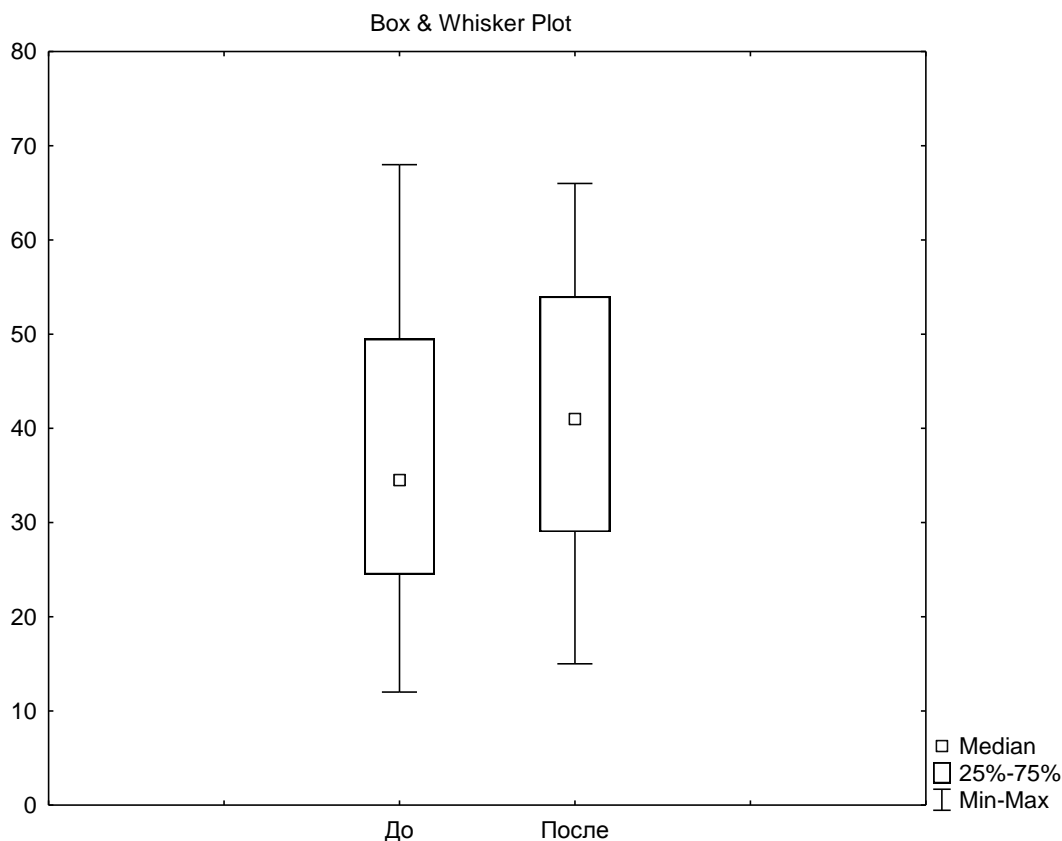


Рис. 1. Межэтническая толерантность (экспериментальная группа)

Данные изменения носят статистически значимый характер, в отличие от контрольной группы, которая не участвовала в занятиях кинотерапии. Следовательно, это позволяет нам сделать вывод о том, что выявленные нами значимые различия в показателях уровня толерантности у экспериментальной группы не являются случайными, а есть следствие участия в занятиях с применением кинотерапии.

2. Результаты факторного и кластерного анализа. Было выявлено, что основным, доминирующим фактором при оценивании других этносов является критерий «хороший / плохой», что в целом говорит о тенденции к толерантному отношению. Кроме того, кластерный анализ подтвердил результаты, указывающие на доминирование категории «хороший / плохой» в оценивании других людей разных этносов. Однако второй выявленный фактор «уравновешенность / вспыльчивость», который в силу своей слабой выраженности является неявным и неосознанным, содержит такие качества, как «наглый», «опасный», «агрессивный», приписываемые в основном «людям иной национальности». На наш взгляд, это является показателем наличия у испытуемых бессознательных этнических установок, имеющих отрицательный характер.

Иначе говоря, было выявлено влияние на оценивание членов иноэтнических групп

категории «национальность», а также наличие негативных этнических стереотипов, однако степень выраженности этих структур мала по сравнению с ведущей категорией, что позволяет сделать предположение о ее бессознательном характере (рис. 2).

По результатам факторного и кластерного анализа в экспериментальной группе после формирующего воздействия было выявлено несколько существенных изменений. Основная категория оценки иных этносов по-прежнему остается доминирующей, значимость ей отвечает ожиданиям, эта категория хоть незначительно, но повысилась.

Второй, менее явный фактор, который заключается в оценке людей по признаку национальности, претерпел наиболее значимые изменения. В частности, отрицательные качества, такие как «наглый», «опасный», «вредит», «отвратительный», «агрессивный», перестали соотноситься с людьми иных национальностей. На наш взгляд, это говорит о снижении выраженности отрицательных этнических установок, стереотипов. Это подтверждает нашу третью гипотезу о том, что после серии занятий с применением кинотерапии выраженность негативных этнических стереотипов и установок у экспериментальной группы должна снизиться.

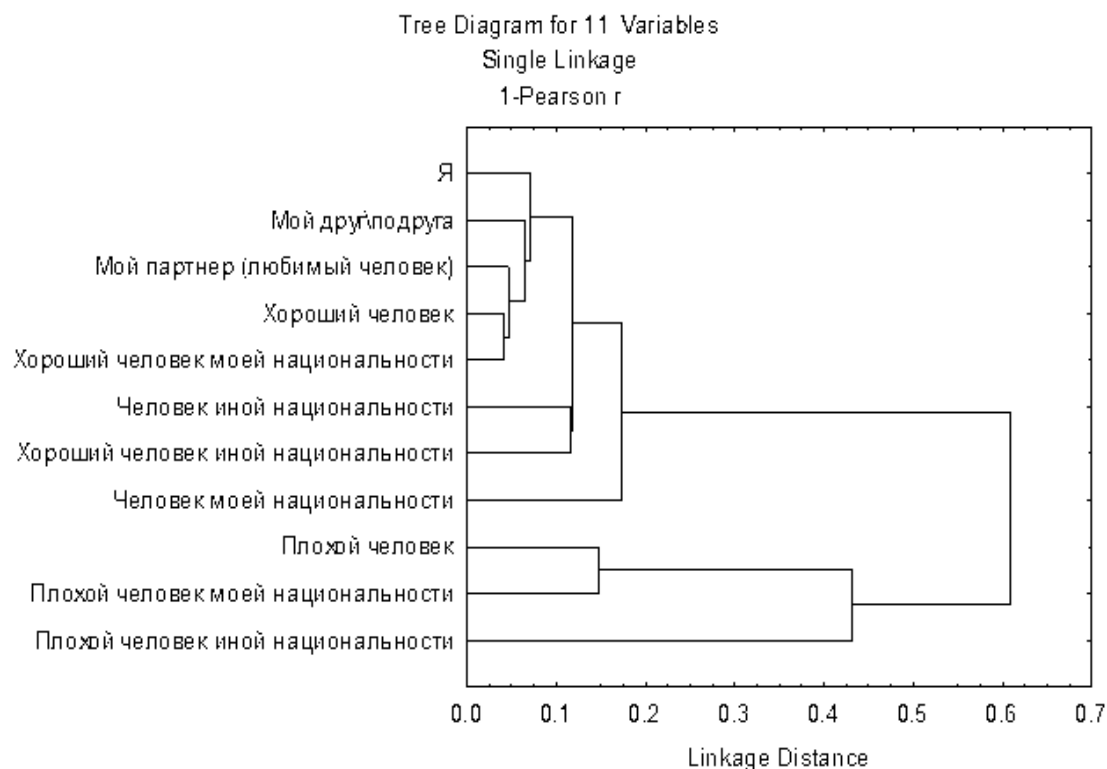


Рис. 2. Кластеры до кинотерапии (экспериментальная группа)

Кроме того, в результате кластерного анализа было выявлено усиление категории «хороший / плохой» в системе оценки, как и предполагалось в начале исследования.

Подобная особенность хоть и присутствовала в группе изначально, тем не менее, в ходе кинотерапии стала более выражена (рис. 3).

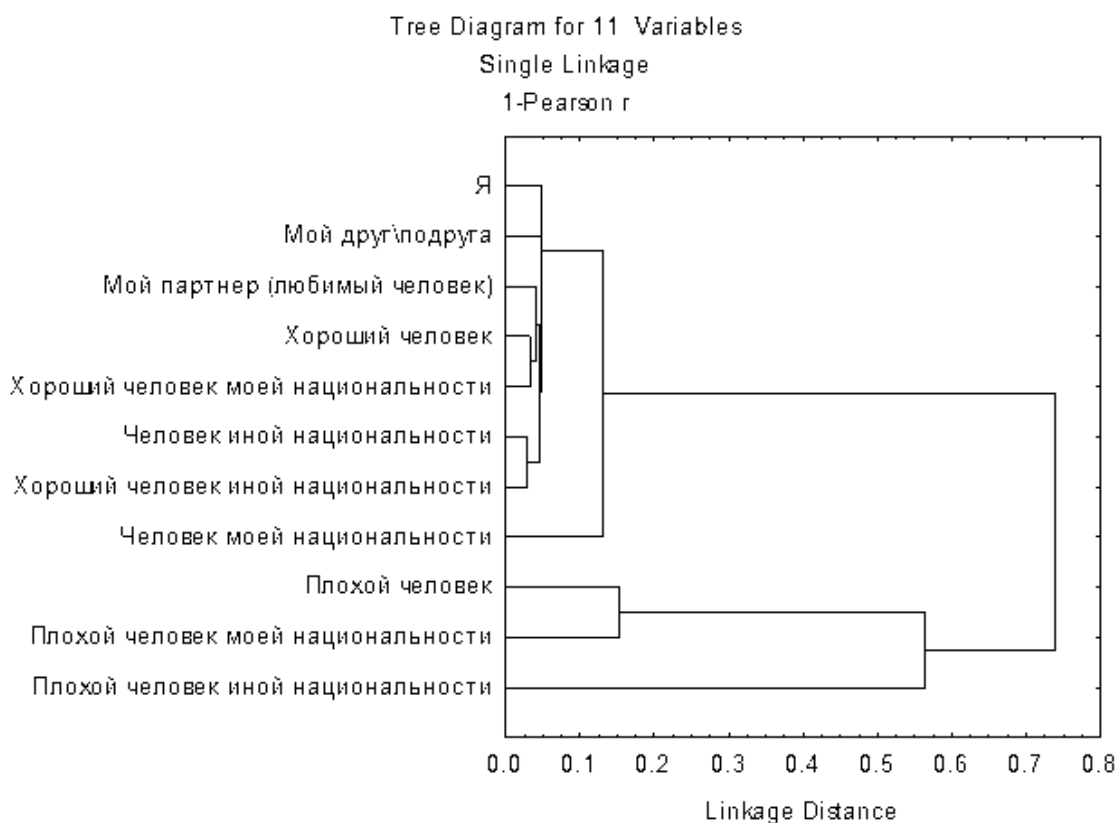


Рис. 3. Кластеры после кинотерапии (экспериментальная группа)

Таким образом, можно говорить о том, что в ходе исследования удалось экспериментально проследить влияние кинотерапии на уровень этнической толерантности и содержание этнических установок, которое изменилось в положительную, на наш взгляд, сторону. Тем самым в ходе экспериментальной проверки были подтверждены эмпирические гипотезы о том, что в экспериментальной группе существуют значимые различия между уровнем этнической толерантности до и после участия в занятиях с применением кинотерапии.

Исследование было направлено на изучение феномена этнической толерантности, а также психологических возможностей кинотерапии, которые могут быть использованы для формирования установок этнической толерантности.

В связи с существующей проблемой напряженности межэтнических отношений нами были разработаны метод формирования этнической толерантности средствами кинотерапии, критерии отбора фильмов по данной теме, метод измерения этнических установок.

Важным моментом в нашей работе является понимание этнической толерантности как гибкости восприятия и эмоциональной оценки людей иноэтнических

групп, что и было использовано при разработке метода.

В результате проделанной работы было выявлено, что курс из трех занятий с применением кинотерапии оказывает положительное воздействие на этнические установки участников. Об этом говорят данные, подтверждающие повышение уровня этнической толерантности, а также снижение влияния отрицательных этнических стереотипов и снижение влияния категории «национальность» при оценивании людей.

Результаты исследования могут быть полезны специалистам в области образования и воспитания, психологической коррекции, где требуется развитие этнической толерантности. Практическая ценность работы в том, что, используя готовый проверенный инструмент (тренинг на основе трех специально выбранных фильмов), можно предупредить межэтнические конфликты в вузах Российской Федерации.

Ограничением работы является то, что проверка эффективности кинотерапии осуществлялась на узкой выборке – студентах, чьи установки еще достаточно пластичны в отличие от людей старшего поколения. В дальнейшем возможным продолжением исследования видится разработка и проверка эффективности метода кинотерапии на других возрастных группах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнхейм Р. Новые очерки психологии искусства / пер. с англ. — М. : Прометей, 1994. — 352 с.
2. Асмолов А. Г., Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А. О смыслах понятия «толерантность» // Век толерантности. — 2001. — № 1. — С. 8-18.
3. Ахмедзянова А. Э. Актуализация эмпатии личности средствами кинотренинга : дис. ... канд. психол. наук. — М., 2011. — 157 с.
4. Баканова А. А. Кинотерапия // Искусство исцеления души: этюды о психол. помощи : пособие для практ. психологов. — СПб., 2001. — С. 118-131.
5. Бардир Г. Л. Методика ВИКТИ // Почебут Л. Г. Взаимопонимание культур. — СПб. : С.-Петербург. ун-т, 2005. — С. 256-264.
6. Воробьева И. В. Феномен толерантности в контексте педагогического взаимодействия : дис. ... канд. психол. наук. — Екатеринбург, 2006.
7. Воробьева И. В., Кружкова О. В., Плешакова А. Ю., Чупина В. А. Учет эффектов активизации и ингибции субъектности при взаимодействии стресс-факторов городской среды в системе образования // Педагогическое образование в России. — 2014. — № 10. — С. 22-28.
8. Воробьева М. А. Интерактивные методы как механизм потенциала педагогических ресурсов // Педагогическое образование в России. — 2015. — № 9. — С. 19-22.
9. Девятковская И. В. Развивающий ресурс методов обучения взрослых для преодоления психологических барьеров профессионального развития личности // Педагогическое образование в России. — 2015. — № 11. — С. 94-95.
10. Кораблина Е. П., Акиндинова И. А., Баканова А. А., Родина А. М. Искусство исцеления души: этюды о психологической помощи : пособие для практ. психологов / под ред. Кораблиной. — СПб. : РГПУ им А. И. Герцена ; СОУЗ, 2001. — 319 с.
11. Лебедева Н. М., Татарко А. Н. Социально-психологические факторы этнической толерантности и стратегии межгруппового взаимодействия в поликультурных регионах России // Психологический журнал. — 2003. — Т. 24. — №5. — С. 31-45.
12. Менегетти А. Кино, театр, бессознательное / пер. с итальянского ННБФ «Онтопсихология». — М. : Онтопсихология, 2001. — 384 с.
13. Потапова И. А. Детерминанты мультикультурного поведения личности // Наука и школа. — 2011. — №2. — С. 107-110.
14. Почебут Л. Г. Взаимопонимание культур: Методология и методы этнической и кросс-культурной психологии. Психология межэтнической толерантности. — СПб. : С.-Петербург. ун-т, 2007. — 281 с.
15. Прокофьева Н. И. Доклад ко II Культурологическому конгрессу «Кинотерапия как инструмент личностного развития», 2008.

16. Психодиагностика толерантности личности / под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. – М. : Смысл, 2008. – 172 с.
17. Ражев Ю. А., Андреева О. С. Кинотерапия как способ формирования этнической толерантности // Лучшие выпускные квалификационные работы 2013 года : сб. ст. на основе лучших выпускных квалификационных работ. Ч. 3: Гуманитарное направление. – Тюмень : ТюмГУ, 2014. – С. 266-273.
18. Солдатова Г. У. Толерантность и интолерантность – две грани межэтнического взаимодействия // Век толерантности. – М. : МГУ, 2001. – С. 90-100.
19. Солдатова Г. У., Нестик Т. А. Историко-эволюционная перспектива человечества в мире разнообразия: от парадигмы конфликта к парадигме толерантности // Национальный психологический журнал. – 2011. – № 2. – С. 15-25.
20. Шлягина Е. И., Ениколопов С. Н. Исследования этнической толерантности личности // Национальный психологический журнал. – 2011. – №2. – С. 80-89.
21. Шульга Р. П. Искусство и ценностные ориентации личности / АН УССР ; под ред. В. П. Михалева. – Киев : Наук. Думка, 1989. – 120 с.

REFERENCES

1. Arnkheym R. Novye ocherki psikhologii iskusstva / per. s angl. – М. : Prometey, 1994. – 352 s.
2. Asmolov A. G., Soldatova G. U., Shaygerova L. A. O smyslakh ponyatiya «tolerantnost'» // Vek tolerantnosti. – 2001. – № 1. – С. 8-18.
3. Akhmedzyanova A. E. Aktualizatsiya empatii lichnosti sredstvami kinotreninga : dis. ... kand. psikhol. nauk. – М., 2011. – 157 s.
4. Bakanova A. A. Kinoterapiya // Iskusstvo istsheniya dushi: etyudy o psikhol. pomoshchi : posobie dlya prakt. psikhologov. – SPb., 2001. – С. 118-131.
5. Bardier G. L. Metodika VIKTI // Pochebut L. G. Vzaimoponimanie kul'tur. – SPb. : S.-Peterb. un-t, 2005. – С. 256-264.
6. Vorob'eva I. V. Fenomen tolerantnosti v kontekste pedagogicheskogo vzaimodeystviya : dis. ... kand. psikhol. nauk. – Ekaterinburg, 2006.
7. Vorob'eva I. V., Kruzhkova O. V., Pleshakova A. Yu., Chupina V. A. Uchet effektiv aktivizatsii i ingibitsii sub'ektnosti pri vzaimodeystvii stress-faktorov gorodskoy sredy v sisteme obrazovaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2014. – № 10. – С. 22-28.
8. Vorob'eva M. A. Interaktivnye metody kak mekhanizm potentsiala pedagogicheskikh resursov // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2015. – № 9. – С. 19-22.
9. Devyatovskaya I. V. Razvivayushchiy resurs metodov obucheniya vzroslykh dlya preodoleniya psikhologicheskikh bar'erov professional'nogo razvitiya lichnosti // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2015. – № 11. – С. 94-95.
10. Korablina E. P., Akindinova I. A., Bakanova A. A., Rodina A. M. Iskusstvo istsheniya dushi: etyu-dy o psikhologicheskoy pomoshchi : posobie dlya prakt. psikhologov / pod red. Korablinoy. – SPb. : RGPU im A. I. Gertsena ; SOYuZ, 2001. – 319 s.
11. Lebedeva N. M., Tatarko A. N. Sotsial'no-psikhologicheskie faktory etnicheskoy tolerantnosti i strategii mezhrupnogo vzaimodeystviya v polikul'turnykh regionakh Rossii // Psikhologicheskii zhurnal. – 2003. – Т. 24. – №5. – С. 31-45.
12. Menegetti A. Kino, teatr, bessoznatel'noe / per. s ital'yanskogo NNBF «Ontopsikhologiya». – М. : Ontopsikhologiya, 2001. – 384 s.
13. Potapova I. A. Determinanty mul'tikul'turnogo povedeniya lichnosti // Nauka i shkola. – 2011. – №2. – С. 107-110.
14. Pochebut L. G. Vzaimoponimanie kul'tur: Metodologiya i metody etnicheskoy i kross-kul'turnoy psikhologii. Psikhologiya mezhetnicheskoy tolerantnosti. – SPb. : S.-Peterb. un-t, 2007. – 281 s.
15. Prokof'eva N. I. Doklad ko II Kul'turologicheskomu kongressu «Kinoterapiya kak instrument lichnostnogo razvitiya», 2008.
16. Psikhodiagnostika tolerantnosti lichnosti / pod red. G. U. Soldatovoy, L. A. Shaygerovoy. – М. : Smysl, 2008. – 172 s.
17. Razhev Yu. A., Andreeva O. S. Kinoterapiya kak sposob formirovaniya etnicheskoy tolerantnosti // Luchshie vypusknye kvalifikatsionnye raboty 2013 goda : sb. st. na osnove luchshikh vypusknikh kvalifikatsionnykh rabot. Ch. 3: Gumanitarnoe napravlenie. – Tyumen' : TyumGU, 2014. – С. 266-273.
18. Soldatova G. U. Tolerantnost' i intol'erantnost' – dve grani mezhetnicheskogo vzaimodeystviya // Vek tolerantnosti. – М. : MGU, 2001. – С. 90-100.
19. Soldatova G. U., Nestik T. A. Istoriko-evolyutsionnaya perspektiva chelovechestva v mire raznobraziya: ot paradigmy konflikta k paradigme tolerantnosti // Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal. – 2011. – № 2. – С. 15-25.
20. Shlyagina E. I., Enikolopov S. N. Issledovaniya etnicheskoy tolerantnosti lichnosti // Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal. – 2011. – №2. – С. 80-89.
21. Shul'ga R. P. Iskusstvo i tsennostnye orientatsii lichnosti / AN USSR ; pod red. V. P. Mikhaleva. – Kiev : Nauk. Dumka, 1989. – 120 s.

Бисембаева Асем Кумаровна,

аспирант, кафедра педагогики и психологии, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет; 454080, г. Челябинск, ул. Ленина, д. 69; e-mail: asem_kumarovna@mail.ru

**СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ
КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагоги-психологи; конфликтологическая готовность; профессиональные компетенции; педагогические вузы; подготовка педагогов-психологов.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается структурно-функциональная модель формирования конфликтологической готовности будущих педагогов-психологов в процессе профессиональной подготовки в вузе. На основе анализа ряда определенных понятий «конфликтологическая готовность» и «конфликтологические компетенции» предложено собственное определение данных терминов. Для уточнения определения понятия «конфликтологическая готовность» использовались исследования о природе конфликта, позволившие заключить, что конфликтологическая готовность будущего педагога-психолога связана с конфликтологической компетентностью, реализует прикладные аспекты специальной профессиональной деятельности и определяется как вид профессиональной готовности специалиста выполнять определенные трудовые функции в профессиональной конфликтной среде. Автором предложена структурно-функциональная модель формирования конфликтологической готовности будущих педагогов-психологов, позволяющая комплексно подойти к проблеме подготовки специалистов в области образовательной медиации. Теоретико-методологической основой разработанной педагогической модели формирования конфликтологических компетенций как результата эффективной готовности будущих бакалавров – педагогов-психологов – явились системный, личностно-деятельностный и компетентностный подходы. В ходе применения подходов были выделены блоки модели, принципы реализации данной модели, этапы формирования конфликтологической готовности будущих педагогов-психологов. Данная модель состоит из целевого, методологического, содержательного, методико-технологического, оценочно-критериального и результативного блоков. Данные блоки включают обоснование необходимости приобретения будущими специалистами конфликтологических компетенций как результат эффективной готовности педагогов-психологов, разработку конкретного методического наполнения процесса обучения. На основе анализа конфликтологических компетенций мы выделяем следующие ее компоненты: интеллектуальный, прогнозирующий, коммуникативный, саморегулятивный, практический. Разработанная авторская педагогическая модель формирования конфликтологической готовности будущих педагогов-психологов является открытой и универсальной и позволяет быть конкурентоспособным на рынке труда специалисту, подготовленному в стенах педагогического вуза.

Bisembayeva Asem Kumarovna,

Post-graduate Student, Department of Pedagogy and Psychology, South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

**STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF CONFLICTOLOGICAL READINESS FORMATION
OF THE FUTURE TEACHER-PSYCHOLOGIST**

KEY WORDS: teacher-psychologist; conflictological readiness; professional competences; pedagogical university; training of teachers-psychologists.

ABSTRACT. The article discusses the structural and functional model of conflictological readiness of the future teacher-psychologist in the course of vocational training in higher school. Based on the analysis of a number of definitions of the term «conflictological readiness» and «conflictological competence», the author suggests her own interpretation of these terms. To make the definition of «conflictological readiness» more precise, we studied the nature of the conflict which led to the conclusion that conflictological readiness of the future teacher-psychologist is associated with the conflict competence, it embodies practical aspects of special professional activities and it is defined as a type of professional readiness of specialists to perform certain work functions in a professional conflict environment. The author suggests a structural and functional model of conflictological readiness of the future teacher-psychologist, which will allow a more comprehensive approach to the problem of training specialists in the field of educational mediation. Theoretical and methodological bases of the developed pedagogical model for conflict competences formation are the systematic, person and activity based and competency-based approaches. In the course of this research we singled out: model sets, realization principles of the given model, and stages of formation of conflict readiness of future educational psychologists. This model consists of several units: target, methodology, content, methodology and technology, assessment and criterion and result. These units include the rationale for the acquisition of conflictological competencies by future specialists as a result of effective preparedness of teachers-psychologists; the development of a specific methodological content of the learning process. Based on the analysis of conflictological competences we highlight the following of its components: intelligent, predictive, communicative, self-regulative and practical. The developed pedagogical model for conflict readiness formation is available and universal; it allows a specialist with a Bachelor degree to be competitive at the labour market.

В современных условиях развития системы высшего образования повышаются требования к подготовке педагогических кадров. Современной школе необходим компетентный специалист, способный самостоятельно применять полученные навыки, быть мобильным, адаптивным в изменяющейся педагогической среде, обладать способностью к самосовершенствованию в своей профессиональной деятельности. В настоящее время основой реформирования образовательных систем России и Казахстана является использование элементов европейской модели образования, что нашло отражение в государственных стандартах высшего профессионального образования нового поколения.

В данное время актуализируется проблема формирования конфликтологической компетентности обучающихся. Важными элементами конфликтологической компетентности считаются конфликтологические компетенция и готовность [3; 5; 7; 8].

Под конфликтологическими компетенциями мы понимаем знания, способности и готовность предвидеть ситуации конфликта, осуществлять оперативные и аргументированные действия для плодотворного участия в конфликтных ситуациях, распознавать предпосылки появления инцидентов, уменьшать их отрицательное влияние, проводить профилактические и консультативные конфликтологические мероприятия в образовательной среде. Педагог-психолог должен владеть технологией разрешения конфликтов, что зависит от сформированности конфликтологической компетентности, включающей в себя овладение конфликтологическими компетенциями [2].

Конфликтологическая готовность будущего специалиста психолого-педагогического направления содержит указания на понимание функциональной конфликтологической проблемы, алгоритм стратегий при возможных конфликтных ситуациях, установление своеобразных методов работы в практической деятельности, умение оценить собственные силы в соответствии с будущими профессиональными задачами.

Рассматривая педагогический аспект конфликтологической подготовки специалистов и, в частности, процесс формирования готовности педагога-психолога к управлению конфликтом, мы учитывали точку зрения ученых, утверждающих, что ведущая цель разрешения конфликта – это позитивное изменение межличностных отношений участников конфликтного взаимодействия [1; 2; 8; 9; 11], состоящее в согласованной коррекции имеющихся противоречий и

формировании антиконфликтной направленности субъектов в ходе подготовки к будущей профессиональной деятельности.

Уточняя определения понятия «конфликтологическая готовность», дававшиеся учеными – представителями различных научных школ, – мы широко использовали исследования о природе конфликта, позволившие заключить, что конфликтологическая готовность будущего педагога-психолога связана с конфликтологической компетентностью, реализует прикладные (ситуативные) аспекты специальной профессиональной деятельности и определяется как вид профессиональной готовности специалиста выполнять определенные трудовые функции в профессиональной конфликтной среде [2; 9; 12]. Кроме того, в исследовании использовались положения о конфликтологической компетенции, определяемой как совокупность конфликтологических вопросов, решение которых входит в обязанности будущих специалистов. Конфликтологические компетенции будут являться результатом конфликтологической готовности к будущей профессиональной деятельности [1; 2; 6].

Результаты исследования

Исследование теоретических основ конфликтологической компетентности педагогов-психологов обозначило проблему создания педагогической модели, целью которой является формирование у будущих специалистов необходимого уровня конфликтологической готовности.

Для создания модели формирования конфликтологической готовности будущих педагогов-психологов были применены системный, личностно-деятельностный и компетентностный подходы [4; 14; 15]. Значение применения системного подхода к изучению проблемы формирования конфликтологических компетенций педагогов-психологов состоит в следующем: педагогическая система является подсистемой профессиональной подготовки, носит открытый, вероятностный характер, обладает гибкостью, динамичностью, управляемостью; эффективность зависит от организации системных воздействий по подготовке специалистов к практической деятельности; конфликтологические компетенции могут рассматриваться как педагогическая система, являющаяся целостным образованием специальных знаний, умений и качеств личности будущего педагога-психолога, обеспечивающая эффективность осуществления практической деятельности.

Выбор личностно-деятельностного подхода в качестве практико-ориентирован-

ной тактики при разработке модели формирования конфликтологических компетенций как результата эффективной готовности будущих педагогов-психологов был обусловлен тем, что он предполагает создание условий для самоактуализации и личностного роста обучаемых, формирование активности обучаемых за счет партнерских, доверительных субъект-субъектных отношений с педагогом, единство внешних и внутренних мотивов, постановку, принятие учебной задачи и удовлетворение от ее решения в сотрудничестве с другими участниками учебного процесса.

Личностно-деятельностный подход в рамках проблемы формирования конфликтологической готовности педагогов-психологов к будущей деятельности осуществляется как педагогический процесс, в котором студенты занимают субъектную позицию; этот процесс строится на основе общедидактических принципов, с использованием методов активизации; данный процесс строится на основе учета субъектного опыта и индивидуальных особенностей, за счет партнерских, доверительных, субъект-субъектных отношений с педагогами.

В ходе применения системного, личностно-деятельностного подходов были выделены блоки модели (целевой, методологический, содержательный (функциональный), методико-технологический, оценочно-критериальный, результативный), принципы реализации данной модели (систематичности и последовательности, связи теории с практикой, наглядности, активности, сознательности и ответственности, индивидуализации и дифференциации), этапы формирования конфликтологической готовности будущих педагогов-психологов.

Принимая в качестве теоретико-методологической основы компетентностный подход, мы выделили следующие характеристики разрабатываемой модели: наличие компонентов и структур, целесообразность, целостность, развитие во времени, многоуровневый характер. Структура спроектированной на основе научных принципов и компетентностного подхода педагогической модели формирования конфликтологической готовности будущих педагогов-психологов представляет собой единство интеллектуального, прогнозирующего, коммуникативного, саморегулятивного, практического компонентов.

Таким образом, под моделью формирования конфликтологической готовности будущего педагога-психолога понимается единый образовательный процесс, ориентированный на получение обучающимися необходимых знаний, умений и навыков, влияющих на формирование специалиста

как одной из сторон конфликтологической ситуации. Создание структурно-функциональной модели даст возможность нам показать процедуру формирования конфликтологической готовности, а кроме того, обозначить основные тенденции в формировании обучающегося как профессионально подготовленного специалиста (рис. 1).

Целевой блок обеспечивает формирование у студентов – педагогов-психологов – конфликтологической позиции, ценностного отношения к конфликтологической деятельности, установки на конфликтологическую деятельность. Этот блок выполняет следующие функции: целеполагающую (декомпозиция цели в соответствии с этапами формирования подготовки к конфликтологической деятельности, создание у студентов целевых установок на ее формирование), мотивирующую (формирование мотивационно-ценностного отношения к конфликтологической компетенции, потребности к овладению знаниями, умениями конфликтологической деятельности, а также осознание важности конфликтологической готовности в организации своей профессиональной деятельности).

Методологический блок обеспечивает формирование конфликтологических компетенций как результата эффективной подготовки будущих педагогов-психологов в процессе изучения конкретных учебных дисциплин, производственной и педагогической практик. Данный блок выполняет обучающую, воспитательную и развивающую функции.

Обучающая функция данного блока системы состоит в том, что в процессе изучения предусмотренных учебных дисциплин и выполнения разнообразных видов деятельности студенты приобретают знания, умения и навыки, необходимые для последующего осуществления практической (конфликтологической) деятельности. Воспитательная функция направлена на формирование профессионально-личностных качеств студента, осознанного стремления к самореализации, саморазвитию и самообразованию. Развивающая функция заключается в создании необходимых условий для развития творческого мышления, профессиональной культуры.

Содержательный блок раскрывает сущность формирования конфликтологических компетенций как результата эффективной готовности с позиции структурного состава и их характеристики. Основная функция данного блока – информирующая. Цели и задачи формирования конфликтологических компетенций детерминируют пять направлений работы в подготовке будущего педагога-психолога.

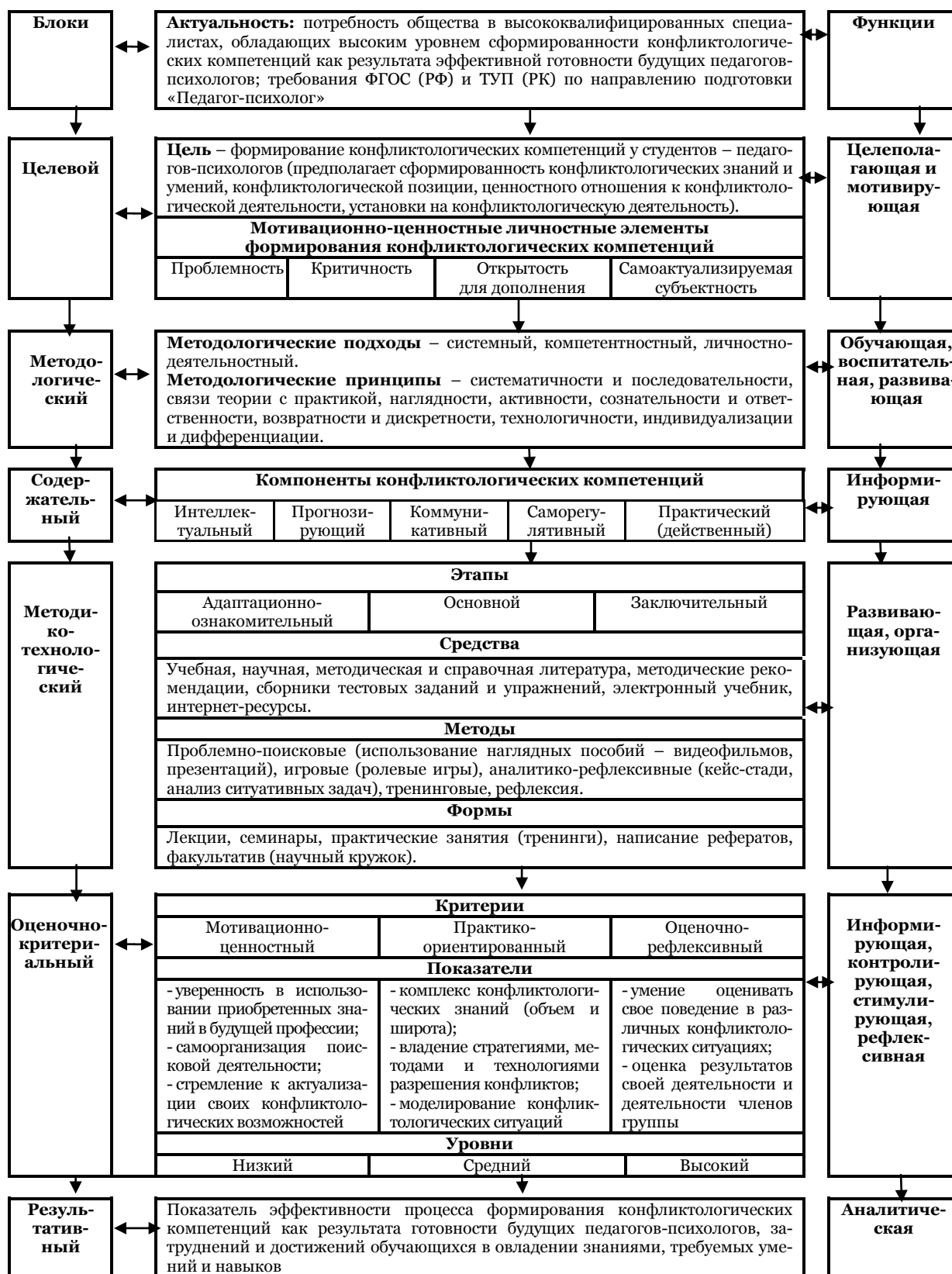


Рис. 1. Структурно-функциональная модель формирования конфликтологических компетенций

как результат эффективной готовности будущих педагогов-психологов

На основе анализа конфликтологических компетенций мы выделяем следующие ее компоненты:

- **интеллектуальный компонент** – предполагает знание типов, причин, механизмов конфликта, аналитические способности, интеллектуальные установки в овла-

дении путями и методами конфликтологического решения, планирование и моделирование вероятных результатов и последствий собственных действий, самоконтроль и оценку эффективности своих решений через рефлексию;

- **прогнозирующий компонент** – умение предвосхищать действия оппонентов, их поведения в ходе конфликта, применяемые приемы конфликтного противоборства, развития конфликта и его последствия;

- **коммуникативный компонент** – умение осуществлять эффективное общение с участниками конфликта с учетом их личных особенностей и эмоциональных состояний;

- **саморегулятивный компонент** – направлен на формирование определенных конфликтологических умений организовать свою личность, свою собственную деятельность на адекватное разрешение педагогического конфликта на основе методологических, теоретических, методических знаний и умений, способность управлять собственными эмоциями в конфликтных ситуациях и непосредственно в процессе конфликтного взаимодействия, способность и готовность к эмпатии, рефлексия;

- **практический (действенный) компонент** – способность осуществлять оперативные и аргументированные действия для плодотворного участия в конфликтных ситуациях, распознавать предпосылки появления инцидентов, уменьшать их отрицательное влияние, проводить профилактические и консультативные конфликтологические мероприятия в образовательной среде. Предполагает овладение будущими педагогами-психологами предметными конфликтологическими умениями, выраженными в конкретных наблюдаемых действиях, обеспечивающих способность обучаемого к практической реализации конфликтологических знаний и умений в области методологии, теории, методики, практики решения конфликтов, направленных на становление позиции и базовых основ индивидуально-психологического стиля поведения будущего педагога-психолога в конфликте, развитие культуры мышления в области процесса решения конфликтов.

Методико-технологический блок предполагает овладение системой конфликтологических знаний и умений в области методики решения конфликтов, предусматривает использование наиболее оптимальных форм, методов и средств формирования конфликтологических компетенций будущих педагогов-психологов как результата эффективной готовности. Для этого мы подобрали учебные организационные формы, при которых студент может занять активную

позицию и в полной мере выразить свое «Я». Методико-технологический блок предполагает сформированность конфликтологических компетенций как результата эффективной готовности будущих педагогов-психологов в области разрешения конфликтов, овладение организационными методами научного конфликтологического исследования, комплексное понимание методических основ конфликтологической медиации, проектирование структуры содержания образования, форм, методов, приемов и средств обучения, применение совокупности которых в процессе вузовской подготовки будет способствовать формированию всех компонентов конфликтологической готовности в их комплексе и взаимосвязи.

Оценочно-критериальный блок представлен значением критерия эффективности, или значением уровней сформированности у студентов, конфликтологических компетенций как результата эффективной готовности. В качестве критериев нами были определены мотивационно-ценностный критерий (мотивация профессионального саморазвития и осознанный интерес студентов к изучению конфликтологии), практико-ориентированный критерий (сформированность умений и навыков в области конфликтологических знаний), оценочно-рефлексивный критерий (базовые знания в области оценивания своего поведения в различных конфликтных ситуациях, а также своей деятельности и деятельности членов группы). Для каждого критерия нами была выделена совокупность показателей, позволяющих определить степень соответствия конкретному признаку. Данный блок выполняет ряд функций: информационную (предоставление данных об уровне сформированности конфликтологических компетенций), контролирующую (выявление тенденций развития процесса формирования конфликтологических компетенций, установление связей между влияющими на этот процесс факторами), стимулирующую (формирование уверенности студентов в собственных силах, побуждение к активности и самостоятельности, интереса к предстоящей деятельности), рефлексивную (обеспечение субъектной позиции будущих педагогов-психологов в образовательном процессе, осмысливание ими собственного опыта).

Результативный блок обеспечивает своевременное получение информации об эффективности процесса формирования конфликтологической готовности будущих педагогов-психологов, о затруднениях и достижениях обучающихся в овладении знаниями, развитии требуемых умений и навыков. Результативный блок выполняет

аналитическую функцию (т. е. способствует определению уровня сформированности конфликтологической готовности у будущих педагогов-психологов, реконструкции появившихся затруднений и обнаружению их причин). Методами реализации данного блока выступают оценка, самооценка, тестирование, анкетирование.

Таким образом, разработанная авторская педагогическая модель формирования конфликтологических компетенций как результата эффективной готовности будущих педагогов-психологов является открытой и универсальной и говорит о конкурентоспособности на рынке труда педагога-психолога, подготовленного в стенах педагогического вуза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология : учеб. для вузов. – М. : ЮНИТИ, 2001. – 551 с.
2. Бережная Г. С. Формирование конфликтологической компетентности педагогов общеобразовательной школы : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Калининград, 2009.
3. Базелюк В. В. Педагогические условия подготовки будущего учителя к управлению конфликтом в учебно-воспитательном процессе школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 1996.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология : тексты / под ред. В. В. Давыдова. – М. : АСТ: Астрель, 2010. – 671 с.
5. Ефимова Е. Е. Формирование конфликтной компетентности будущего учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2001.
6. Кузина А. А. Воспитание конфликтологической компетентности старшеклассников : дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007.
7. Петровская Л. А. К вопросу о природе конфликтной компетентности // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1997. – № 4. – С. 41-45.
8. Петушкова О. Г. Подготовка будущего учителя к предупреждению конфликтных ситуаций в образовательных учреждениях : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2001.
9. Теплоухов А. П. Педагогические условия формирования конфликтологической компетентности студентов педвуза // Школа будущего. – 2011. – № 2. – С. 23-29.
10. Трушина Е. В. Актуальность дисциплины «Конфликтология» как отрасли науки, преподаваемой в высшей школе : монография. – Тула : ТулГУ, 2011.
11. Харханова Г. С. Педагогическая конфликтология : практ. пособие. – Калининград : КГУ, 2003.
12. Хасан Б. И. Психология конфликта и переговоры : учеб. пособие. – М. : Академия, 1996.
13. Шерниязова В. В. Состояние проблемы формирования конфликтологической компетентности будущих специалистов в вузе как основы профессиональной адаптации в теории и практике педагогики // Л. Н. Гумилев атындагы ЕҮУ Хабаршысы. – 2012. – № 1 (86). – С. 97-98.
14. Шерниязова В. В. Развитие навыков конфликтологической компетентности у студентов вуза как основы профессиональной адаптации : монография. – Алматы : Отан, 2015. – С. 27-31.
15. Яковлева Н. О. Педагогическое проектирование инновационных систем : дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 2003.

REFERENCES

1. Antsupov A. Ya., Shipilov A. I. Konfliktologiya : ucheb. dlya vuzov. – M. : YuNITI, 2001. – 551 s.
2. Berezhnaya G. S. Formirovanie konfliktologicheskoy kompetentnosti pedagogov obshcheobrazovatel'noy shkoly : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – Kaliningrad, 2009.
3. Bazelyuk V. V. Pedagogicheskie usloviya podgotovki budushchego uchitelya k upravleniyu konfliktom v uchebno-vospitatel'nom protsesse shkoly : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Chelyabinsk, 1996.
4. Vygotskiy L. S. Pedagogicheskaya psikhologiya : teksty / pod red. V. V. Davydova. – M. : AST: Astrel', 2010. – 671 s.
5. Efimova E. E. Formirovanie konfliktnoy kompetentnosti budushchego uchitelya : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Volgograd, 2001.
6. Kuzina A. A. Vospitanie konfliktologicheskoy kompetentnosti starsheklassnikov : dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2007.
7. Petrovskaya L. A. K voprosu o prirode konfliktnoy kompetentnosti // Vestnik Mosk. un-ta. Ser. 14. Psikhologiya. – 1997. – № 4. – S. 41-45.
8. Petushkova O. G. Podgotovka budushchego uchitelya k preduprezhdeniyu konfliktnykh situatsiy v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Magnitogorsk, 2001.
9. Teploukhov A. P. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya konfliktologicheskoy kompetentnosti studentov pedvuzov // Shkola budushchego. – 2011. – № 2. – S. 23-29.
10. Trushina E. V. Aktual'nost' distsipliny «Konfliktologiya» kak otrasli nauki, prepodavaemoy v vysshey shkole : monografiya. – Tula : TulGu, 2011.
11. Kharkhanova G. S. Pedagogicheskaya konfliktologiya : prakt. posobie. – Kaliningrad : KGU, 2003.
12. Khasan B. I. Psikhologiya konflikta i peregovory : ucheb. posobie. – M. : Akademiya, 1996.
13. Sherniyazova V. V. Sostoyanie problemy formirovaniya konfliktologicheskoy kompetentnosti budushchikh spetsialistov v vuze kak osnovy professional'noy adaptatsii v teorii i praktike pedagogiki // L. N. Gumilev atyndary EYU Khabarshysy. – 2012. – № 1 (86). – S. 97-98.
14. Sherniyazova V. V. Razvitie navykov konfliktologicheskoy kompetentnosti u studentov vuza kak osnovy professional'noy adaptatsii : monografiya. – Almaty : Otan, 2015. – S. 27-31.
15. Yakovleva N. O. Pedagogicheskoe proektirovanie innovatsionnykh sistem : dis. ... d-ra ped. nauk. – Chelyabinsk, 2003.

Никифорова Дарья Михайловна,

старший преподаватель, кафедра философии и акмеологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: nikiforova_dm@mail.ru

Бойко Анна Дмитриевна,

ассистент, кафедра философии и акмеологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: opeen@bk.ru

МОДЕЛЬ БЕЗОПАСНОГО ЗАЩИТНОГО И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ¹

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: безопасное поведение; педагоги; защитное поведение; совладающее поведение; психологическая защита; образовательная среда; вузы.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается защитное и совладающее поведение педагогов в аспекте безопасности. Обсуждаются понятие образовательной среды и компоненты, из которых она состоит. Акцентируется внимание на том, что безопасную среду могут создать только личности, реализующие безопасное поведение, хотя в образовательной среде достаточное количество стрессоров и трудных ситуаций. Совладая со стрессовыми ситуациями разными способами, педагоги могут оказывать как позитивное, так и негативное влияние и на себя, и на окружающих людей. В статье приводятся результаты исследования защитного и совладающего поведения педагогов профессиональных учебных заведений г. Екатеринбурга (n=102). Диагностика защитного и совладающего поведения проводится с использованием ряда методик: опросник «Индекс жизненного стиля» Р. Плутчика, опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» С. Хобфолл, опросник «Преодоление трудных жизненных ситуаций» В. Янке и Г. Эрдманна и др. В результате исследования выделяются типы защитного и совладающего поведения педагогов, каждый из которых является безопасным / небезопасным для самого педагога и других людей: адаптивное, виктимно-невротичное, негативно-доминирующее, альтруистично-пассивное, просоциальное виктимно-активное. На основе разделения типов поведения по двум основаниям (безопасное / небезопасное поведение, направленное на других / на себя) проектируется теоретическая модель безопасного защитного и совладающего поведения личности в образовательной среде, для проверки и уточнения которой необходимы дальнейшие исследования. Предполагается использование полученных результатов в практической деятельности образовательных организаций: разработка индивидуальных или групповых программ коррекции защитного и совладающего поведения педагогов.

Nikiforova Daria Mikhailovna,

Senior Lecturer, Department of Philosophy and Acmeology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinbrg, Russia.

Boyko Anna Dmitrievna,

Assistant Lecturer, Department of Philosophy and Acmeology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinbrg, Russia.

MODEL OF PROTECTIVE AND COPING BEHAVIOR OF TEACHERS

KEY WORDS: safe behavior; teachers; protective behavior; coping behavior; psychological defense; educational environment; higher school.

ABSTRACT. The article deals with protective and coping behavior of teachers in the aspect of their safety. The concept of the educational environment and the components from which it is composed are discussed. Attention is focused on the fact that only people who implement safe behavior can create a safe environment, it is especially important as there are a number of stressors and difficult situations in the educational sphere. Coping with stressful situations in different ways, teachers can have both positive and negative impact on themselves and on surrounding people. The article presents the results of research of protective and coping behavior of teachers in vocational schools in Ekaterinburg (n = 102). Diagnostics of protective and coping behavior is carried out using a number of techniques: the "Life Style Index" questionnaire by R. Plutchik; Questionnaire "Strategies for overcoming stressful situations" by S. Hobfoll; Questionnaire "Overcoming difficult life situations" by V. Janke and G. Erdmannai, etc. As a result of the research, the types of protective and coping behavior of teachers are distinguished, each of which is safe / unsafe for the teacher and other people: adaptive, victim-neurotic, negatively dominant, altruistic-passive, pro-social, victim-active. Based on the classification of the types of behavior on two grounds (safe/unsafe behavior directed at others/oneself), a theoretical model of safe protective and coping behavior of the individual in the educational environment is projected, a further research is needed to verify and refine it. It is intended to use the results obtained in the practical activities of educational organizations: the development of individual or group programs to correct the protective and coping behavior of teachers.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Внешние и внутренние факторы безопасности защитного и совладающего поведения личности в образовательной среде», проект № 16-36-01057.

Теоретические аспекты исследования. Педагог и обучающийся являются центральными субъектами образовательной среды, в которой происходит их взаимодействие и взаимовлияние. Понятие образовательной среды до сих пор не является однозначным и устоявшимся. В. А. Ясвин понимает ее как систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [14]. В понимании В. В. Рубцова образовательная среда – это такая общность, которая в связи со спецификой возраста характеризуется взаимодействием ребенка со взрослыми и детьми, такими важнейшими процессами, как взаимопонимание, коммуникация, рефлексия (т. е. отношение к своему собственному опыту внутри данной общности), такой важнейшей характеристикой, как историко-культурный компонент, который определяет, откуда это взялось, как оно «двигается» [12]. По И. А. Бавевой, образовательная среда – это психолого-педагогическая реальность, содержащая специально организованные условия для формирования личности, возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение [1].

Также исследователи выделяют разные компоненты, из которых, по их мнению, состоит образовательная среда. Г. А. Ковалев выделяет следующие параметры образовательной среды: 1) физическое окружение (архитектура, внешний и внутренний дизайн, комбинирование элементов); 2) человеческие факторы (пространственная и социальная плотность, персональное пространство, статусно-ролевое и половозрастное распределение субъектов учебно-воспитательного процесса); 3) программа обучения (внутришкольный контроль, деятельностная структура, стиль преподавания, формы обучения и т. п.) [5]. В. А. Ясвин определяет в образовательной среде такие компоненты, как пространственно-предметный, социальный и психодидактический [14]. Вне зависимости от того, какие компоненты выделяют авторы, важно, чтобы образовательная среда была безопасна для ее субъектов.

Безопасную и при этом творческую и развивающую образовательную среду способна создать личность, которая имеет опыт позитивного преобразования себя и своей жизни [4]. По словам Е. Б. Лактионовой, учитель является главным действующим лицом образовательной среды, создающим условия для своих учеников, поэтому физи-

ческое и психологическое благополучие педагога является залогом здоровья обучающихся [9]. В процессе профессиональной деятельности преподаватель сталкивается со множеством стрессоров, сопровождающих педагогическую работу: большой объем документационной работы, трудности во взаимодействии с учениками, коллегами, руководством, ролевые конфликты, эмоциональные перегрузки, дефицит времени и др. [13]. Преподаватель может либо вступить с ними во взаимодействие и совладать с трудной ситуацией, снизив ее негативное воздействие, либо использовать психологические защиты и не допустить или исказить поступающую информацию [3]. Под психологической защитой понимают психический механизм, служащий для разрешения внутренних конфликтов и переработки болезненных переживаний [7]. Совладающее поведение трактуют как особое социальное поведение, которое обеспечивает продуктивность, здоровье и благополучие человека, целенаправленное поведение, позволяющее человеку справляться со стрессом адекватными личностным особенностям и ситуации способами [8]. Психологические защиты и совладающее поведение ряд авторов определяют как близкородственные феномены, имеющие сходные задачи по адаптации личности в сложных ситуациях [6; 2]. Несмотря на то что и защиты и совладание призваны помогать человеку справляться со стрессовыми, а также трудными жизненными ситуациями, защитное и совладающее поведение не всегда в своих проявлениях безопасно как для педагога, так и для его социального окружения [9]. Безопасное поведение снижает реальную опасность, но в относительно безопасных ситуациях, его потенциальные затраты могут перевесить выгоды [15]. Неадекватное защитное поведение человека в стрессовых или экстремальных ситуациях может повлечь за собой серьезные последствия, поэтому обращение к проблеме безопасности – как внешней (для окружающих), так и внутренней (для самого субъекта) – носит не только научный, но и практический характер в отношении оптимального функционирования образовательной среды.

Методы и организация исследования. Целью нашего исследования стало выявление особенностей защитного и совладающего поведения педагогов в аспекте безопасности.

Диагностика защитного и совладающего поведения проводилась с использованием следующих методик: опросник «Индекс жизненного стиля» Р. Плутчика, опросник «Стра-

тегии преодоления стрессовых ситуаций» С. Хобфолл в адаптации Н. Е. Водопьяновой и Е. С. Старченковой, опросник «Преодоление трудных жизненных ситуаций» В. Янке и Г. Эрдманна в адаптации Н. Е. Водопьяновой.

Диагностика безопасного поведения педагогов осуществлялась с использованием следующих методик: методика диагностики показателей и форм агрессии А. Басса, А. Дарки (адаптация А. К. Осницкого), методика измерения уровня макиавеллизма личности Р. Кристи и Ф. Гейс, опросник ЕРІ для диагностики экстраверсии / интроверсии и нейротизма Г. Айзенка в адаптации А. Г. Шмелева, опросник антиципационной состоятельности В. Д. Менделевич, тест-опросник субъективной локализации контроля С. Р. Пантелеева и В. В. Столина, методика «Склонность к виктимному поведению» О. О. Андронниковой, тест-опросник самооотношения В. В. Столина и С. Р. Пантелеева, опросник «Социально-психологической адаптации» К. Роджерс и Р. Даймонд, опросник «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири, анкета психологической безопасности в образовательном учреждении И. А. Баевой.

В исследовании приняли участие педагоги (n=102) шести учебных заведений

среднего и высшего профессионального образования г. Екатеринбурга. Математико-статистическая обработка данных проводилась с использованием программы IBM SPSS Statistics 19. Применялись эксплораторный факторный анализ методом максимального правдоподобия с последующим варимакс-вращением, таблицы сопряженности, корреляционный анализ, контент-анализ и др.

Результаты исследования и их обсуждение. В исследовании были взяты показатели, которые определяют безопасность поведения педагога: субъективное благополучие, виктимность, локус контроля, макиавеллизм, агрессивность, адаптированность и др. Они были подвергнуты факторному анализу методом главных компонент с последующим варимакс-вращением. По критерию каменной осыпи нами были выделены пять основных факторов, описывающих типы поведения педагогов: адаптивное, виктимно-невротичное, негативно-доминирующее, альтруистично-пассивное и просоциальное виктимно-активное [11]. Общая совокупность объясненной дисперсии данных составила 63 % (табл. 1).

Таблица 1

Типы безопасного поведения педагогов

Тип поведения	Компоненты фактора	Нагрузка
Адаптивное	Адаптация	0,949
	Самовосприятие	0,915
	Эмоциональная комфортность	0,787
	Интернальность	0,757
	Принятие других	0,697
	Ожидаемое отношение от других	0,648
	Самоуважение	0,576
	Аутосимпатия	0,531
	Стремление к доминированию	0,499
	Субъективное благополучие	-0,701
	Склонность к зависимому поведению	-0,445
Виктимно-невротичное	Экстернальный локус контроля	-0,440
	Подчиняемый	-0,403
	Нейротизм	0,792
	Склонность к агрессивному виктимному поведению	0,630
	Эскапизм	0,590
	Склонность к некритичному виктимному поведению	0,571
	Склонность к зависимому виктимному поведению	0,521
	Реализованная виктимность	0,517
	Лживость	0,495
Экстраверсия	0,480	
Негативно-доминирующее	Индекс враждебности	-0,469
	Индекс агрессивности	-0,436
	Эгоистический	0,840
	Агрессивный	0,721
	Подозрительный	0,688
	Авторитарный	0,617
Альтруистично-пассивное	Макиавеллизм	0,553
	Склонность к агрессивному виктимному поведению	0,446
	Самоинтерес	-0,451
	Зависимый	0,849
	Альтруистический	0,820
Просоциальное виктимно-активное	Дружелюбие	0,815
	Подчиняемый	0,776
	Склонность к гиперсоциальному поведению	0,789
	Склонность к некритичному поведению	0,612
	Склонность к самоповреждающему поведению	0,587
	Реализованная виктимность	0,554
Индекс агрессивности	0,491	
Аутосимпатия	-0,449	

Подробнее остановимся на каждом типе поведения. Первый тип – *адаптивное поведение*. Педагоги, реализующие такой тип поведения, адаптированы к среде, в которой они находятся, испытывают эмоциональную комфортность, принимают себя, такими какие они есть, а также других субъектов среды. Такие люди способны принимать на себя ответственность за совершаемые действия и поступки, по отношению к себе проявляют симпатию и уважение, стремятся реализовать потребность в доминировании над другими людьми, к зависимому поведению не склонны. Но, несмотря на все перечисленные характеристики, субъективно не ощущают себя благополучными. Это поведение безопасно как для самих педагогов, так и для их социального окружения.

Респонденты, реализующие *виктимно-невротичное поведение*, склонны к проявлению эмоциональной неустойчивости и раздражительности. Они могут часто жаловаться на различные боли и недомогания: головная боль, нарушения сна, изменчивость настроения, беспокойство и страхи. Чаще проявляют интерес только к своей личности, много говорят о себе и своих проблемах, чем могут вызывать недовольство окружающих. Чаще не проявляют физическую и вербальную агрессию, а могут быть обидчивы и подозрительны, ранимы. Не способны критично оценивать себя и свои действия. Такие люди притягивают к себе неприятные ситуации, склонны к различного рода зависимостям, во взаимодействии с другими могут прибегать ко лжи, в трудной ситуации стараются уйти от действительности в мир иллюзий. Такое поведение небезопасно ни для человека, ни для людей, его окружающих.

Люди с *негативно-доминирующим типом поведения* эгоистичны, ставят свои интересы превыше всего, во всем ищут пользу и выгоду для себя, проявляет агрессию по отношению к другим людям, позже могут сами страдать от последствий своего поведения. Окружающим не доверяют, подозрительны, коварны, могут пренебрегать нормами морали, склонны к подавлению воли других людей, не проявляют интереса к себе, своим мыслям и чувствам. Такое поведение небезопасно ни для человека, ни для людей, его окружающих.

Реализуя *альтруистично-пассивное поведение*, респонденты проявляют зависимость от других людей, их мнений, точек зрения, готовы подчиняться желаниям окружающих, всегда с удовольствием взаимодействуют с людьми, дружелюбны и любезны со всеми, ориентированы на социальное одобрение, стремятся удовлетворить требования всех, «быть хорошими». Такое поведение небезопасно для человека и людей вокруг него.

Педагоги с *просоциальным виктимно-активным поведением* склонны к вмешательствам в конфликтные ситуации. Последствия таких поступков осознаются не всегда. Это люди достаточно смелые, решительные, готовые рисковать, могут демонстрировать неосмотрительность, неумение правильно оценить жизненные ситуации. Способны проявлять агрессию как физическую, так и вербальную, косвенную. В себе видят преимущественно недостатки, самооценка низкая, готовы к самообвинению. По отношению к себе могут испытывать раздражение. Такое поведение может быть как безопасным, так и небезопасным для педагога, а для окружения оно в большей степени безопасно.

На следующем этапе исследования мы посмотрели корреляции между защитными механизмами, а также копинг-стратегиями и проявлениями выделенных типов поведения у педагогов (определенного по факторным нагрузкам для каждого респондента) (табл. 2).

Респонденты с *адаптивным* типом защитного и совладающего поведения активно взаимодействуют с социальным окружением, ищут у него поддержки. Они способны контролировать себя и свое поведение, а также происходящую ситуацию. К себе не испытывают чувства жалости и беспомощности, не пытаются убежать от трудностей или использовать фармакологические средства для облегчения своего состояния.

Педагоги с *виктимно-невротичным* поведением используют много неконструктивных психологических защит. От стрессовой ситуации убегают, ведут себя агрессивно, склонны жалеть себя. В то же время готовы искать помощи у других, а также использовать положительную мотивацию для своих действий.

Негативно-доминирующее поведение можно охарактеризовать как агрессивное, направленное против других. Свои действия и поступки такие люди одобряют и находят им оправдания. За помощью к людям не обращаются.

Педагоги с *альтруистично-пассивным* поведением не проявляют асоциальных действий, в происходящем склонны обвинять себя, в трудной ситуации ищут социального взаимодействия и поддержки, чувствуют себя не в силах сопротивляться происходящему, пытаются найти всему логичное объяснение.

Респонденты, реализующие *просоциальное виктимно-активное* поведение, часто вымещают свои эмоции на более слабых, незащищенных людях. Свои действия одобряют, настраивают на позитивный исход. При необходимости используют средства психомышечной релаксации.

Таблица 2

**Корреляционные связи типов безопасного поведения
с психологическими защитами и копинг-поведением педагогов**

Тип поведения	Значимые корреляции	r (* - p<0,05, ** - p<0,01)
Адаптивное	Поиск социальной поддержки	0,444**
	Контроль над ситуацией	0,416**
	Самоконтроль	0,313*
	Поиск социальной поддержки	0,291*
	Жалость к себе	-0,538**
	Беспомощность	-0,469**
	Бегство от стрессовой ситуации	-0,452**
	Социальная замкнутость	-0,366*
Виктимно-невротичное	Прием лекарств	-0,330*
	Агрессивные действия	0,613**
	Регрессия	0,555**
	Агрессия	0,545**
	Проекция	0,497**
	Замещение	0,481**
	Общая напряженность защит	0,457**
	Компенсация	0,405**
	Поиск социальной поддержки	0,395**
	Жалость к себе	0,374*
Негативно-доминирующее	Бегство от стрессовой ситуации	0,334*
	Позитивная самомотивация	0,328*
	Агрессивные действия	0,397**
	Асоциальные действия	0,387**
	Прием лекарств	0,360*
	Самооправдание	0,305*
	Самоодобрение	0,298*
	Интеллектуализация	-0,308*
Альтруистично-пассивное	Вступление в социальный контакт	-0,298*
	Рационализация	-0,297*
	Вступление в социальный контакт	0,512**
	Беспомощность	0,388**
	Поиск социальной поддержки	0,348*
	Рационализация	0,336*
	Самообвинение	0,300*
Просоциальное виктимно-активное	Подавление	-0,314*
	Асоциальные действия	-0,295**
	Замещение	0,369*
	Интеллектуализация	0,356*
	Психомышечная релаксация	0,353*
	Позитивное самомотивирование	0,352*
	Самоодобрение	0,315*

Выделенные типы защитного и совладающего поведения педагогов были разделены по двум основаниям: безопасное / небезопасное, направленное на себя / на дру-

гих людей. В результате была выстроена модель безопасного защитного и совладающего поведения педагогов (рис. 1), которая требует дальнейшей проверки и коррекции.

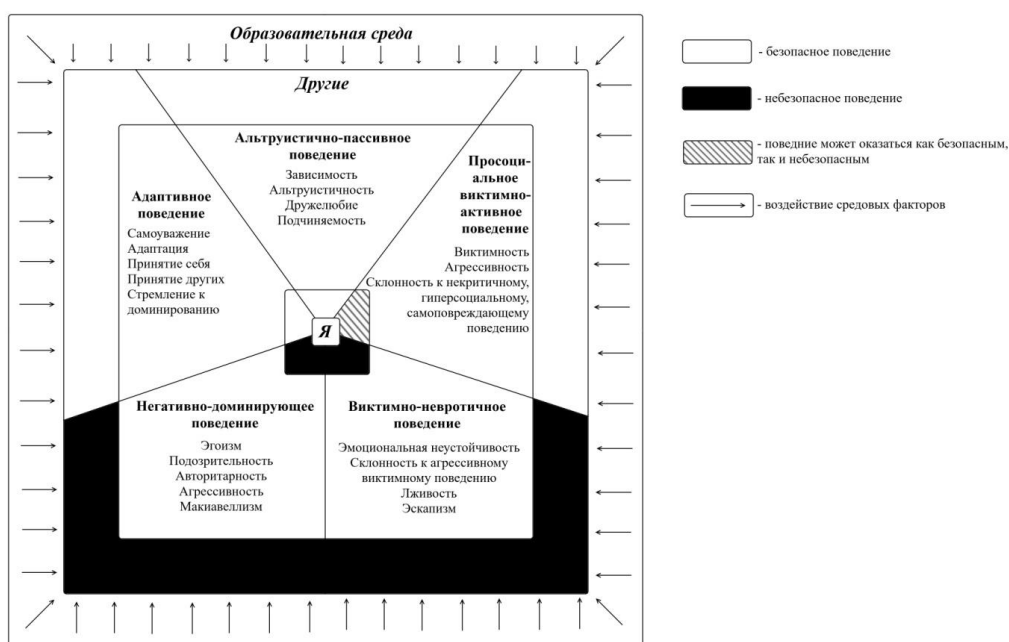


Рис. 1. Модель безопасного защитного и совладающего поведения педагогов

Таким образом, на основе проведенных исследований можно сделать следующие выводы.

1. Педагог и обучающийся являются центральными субъектами образовательной среды, оказывающими влияние друг на друга. Только физически и психологически благополучный учитель может создать безопасную среду для своих учеников.

2. Защитное и совладающее поведение педагога призвано противостоять стрессорам образовательной среды. Несмотря на это, такое поведение не всегда бывает безопасным как для самого человека, так и для его социального окружения.

3. В результате исследования были выделены пять типов защитного и совладающего поведения педагогов, каждый из которых является безопасным / небезопасным для самого педагога и других людей: адаптивное (безопасен для самого человека и других), виктимно-невротичное (небезопасен как для самого педагога, так и для окружающих), негативно-доминирующее (небезопасен для педагога и для других), альтруистично-пассивное (безопасен для

самого человека и других), просоциальное виктимно-активное (может быть как безопасным, так и небезопасным для самого педагога, для окружения оно в большей степени безопасно).

4. На основе разделения типов поведения по двум основаниям (безопасное / небезопасное поведение, направленное на других / на себя) была спроектирована теоретическая модель безопасного защитного и совладающего поведения личности в образовательной среде. Для проверки и уточнения данной модели необходимы дальнейшие эмпирические исследования.

5. Выделенные в ходе работы типы защитного и совладающего поведения можно использовать в практической работе в образовательной среде, выстраивая на основе диагностических данных индивидуальные или групповые программы коррекции защитного и совладающего поведения педагогов, тем самым снижая вероятность профессиональных деформаций, улучшая качество межличностного взаимодействия, повышая качество профессиональной жизни педагогов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баева И. А., Семикин В. В. Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2005. – № 12. – С. 7-19.
2. Бойко А. Д. Возможности диагностики диспозиций защитного и совладающего поведения в образовательной среде // Образование и наука. – 2015. – № 8 (127). – С. 65-81.
3. Девятковская И. В. Развивающий ресурс методов обучения взрослых для преодоления психологических барьеров профессионального развития личности // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 11. – С. 94-98.
4. Заусенко И. В. Психологическое благополучие педагога // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 2. – С. 28-31.
5. Ковалев Г. А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 13-23.
6. Кружкова О. В. Психологическая защита и совладание: феноменологическое соотношение и структура // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. – 2012. – № 1. – С. 36-47.
7. Кружкова О. В. Эффективность функционирования структуры психологических защит личности педагога // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. Сер. Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2008. – № 6. – С. 160-165.
8. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения: современное состояние и психологические, социокультурные перспективы // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2013. – № 5. – С. 184-188.
9. Лактионова Е. Б. Образовательная среда как условие развития личности и ее субъектов // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2010. – № 128. – С. 40-54.
10. Никифорова Д. М. К вопросу о безопасности защитного и совладающего поведения студентов в образовательной среде // Сибирский психологический журнал. – 2016. – № 62. – С. 113-126.
11. Никифорова Д. М. Особенности защитного и совладающего поведения педагогов в образовательной среде // Образование взрослых в условиях современности: проблемы и перспективы : сб. науч. ст. / Урал. гос. пед. ун-т ; под науч. ред. А. А. Симоновой, С. Л. Фоменко ; общ. ред. М. А. Воробьева. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2016. – С. 56-63.
12. Рубцов В. В. Основы социально-генетической психологии. – Воронеж : МОДЭК ; М. : Ин-т практ. психологии, 1996. – 384 с.
13. Шац И. К. Анализ общих и специфических причин профессионального стресса у педагогов // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. – 2014. – № 3. – С. 40-50.
14. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М. : Смысл, 2001. – 356 с.
15. Engelhard I. M., Uijen S. L. van, Seters N. van, Velu N. The Effects of Safety Behavior Directed Towards a Safety Cue on Perceptions of Threat // Behavior Therapy. – 2015. – № 5. – С. 604-610.

REFERENCES

1. Baeva I. A., Semikin V. V. Bezopasnost' obrazovatel'noy sredy, psikhologicheskaya kul'tura i psikhicheskoe zdorov'e shkol'nikov // Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena. – 2005. – № 12. – S. 7-19.

2. Boyko A. D. Vozmozhnosti diagnostiki dispozitsiy zashchitnogo i sovladayushchego povedeniya v obrazovatel'noy srede // *Obrazovanie i nauka*. – 2015. – № 8 (127). – S. 65-81.
3. Devyatovskaya I. V. Razvivayushchiy resurs metodov obucheniya vzroslykh dlya preodoleniya psikhologicheskikh bar'erov professional'nogo razvitiya lichnosti // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. – 2015. – № 11. – S. 94-98.
4. Zausenko I. V. Psikhologicheskoe blagopoluchie pedagoga // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. – 2012. – № 2. – S. 28-31.
5. Kovalev G. A. Psikhicheskoe razvitie rebenka i zhiznennaya sreda // *Voprosy psikhologii*. – 1993. – № 1. – S. 13-23.
6. Kruzhkova O. V. Psikhologicheskaya zashchita i sovladanie: fenomenologicheskoe sootnoshenie i struktura // *Vestnik LGU im. A. S. Pushkina*. – 2012. – № 1. – S. 36-47.
7. Kruzhkova O. V. Effektivnost' funktsionirovaniya struktury psikhologicheskikh zashchit lichnosti pedagoga // *Vestnik KGU im. N. A. Nekrasova. Ser. Pedagogika. Psikhologiya. Sotsial'naya rabota. Yuvenologiya. Sotsiokinetika*. – 2008. – № 6. – S. 160-165.
8. Kryukova T. L. Psikhologiya sovladayushchego povedeniya: sovremennoe sostoyanie i psikhologicheskie, sotsiokul'turnye perspektivy // *Vestnik KGU im. N. A. Nekrasova*. – 2013. – № 5. – S. 184-188.
9. Laktionova E. B. Obrazovatel'naya sreda kak uslovie razvitiya lichnosti i ee sub"ektov // *Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena*. – 2010. – № 128. – S. 40-54.
10. Nikiforova D. M. K voprosu o bezopasnosti zashchitnogo i sovladayushchego povedeniya studentov v obrazovatel'noy srede // *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal*. – 2016. – № 62. – S. 113-126.
11. Nikiforova D. M. Osobennosti zashchitnogo i sovladayushchego povedeniya pedagogov v obrazovatel'noy srede // *Obrazovanie vzroslykh v usloviyakh sovremennosti: problemy i perspektivy* : sb. nauch. st. / Ural. gos. ped. un-t ; pod nauch. red. A. A. Simonovoy, S. L. Fomenko ; obshch. red. M. A. Vorob'eva. – Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t, 2016. – S. 56-63.
12. Rubtsov V. V. Osnovy sotsial'no-geneticheskoy psikhologii. – Voronezh : MODEK ; M. : In-t prakt. psikhologii, 1996. – 384 s.
13. Shats I. K. Analiz obshchikh i spetsificheskikh prichin professional'nogo stressa u pedagogov // *Vestnik LGU im. A. S. Pushkina*. – 2014. – № 3. – S. 40-50.
14. Yasvin V. A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu. – M. : Smysl, 2001. – 356 s.
15. Engelhard I. M., Uijen S. L. van, Seters N. van, Velu N. The Effects of Safety Behavior Directed Towards a Safety Cue on Perceptions of Threat // *Behavior Therapy*. – 2015. – № 5. – S. 604-610.

Статью рекомендует канд. психол. наук, доцент О. В. Кружкова.

ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.018.1:37.013.42
ББК 4466.46

ГСНТИ 14.07.01; 15.81.21

Код ВАК 13.00.01; 19.00.07

Мазурчук Нина Ивановна,

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

Мазурчук Екатерина Олеговна,

ассистент, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: MazurchukE@yandex.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ТРАКТОВКЕ ПОНЯТИЙ «СЕМЬЯ» И «БИОЛОГИЧЕСКАЯ СЕМЬЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ»

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: семьи; биологические семьи; дети-сироты; дети, оставшихся без попечения родителей; дисфункциональные семьи; понятийный аппарат; семейное воспитание.

АННОТАЦИЯ. Семья и биологическая семья детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, являются сложными образованиями. Для понимания их сущности важно обратиться к рассмотрению этих понятий в контексте ряда подходов. В статье рассмотрены современные общенаучные и конкретно-научные подходы к трактовке понятий «семья» и «биологическая семья детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей», что позволило обеспечить целостность восприятия этих понятий. Описанные нами подходы так или иначе затрагивают проблему содержания наполнения изучаемых понятий, давая характеристики с учетом их многоаспектности. Эволюционный подход дает представление о динамике развития понятия; функциональный – позволяет рассмотреть семью через исполнение ею специфической деятельности; сциентистский – обуславливает рассмотрение семьи как постоянно развивающейся системы. В конкретно-научных подходах прослеживается двойственность трактовки понятия «семья»: семья как малая группа (социальный институт), семья как институт воспитания. Мы в большей степени солидаризуемся с позицией второго подхода, в рамках которого делается акцент на реализации семьей воспитательной функции. В данной статье биологическая семья детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, рассматривается в контексте перечисленных подходов путем компиляции их основных положений, что обусловлено спецификой содержания вводимого понятия. Биологическая семья детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, рассматривается в статье как малая группа, имеющая дисфункции, связанные с нарушением детско-родительских отношений. Указанные нарушения – это результат утраты возможности реализовывать основную функцию семьи – воспитательную функцию.

Mazurchuk Nina Ivanovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogic University; Ekaterinburg, Russia.

Mazurchuk Ekaterina Olegovna,

Assistant Lecturer, Ural State Pedagogic University; Ekaterinburg, Russia.

MODERN APPROACHES TO THE INTERPRETATION OF THE CONCEPTS “FAMILY” AND “FAMILY OF ORIGIN OF CHILDREN DEPRIVED OF PARENTAL CARE”

KEY WORDS: family; family of origin; orphan; children deprived of parental care; dysfunctional family; categorical apparatus; family upbringing.

ABSTRACT. Family and family of origin of orphans and children deprived of parental care are complex entities. To understand their nature it is important to address these concepts in the context of a number of approaches. The article reviews the current general scientific and specifically-scientific approaches to interpretation of the concepts «family» and «family of origin of orphans and children deprived of parental care», which allowed to ensure the integrity of comprehension. The evolutionary approach provides an insight into the dynamics of the development of concepts; the functional approach allows us to consider the family through the execution of its specific activities, the scientific approach leads to consideration of the family as a constantly evolving system. In specifically-scientific approaches there is duality of interpretation of the concept «family»: family as a small group (a social institution); the family as an institution of education. We agree with the second interpretation, focusing on the implementation of the family educational functions. In this article, the family of origin of orphans and children deprived of parental care is considered in the context of the listed approaches by compiling their guidelines due to the specific content of the input concepts. The family of origin of orphans and children deprived of parental care are considered in the article as a small group with dysfunction associated with impaired parent-child relationship. These breaches result from the loss of the ability to realize the basic function of the family – an educational function.

В условиях глобализации, ведущей к размыванию идентификационных общностей, каковыми всегда были семья, родина, общество, культура в целом, происходит обновление терминологического аппарата психолого-педагогической области научного знания, что обуславливает особую значимость изучения современных подходов к трактовке устоявшегося в науке понятия «семья» и актуального в новой социокультурной ситуации понятия «биологическая семья детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей».

Для глубокого понимания происхождения и динамики развития указанных понятий необходимо обратиться к их исходным составляющим в контексте нескольких фундаментальных общенаучных подходов: эволюционного, функционального, сциентистского. При этом следует отметить, что направление изучения биологической семьи детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, не имеет устоявшегося тезауруса в силу отсутствия социальной целесообразности его рассмотрения ранее. Поэтому, на наш взгляд, исследование этих понятий необходимо начинать с конкретизации в современных условиях родового понятия «семья», что позволит выявить специфические характеристики вводимого понятия. Так, эволюционный подход (Н. Н. Моисеев, И. П. Пригожин, В. С. Степин) позволил представить подробный экскурс образования и становления картины семьи в тот или иной исторический период. Функциональный подход (Э. Дюркгейм, Э. Вестермак, Л. Б. Шнейдер) является в большей степени социально ориентированным по сравнению с эволюционным. Это позволило рассматривать семью через реализацию ею основных функций, перечень и содержание которых обусловлены социальными ожиданиями. Основные позиции сциентистского подхода (У. Джемс, У. Томас, Ж. Пиаже, З. Фрейд) обусловили рассмотрение семьи как живой, постоянно меняющейся и развивающейся системы, которая способна реагировать адаптационными изменениями на воздействия, оказанные на нее.

Обобщенные трактовки понятия «семья» с учетом вышеизложенных позиций представлены двумя конкретно-научными подходами к его толкованию. В рамках первого подхода семья определяется как малая группа (социальный институт), характеризующаяся определенной системой взаимоотношений. В рамках второго подхода семья рассматривается в качестве института воспитания. Подробнее рассмотрим указанные понятия в контексте перечисленных подходов к их толкованию.

Так, характеризуя семью как малую группу, Б. Г. Ананьев предлагал схему, описывающую взаимосвязи фундаментальных психологических характеристик и социальной системы, в которую человек включается через семью. При этом каждый человек в своей семейной системе проявляется в полной совокупности своих фундаментальных психологических характеристик. Этим положением автор подчеркивал тесную взаимосвязь фундаментальных психологических характеристик с социальными системами, в которые включена семья, определяя ее как малую социальную группу, т. е. элемент более крупной социальной системы, которая определяет особенности функционирования членов семьи [1].

Н. Я. Соловьев также является представителем первого подхода, однако он конкретизирует его, дополняя специфическими характеристиками семьи. По мнению автора, семья – малая социальная группа (ячейка) общества, важнейшая форма организации личного быта, основанная на супружеском союзе и родственных связях, то есть отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, братьями и сестрами, другими родственниками, живущими вместе и ведущими общее хозяйство [14].

В свою очередь Т. В. Лодкина, в отличие от предыдущего автора, в определении семьи как малой группы делает акцент на ее принадлежности к социуму. Так, по мнению Т. В. Лодкиной, семья – необходимая составляющая группа определенной социальной структуры цивилизованного общества, исторически изменяющееся явление [12].

А. Г. Харчев уделяет внимание не факту включенности семьи в социум, а констатирует потребность рассмотрения семьи как ресурса удовлетворения определенных потребностей общества. В этом контексте семья рассматривается как исторически конкретная система взаимоотношений между супругами, между родителями и детьми как малой группы, члены которой связаны брачными или родственными отношениями, общностью быта и взаимной моральной ответственностью и социальная необходимость в которой обусловлена потребностью общества в физическом и духовном воспроизводстве населения [15].

А. Я. Варга рассматривает семью как группу людей, связанных общим местом проживания, совместным хозяйством, а главное – взаимоотношениями. Автор утверждает, что происходящее в семье часто не зависит от намерений и желаний членов, входящих в эту семейную систему, потому что жизнь в семье регулируется свойствами семейной системы как таковой [4]. Автор в

своих работах по сравнению с исследователями, чьи позиции были описаны выше, больше внимания уделяет процессам, протекающим внутри семьи как малой группы, а не ее представленности в общественных отношениях. А. Я. Варга и ее коллега В. В. Столин говорят о том, что семья должна учитывать в своем строении всю совокупность различных влияний, однако главным остается необходимость добиваться некоторого внутреннего равновесия.

Таким образом, в контексте первого конкретно-научного подхода к рассмотрению понятия «семья» авторы описывают ее как один из инструментов, который способен:

- обеспечить качественное взаимодействие личности (т. е. каждого члена семьи) с обществом;
- интегрировать и определить приоритеты и потребности в жизни каждого члена семьи и ее в целом как малой группы, включенной в общественное и межличностное взаимодействие.

Отметим, что в рамках данного подхода указывается на то, что каждую семью как малую группу отличают наблюдаемые в ней социально-психологические явления и процессы, особенности эмоциональных контактов и индивидуально-психологические потребности ее членов.

Один из авторов в своем определении понятия «семья» делает попытку соединить два подхода к его толкованию. По мнению английского ученого Э. Гидденса, семья, с одной стороны, социально-психологическая общность, а с другой – исторически конкретная форма эмоционального взаимодействия ее членов. Согласно такой позиции, семья должна рассматриваться как «сотрудники в совместном эмоциональном предприятии». Автор утверждает, что взаимоотношения супругов между собой и их связь с обществом имеют большее значение, чем их обязательства по отношению к детям. Однако семья должна стать местом, где каждый ее член, включая ребенка, может получить эмоциональную поддержку, контрастную с той, которую ему дает социальное окружение или «инструментальная рабочая среда» [9]. Автор предполагал, что семья, реализуя свои функции, способствует адекватному включению своих членов в социум.

В контексте второго конкретно-научного подхода семья определяется как институт воспитания. Так, американский психолог В. Сатир утверждает, что существует два типа семей как систем: открытая и закрытая семейная система. В своих исследованиях автор определяет эти системы как взаимодействие членов, направленное на возникновение у них личностных изменений – личностного роста членов семьи.

Рассматривая семью как открытую систему, автор выделяет ряд ее особенностей:

- наличие информационных каналов связи с внешним миром;
- наличие каналов взаимодействия между членами семьи.

Эти особенности позволяют семье быть динамичной и перестраиваться в соответствии с происходящими внутри или воздействующими на нее извне процессами.

Закрытая семейная система – это семья, изолированная от внешних воздействий, в которой жестко зафиксированы семейные роли и строго определены способы реагирования на внутренние и внешние изменения [13]. Следует заметить, что закрытыми, по мнению Д. Фримен, являются семьи в ограниченном количестве, это семьи, неспособные к самостоятельному решению проблем и обладающие ограниченными внутренними ресурсами и потенциалом [13].

Характеристики, данные В. Сатир семейным системам, позволяют сосредоточить внимание на особенностях взаимодействия членов семьи, в том числе и организации семейного воспитания, а также выделить специфику взаимодействия семьи с внешним для нее миром.

В противовес позиции В. Сатир А. И. Антонов в своем определении семьи уходит от понятий «открытая» и «закрытая» семейные системы как внешней характеристики, оказывающей влияние на воспитание в семье. Он постулирует преемственность деятельности родителей и детей, обеспечивающую устойчивые взаимоотношения между ними, то есть внутри семьи. Семья, по его мнению, – это основанная на единой общесемейной деятельности общность людей, связанных узами супружества, родительства и родства, осуществляющая воспроизводство населения и преемственность семейных поколений, а также социализацию детей и поддержание существования членов семьи [3].

И. С. Андреева в трактовке семьи как института воспитания солидаризуется с позицией А. И. Антонова, однако акцентирует внимание не на взаимоотношениях внутри семьи, а на ее роли в формировании личности ребенка для того, чтобы у него складывался адекватный образ окружающего мира. Согласно позиции автора, семья – важнейшая среда формирования личности, главный институт воспитания, который несет ответственность и за воспроизводство населения, и за воссоздание определенного образа его жизни [2].

И. С. Андреева выделяет три группы факторов, которые влияют на личность ребенка в семье [2]:

- семейное воспитание как целенаправленное педагогическое взаимодействие;
- социальная микросреда семьи – приобщение детей к ценностям и социальным ролям, ознакомление их со спецификой окружающего мира;
- внутренняя и внешняя деятельность – бытовой труд как инструмент социализации ребенка и его приобщения к жизнедеятельности.

Принимая в целом точку зрения перечисленных выше авторов, Л. Б. Шнейдер добавляет психологические аспекты в содержание понятия «семья», тем самым расширяя его границы. Л. Б. Шнейдер определяет семью как системно-функциональное объединение эмоционально близких и значимых людей на основе супружества, родства и родительства. Автор утверждает, что семью следует рассматривать как систему, в том числе систему отношений, одним из направлений которых является семейное воспитание. По мнению ученого, в настоящее время реализация родителями семейного воспитания протекает с определенными сложностями, так как опыт их профессиональной деятельности легко переносится в семейную среду и в значительной степени определяет возможности взрослых как родителей [16]. Воспитание детей, по мнению ученого, находится под влиянием опыта жизни родителей.

Таким образом, в рамках второго конкретно-научного подхода семья определяется как институт, основной функцией которого является воспитание. При этом воспитательная функция трактуется с позиции тех целей, которые ставят перед собой родители, и тех средств, прав и обязанностей, которые родители определяют для себя в процессе взаимодействия с детьми.

При рассмотрении основных общенаучных и конкретно-научных подходов к определению понятия «семья» становится возможным выделить существенные характеристики качественно нового понятия – «биологическая семья детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей». При этом нельзя не отметить, что ни один из перечисленных подходов не может дать исчерпывающей трактовки рассматриваемому понятию, появившемуся в современных социокультурных условиях.

Если отталкиваться от положений первого конкретно-научного подхода, то биологическую семью детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, можно определить как малую группу на основе только кровного родства, так как ее включенность в социум зафиксировать невозможно.

Аналогичная сложность возникает и при рассмотрении биологической семьи детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в контексте второго подхода, где семья определяется как институт воспитания. Сложность обусловлена тем, что такая семья не реализует свою воспитательную функцию, которая является базовой в организации семейного воспитания.

Указанный факт служит основанием для рассмотрения биологической семьи детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, как дисфункциональной семьи. Этимологический анализ феномена «дисфункциональная семья» позволяет выделить его основные составные части. Так, понятие «дисфункция» произошло от латинского слова «dis», обозначающего «нарушение», «расстройство», «утрату чего-либо», и «functio» – «деятельность».

Вместе с тем, под дисфункциональной семьей принято понимать семью, порождающую неадаптивное, деструктивное поведение одного или нескольких ее членов, в которой существуют условия, препятствующие их личностному росту.

В группе дисфункциональных семей выделяют несколько категорий:

- семьи, в которых один из членов семьи болен алкоголизмом, наркоманией и т. п.;
- семьи, в которых один или оба родителя страдают хронической болезнью, депрессией или психическим расстройством;
- семьи, в которых один из родителей погибает, а другой не может справиться с горем и полноценно реализовывать родительские функции;
- семьи, в которых есть факты физического или психологического насилия.

Совокупность перечисленных причин диктует необходимость компилировать положения обозначенных подходов для целостного толкования вводимого в оборот научного знания понятия: биологическая семья детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей – это малая группа, основанная на кровном родстве, члены которой в силу определенных обстоятельств не связаны общностью быта, взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью, у такой семьи утрачена возможность реализовывать воспитательную деятельность, отношения между родителями и детьми нарушены.

Таким образом, можно сформулировать следующие выводы.

1. Семья являлась объектом отечественных и зарубежных исследований на протяжении всех этапов становления научного знания. С изменением социокультурной специфики угол зрения был смещен на

рассмотрение частного по отношению к понятию «семья» явления – «биологическая семья детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей».

2. Биологическая семья детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей,

может быть рассмотрена как идентификационная общность, члены которой утратили субъектность в реализации основных функций семьи в силу определенных обстоятельств и личностных особенностей родителей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
2. Андреева И. С., Гулыгина А. В. Семья: книга, хрестоматия. – М. : 2001. – 346 с.
3. Антонов А. И. Проблемы методологии и методики исследования репродуктивного поведения семьи : дис. ... канд. психол. наук. – М., 2003.
4. Варга А. Я. Системная семейная психотерапия. – СПб. : Речь, 2001. – 142 с.
5. Васильева Э. К., Лаптенко С. Д. Образ жизни городской семьи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/1910859/> (дата обращения 02.02.2017).
6. Васягина Н. Н. Психологические проблемы семьи [Электронный ресурс] : сб. науч. ст. (Москва – Екатеринбург). – Режим доступа: http://psyjournals.ru/files/77710/sbornik_psychologicheskie_problemi_semji_sekcia_5.pdf (дата обращения 02.02.2017).
7. Васягина Н. Н. Специфика и условия эффективности воспитательной деятельности родителей // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 1. – С. 63-64.
8. Васягина Н. Н. Субъектное становление матери в современном социокультурном пространстве. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2013. – 309 с.
9. Гидденс Э. Устроение общества: очерк теории структуризации. – М. : Академич. проект, 2005. – 503 с.
10. Глоzman Ж. М., Винникова Л. М. Детско-родительские отношения как фактор личностного и социального благополучия ребенка // Современное дошкольное образование теория и практика. – 2012. – № 2. – С. 52.
11. Грицай А. Г. Семьи группы риска в структуре типологии неблагополучных семей // Вестник Адыгейского гос. ун-та. – 2011. – № 3. – С. 5.
12. Лодкина Т. В. Защита семьи. – М. : Академия, 2009. – 208 с.
13. Сатир В. Как строить себя и свою семью / пер. с англ. – М. : Педагогика-Пресс, 2002. – 192 с.
14. Соловьев Н. Я. Брак и семья сегодня. – Вильнюс, 1977. – 164 с.
15. Харчев А. Г. Социология семьи: проблемы становления науки. – М. : ЦСП, 2003. – 342 с.
16. Шнейдер Л. В. Современная семейная проблематика в социокультурном контексте // Психолого-педагогическое сопровождение семьи в реалиях современного социокультурного пространства : мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. – Екатеринбург, 2012. – 231 с.

REFERENCES

1. Anan'ev B. G. Chelovek kak predmet poznaniya. – SPb. : Piter, 2001. – 288 s.
2. Andreeva I. S., Gulygina A. V. Sem'ya: kniga, khrestomatiya. – M. : 2001. – 346 s.
3. Antonov A. I. Problemy metodologii i metodiki issledovaniya reproduktivnogo povedeniya sem'i : dis. ... kand. psikhol. nauk. – M., 2003.
4. Varga A. Ya. Sistemnaya semeynaya psikhoterapiya. – SPb. : Rech', 2001. – 142 s.
5. Vasil'eva E. K., Laptenok S. D. Obraz zhizni gorodskoy sem'i [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.twirpx.com/file/1910859/> (data obrashcheniya 02.02.2017).
6. Vasyagina N. N. Psikhologicheskie problemy sem'i [Elektronnyy resurs] : sb. nauch. st. (Moskva – Ekaterinburg). – Rezhim dostupa: http://psyjournals.ru/files/77710/sbornik_psychologicheskie_problemi_semji_sekcia_5.pdf (data obrashcheniya 02.02.2017).
7. Vasyagina N. N. Spetsifika i usloviya effektivnosti vospitatel'noy deyatelnosti roditeley // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2013. – № 1. – S. 63-64.
8. Vasyagina N. N. Sub'ektnoe stanovlenie materi v sovremennom sotsiokul'turnom prostranstve. – Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t, 2013. – 309 s.
9. Giddens E. Ustroenie obshchestva: ocherk teorii strukturatsii. – M. : Akademich. proekt, 2005. – 503 s.
10. Glozman Zh. M., Vinnikova L. M. Detsko-roditel'skie otnosheniya kak faktor lichnostnogo i sotsial'nogo blagopoluchiya rebenka // Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie teoriya i praktika. – 2012. – № 2. – S. 52.
11. Gritsay A. G. Sem'i gruppy riska v strukture tipologii neblagopoluchnykh semey // Vestnik Adygeyskogo gos. un-ta. – 2011. – № 3. – S. 5.
12. Lodkina T. V. Zashchita sem'i. – M. : Akademiya, 2009. – 208 s.
13. Satir V. Kak stroit' sebya i svoyu sem'yu / per. s angl. – M. : Pedagogika-Press, 2002. – 192 s.
14. Solov'ev N. Ya. Brak i sem'ya segodnya. – Vil'nyus, 1977. – 164 s.
15. Kharchev A. G. Sotsiologiya sem'i: problemy stanovleniya nauki. – M. : TsSP, 2003. – 342 s.
16. Shneyder L. V. Sovremennaya semeynaya problematika v sotsiokul'turnom kontekste // Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie sem'i v realiyakh sovremennogo sotsiokul'turnogo prostranstva : mat-ly Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – Ekaterinburg, 2012. – 231 s.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. С. Л. Фоменко.

Фоменко Светлана Леонидовна,

доктор педагогических наук, директор Института менеджмента и права, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26, к. 412; e-mail: sfomenko2012@yandex.ru

К ВОПРОСУ О МОДЕЛЯХ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: школьники; общеобразовательные учебные заведения; тьюторы; тьюторское сопровождение.

АННОТАЦИЯ. В последнее десятилетие изменились приоритетные ценности школьного образования: переориентация на развитие интересов и способностей, на формирование ключевых компетенций учащихся в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникационной, информационной и прочих сферах. Для достижения этой цели необходимы развитие познавательной активности, самостоятельности учеников, отслеживание динамики развития их познавательных интересов. Возникает закономерный вопрос: кто будет решать эти задачи в школе – педагог, воспитатель или психолог? Педагогический опыт инновационных школ показал, что для разрешения возникшего противоречия между целями и средствами современного образования необходимо построить педагогическую технологию сопровождения, позволяющую не только выявлять познавательные интересы, но и сопровождать их развитие, использовать их в процессе обучения. Такой педагогической технологией могло бы стать тьюторское сопровождение как особый тип педагогической деятельности, которая обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ обучающихся и взрослых и сопровождает процесс обучения в школе, вузе, в системах дополнительного и непрерывного образования. Проблема тьюторского сопровождения обучающихся является особо актуальной в современном образовательном пространстве. Выпускник образовательной организации, не имея определенных компетенций, не в состоянии оценить свой потенциал и имеющиеся ресурсы для адаптации в социуме. Именно это говорит об актуальности представленной статьи. Автор рассматривает различные модели тьюторского сопровождения, дает качественную характеристику зарубежных и российских моделей, что способствует пониманию специфики каждой из представленных моделей. Кроме того, в статье описано отличие тьюторского сопровождения от других существующих образовательных практик – это отличие состоит в том, что такое сопровождение всегда лично ориентировано и ситуативно уникально. Следовательно, тьюторское сопровождение вводится как специально организованное педагогическое сопровождение в формировании образа будущего обучающегося и построении наиболее адекватной программы по его достижению. Тьюторское сопровождение имеет определенные отличия у обучающихся разного возраста. В статье обозначено отличие тьюторского сопровождения обучающихся 9-11 классов, показана его специфика. Для российской системы образования автор статьи предлагает использовать тьюторское сопровождение обучающихся для решения конкретных образовательных задач.

Fomenko Svetlana Leonidovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Economics and Management, Institute of Management and Law, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

MODELS OF TUTORIAL SUPPORT FOR STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

KEY WORDS: pupils; comprehensive secondary schools; tutors; tutorial support.

ABSTRACT. The last decades are marked by the change of priorities of school education: its focus now is on the development of the interests and abilities, formation of key competences of students in the intellectual, legal, communicational and other spheres. To reach this goal, it is necessary to develop cognitive activity of students and to follow the dynamics of cognitive interests development. A question arises then, who will be responsible for it at school – a teachers, a tutor or a psychologist? The experience of innovative schools showed that it is necessary to work out a pedagogical technology of support to eliminate contradictions between the goals and means of modern education. This technology will help to not only reveal the cognitive interests, but also to support their constant development and stimulate their use in the learning process. Tutorial support is a variant of such technology, which ensures the development of individual learning programs for students and adults and supports the educational process at school, university, in the systems of advances and continuous training. The problem of tutorial support of students is especially urgent in the modern educational environment. The graduate who doesn't have the necessary competences cannot estimate his potential and resources to adapt to the modern society. This proves the urgency of this paper. The author describes different models of tutorial support, provides qualitative characteristics of the Russian and foreign models, which clarifies each of them. Besides, the paper describes the differences between tutorial support and some other educational models. The main difference is that tutorial support is always person-focused and situation-driven. Consequently tutorial support is a type of pedagogical support to form the image of the future goals and to outline the route to reach them. Tutorial support is different for different age-groups of students. The paper highlights the difference of tutorial support for 9-11 grades students and shows its features. The paper suggests using tutorial support to solve some definite tasks in Russian educational system.

В мировой практике с древнейших времен и до наших дней в разных вариациях с усилением того или иного элемента существуют три типа устройства системы образования: немецкая классическая система (в том числе отечественная модель), английская классическая система (тьюторство), восточные практики погружения.

Немецкую классическую систему [13], привезенную в Россию в готовом виде и апробированную в университете М. В. Ломоносова, можно схематично представить так: в центре учебно-воспитательного процесса находится кафедра с заранее определенными программами, вокруг которой словно спутники «вращаются» педагоги-преподаватели и учащиеся. Скорость, характер и способ продвижения в образовательном пространстве задаются извне и не зависят напрямую ни от особенностей (как личности, так и преподавателя научно-методической школы – педагога), ни от своеобразия (интересов, склонностей, ведущего типа восприятия) обучающегося. Траектория учебного процесса выстраивается с помощью учебной программы. Это обусловлено исторически и связано с тем, что немецкое образование как особая система зародилось на основе ремесленных цехов, целью которых было формирование профессиональных навыков. С этой позиции базовые немецкие системы образования представляются обоснованными и целесообразными.

Истоки английской классической системы [6] лежат в традициях обучения монастырских школ средневековой Европы. Основой данной системы выступает индивидуальный учебный план. Формальное прохождение программы в целом не влияет на реальное продвижение учащегося в интеллектуальном пространстве. Средневековые университеты предъявляли требования лишь на заключительном этапе – при сдаче экзаменов и присуждении квалифицированных характеристик. Как, каким образом и в какое время – регулировал сам обучающийся в соответствии с собственными запросами, склонностями, предыдущим образом, планируемой в будущем профессиональной деятельностью.

Существуют определенные различия между немецкой системой тьюторского сопровождения и существующими системами в отечественном образовании: во-первых, традиция монастырских наставников – старцев, во-вторых, гувернеры в аристократических семьях дореволюционной России,

в-третьих, феномен русской классической литературы и ее выдающейся роли в духовной жизни, в культуре России. Фактически должность наставников, «туторов», как писали в то время, была учреждена в штате Лицеев цесаревича Николая 13 января 1868 года [6].

В XIX веке тьюторы были способны к реализации управленческой функции в образовании. Это выразилось в том, что они задавали вопросы, обсуждали с подопечным, лекции какого профессора посетить в первую очередь, какие книги прочесть, как вести записи, готовиться к зачетам и коллоквиумам, в каких мероприятиях участвовать, чего следует избегать и какие стороны будущей профессиональной жизни нуждаются в пристальном внимании. Постепенно явление тьюторства из стихийно возникшего, во многом волонтерского начала выкристаллизовывалось в отдельную педагогическую позицию [13, с. 37-47].

В отечественной литературе при обсуждении вопроса о тьюторстве в образовании наряду с понятием «система» авторами используется понятие «модель». В педагогической науке и образовательной практике понятие «модель» и сам метод моделирования получили в последнее время широкое распространение. Моделирование – это один из достаточно часто используемых методов научного исследования. В процессе моделирования выявляются, фиксируются и описываются наиболее существенные характеристики какого-либо объекта (сложной системы), ее существенные элементы, генетические, функциональные и иные связи между ними [5]. В. А. Штоф отмечал, что «под моделью понимается такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая отображает и воспроизводит проект так, что ее изучение дает новую информацию об этом объекте» [14, с. 19].

Существует несколько моделей тьюторского сопровождения:

- *методологические* модели тьюторского сопровождения (выявляют и фиксируют базовые, философские сущности (категории) и принципы, лежащие в основе существования и развития данной исследуемой системы тьюторского сопровождения и ее элементов);

- *технологические* модели тьюторского сопровождения (выявляют и фиксируют этапы реализации на практике методологической модели тьюторского сопровождения, их последовательность);

- *организационно-педагогические* модели тьюторского сопровождения (выявля-

ют и фиксируют пути и способы тьюторского сопровождения в образовательной практике).

Кроме перечисленных выше, можно говорить о существовании *функциональной* модели тьюторского сопровождения, которое включает в себя следующие компоненты.

1. Теоретические основания – научные концепции, на которых строятся представления о тьюторском сопровождении, а также описания успешных практик реализации тьюторского сопровождения в образовательной практике.

2. Основные понятия – те категории и термины, в которых может быть описано тьюторское сопровождение и которые затем становятся рабочим языком при практической работе в учреждениях. Данный компонент модели требует тщательной проработки.

3. Содержание тьюторского сопровождения – то, что является самым существенным, отличающим данный вид педагогической деятельности от всех остальных и при этом ценным и значимым для обеих сторон.

Основными компонентами тьюторского сопровождения, характеризующими его сущность и специфичность, являются:

- сопровождение формирования и реализации неопитом индивидуальной образовательной программы;

- создание условий для формирования самостоятельности (умения автономно работать с любой возникающей ситуацией, в том числе и проблемной);

- создание условий для удовлетворения потребности в самоактуализации, реализации себя через творчество;

- средства и формы реализации тьюторского сопровождения (в каких формах педагогической образовательной деятельности тьюторское сопровождение может быть реализовано, каковы условия тьюторского сопровождения);

- образовательный результат и критерии оценки качества тьюторского сопровождения [13, с. 40].

Генетическая модель тьюторского сопровождения основана на возрастных особенностях обучающихся и представлена в табл. 1.

Таблица 1

Генетическая модель тьюторского сопровождения

Возраст учащихся	Основное содержание тьюторской деятельности
Дошкольный возраст	Выявление и фиксация детского стихийного познавательного интереса, создание условий для поддержания и развития поисковой активности
Младший школьный возраст	Выявление познавательного интереса, фиксация познавательного интереса, широкое использование образовательного потенциала учебной деятельности как ведущей для данного возраста
Средний школьный возраст	«Окультуривание» познавательного интереса через освоение тьюторскими технологиями проектной и исследовательской деятельности и рефлексивных техник
Старший школьный возраст (ранняя юность)	Выявление профессиональных интересов, формирование культуры и реализации индивидуальной образовательной программы
Поздняя юность	Создание условий для профессионального и жизненного самоопределения

Главным результатом тьюторского сопровождения является создание условий, благоприятных для формирования свободной, самостоятельной и инициативной личности. Саму личность с определенным набором качеств и характеристик можно условно рассматривать как один из основных «конечных продуктов» тьюторского сопровождения. В контексте данной модели самостоятельность есть процесс и результат особого типа взаимодействия и взаимовлияния определенных характеристик ситуации и определенных характеристик личности. Самостоятельность означает такой характер связи человека и ситуации, который допускает свободу деятельности человека, свободу проявлений его активности, выбора вариантов его поведения и возможного воздействия на ситуацию. Самостоятельность личности можно определить наличием трех основных ее составляющих:

- отсутствие внешнего принуждения в деятельности личности, возможность использования потенциала внешней среды для работы с возникшей ситуацией;

- наличие механизмов, включающих различные техники работы с ситуацией, способы деятельности, технологии;

- сформированность внутреннего активного начала (наличие совокупности психологических качеств и свойств личности, позволяющей ей осуществлять самостоятельные, ответственные и свободные, инициативные действия).

Технологическая, структурная модель выявляет и фиксирует полноту тьюторского действия. Данная модель была разработана и предложена для обсуждения старшим научным сотрудником Центра тьюторского сопровождения образовательного процесса Московского института открытого образования Е. А. Волошиной (табл. 2).

Таблица 2

Структурная модель полноты тьюторских действий

Этапы тьюторского действия	Содержание деятельности тьютора
Обнаружение интересов	Работа тьютора по деконструкции (реконструкции, конструированию) образовательной среды
Оформление образовательного запроса	Организация встречи (коммуникации) с «Другим»
Создание «инфраструктуры развития»	Запуск тьюторского проекта поддержки
Выявление ситуации продуктивного действия неопита	Мониторинг движения (анализ ритмики, темпа, продуктивности, описание траектории)
Самоопределение неопита в направлении дальнейшего образовательного движения	Совместное составление индивидуальной образовательной программы
Открытие нового пространства возможностей	Фиксация образовательных достижений и продвижения интереса

Технологическая модель представлена этапами тьюторских действий, которые определены по основному (доминирующему) содержанию деятельности тьютора [1].

Характеристика типологических моделей, уточнение их результатных и инструментальных характеристик, выделение соответствующих им педагогических компетенций представляют еще одно поле в области стандартизации тьюторской деятельности.

Таким образом, для самостоятельности человека, проявляющейся в эффективном взаимодействии человека и ситуации, должен быть использован внутренний и внешний ресурсный потенциал – как ситуации, так и человека, с ней взаимодействующего. Без ресурсов – информационных, социально-экономических, антропологических – невозможна любая деятельность (в том числе образовательная), любое воздействие человека на ситуацию. В условиях отсутствия ресурсов, неумения перевести имеющийся потенциал в ресурс для воздействия личности на ситуацию человек становится пассивным, безынициативным, инфантильным. Педагогическая практика показывает, что выпускники образовательной организации, даже обладая достаточно обширными знаниями, умениями и навыками, при отсутствии компетентности, позволяющей выявлять и использовать ресурсный потенциал социума, окружающего мира, в большинстве новых ситуаций неопределенности оказываются беспомощными. Все это способствует появлению потребности в новой педагогической позиции – позиции тьютора – и в новом типе педагогической деятельности – тьюторском сопровождении, которое может быть рассмотрено как деятельность, направленная на ресурсное расширение человека [14].

Существующие сегодня образовательные практики соотносятся с идеями индивидуально ориентированной педагогики. Принципиальное отличие тьюторского сопровождения от других образовательных практик становится более понятным, если показать различия с такими видами педагогической работы, как поддержка, адапта-

ция, компенсация, коррекция, дифференциация [2].

При осуществлении этих видов педагогической работы прежде всего решаются проблемы несоответствия интеллектуального уровня школьника уровню учебной трудности, который задается программой обучения, относительно его реальных возможностей усвоения учебного материала. В процессе реализации тьюторского сопровождения обучающегося должны быть определены особенности его познавательной деятельности, ценностные и социальные стремления, найдены средства его самоопределения, проанализированы социокультурные возможности для конкретного образовательного пути. Возможности для решения этих задач не могут быть «даны сверху» и заранее прописаны без учета реальной социальной ситуации обучающегося. Именно поэтому тьюторское сопровождение образовательного движения обучающегося всегда лично ориентировано и ситуативно уникально. Таким образом, можно отметить, что тьюторское сопровождение вводится как специально организованное педагогическое сопровождение в оформлении образа будущего человека и построении наиболее адекватной программы по его достижению.

Сложность типизации, систематизации и разделения данных результатов достаточно очевидна, поскольку многие из этих эмпирически замечаемых элементов тянут за собой другие и представляют собой части или проявления какого-то единого психологического новообразования [1].

В тьюторском сопровождении должны быть представлены такие позиции, как обучающийся, учитель, родитель учащегося, руководитель образовательной организации, психолог (или социальный педагог). Каждая из заявленных позиций предполагает свое видение образовательного пространства, оценку движения учеников в нем относительно своих задач и представления о необходимых результатах.

Системно создавая, реконструируя образовательное пространство школы в рамках реализации своего проекта, тьютор задает ситуативно-событийный режим жиз-

недеятельности детско-взрослого сообщества. Главной целью на данном этапе является обнаружение активности и инициативы обучающихся, которая проявляет их познавательный интерес и образовательные намерения (направленность). В результате чего самые разные ситуации тьютор готов представить как событие образовательного движения.

Ведущей основой в прогностической педагогической функции (начиная с классов начальной школы) является построение индивидуальной образовательной траектории и составление карт образовательного движения. Осуществляя сбор сведений о пробных и результативных действиях обучающегося, оценке его достижений, тьютор в ходе совместного планирования составляет примерную индивидуальную образовательную программу [1].

В процессе соотнесения реальной образовательной ситуации с запросом обучающегося (его родителей) действия тьютора почти никогда не даны в готовом виде. Вероятно, что причиной этого является уникальность ситуации пребывания и движения в образовании каждого сопровождаемого. Но необходимо отметить, что в деятельности ориентировке тьютора прежнюю силу имеют такие привычные психолого-педагогические ориентиры, как возрастные особенности обучающихся, представление о закономерностях психического развития, зонах актуального развития, кризисах, понимание современных задач школы на каждой из ее образовательных ступеней, особенностей образовательного процесса в разных моделях педагогической деятельности.

С точки зрения предпрофильной подготовки и профильного обучения учащихся 9-11 классов, тьюторское сопровождение должно разворачиваться в более узких рамках, нежели в классах среднего звена. Тьюторское сопровождение в старших классах сохраняет все свои основные задачи, а значит, и всю специфику относительно других индивидуально ориентированных образовательных практик. За кажущейся простотой осуществления тьюторского сопровождения только в рамках предпрофильной подготовки и профильного обучения тьютор, ориентированный на возможности индивидуализации общего образования и уникальность образовательного пути каждого ученика, должен выделять в выборе профиля три различных масштаба действия:

- индивидуальную историю человека;
- образовательный путь учащегося, включающий события, происходящие не только в учебном учреждении, но и за его пределами – в открытом образовательном пространстве;

- составление индивидуального учебного плана и его реализацию [6; 7].

Реализация процесса тьюторского сопровождения помогает обучающемуся старшей школы выбрать и использовать те ресурсы образовательного пространства, которые формировались в течение нескольких лет обучения, что способствует дальнейшему профессиональному становлению, позволяет включиться в процесс рефлексии по поводу своего образования и позволяет наиболее точно выбирать направление профильного обучения и последовательно строить дальнейшие шаги. Задача тьютора – организовать и помочь осуществить этот выбор, учить старшеклассников тому, как их образовательные достижения могут быть в дальнейшем представлены в социальном пространстве: в вузе, потенциальным работодателям, деловым партнерам. Совершенно очевидно, что результативность деятельности тьютора соответствует приобретенному им опыту, степени подготовленности, во многом определяется возможностями образовательного учреждения и насыщенностью его образовательной среды. Определяющее значение имеют творческий подход и профессиональная подготовленность тьютора [7].

В настоящее время существует множество моделей тьюторского сопровождения обучающихся в образовательном процессе. Для решения задач общеобразовательной школы в условиях адаптивной школы оптимальным вариантом является использование модели «Наставник». Эта модель позволяет решить следующие задачи:

- организовать сопровождение предметного, научного интереса у учащихся, освоения норм и культуры проектной, исследовательской деятельности, принятия учеником норм учения и эффективного развития;

- обучать способам работы в рамках определенной культуры деятельности, собственной органичности видам деятельности относительно приоритетных предметных областей, видов деятельности;

- развивать у обучающихся компетентности информационно-проектной, исследовательской, презентативной, продуктивной деятельности;

- формировать умение планировать получение продукта творческой, проектной, исследовательской деятельности.

Исходя из вышеизложенного в общепедагогическом смысле тьюторское сопровождение заключается в организации образовательного движения обучающегося, которое строится на постоянном рефлексивном соотнесении его достижений (настоящего и прошлого) с интересами и устремлениями (образом будущего). Тьютор или

любой педагог, осуществляющий тьюторские функции, выступает в роли своеобразного «консультанта по развитию» [3]. Организация учебного процесса в условиях тьюторского сопровождения позволяет не только объективно оценивать качество знаний и умений учащихся, но и способство-

вать успешности процесса обучения, овладению школьником самостоятельной образовательной деятельностью, помогает старшеклассникам найти возможности для удовлетворения и развития личного предметного и профессионального интереса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волошина Е. А. Теоретические основы профессиональной подготовки педагогов-тьюторов // Стандарты деятельности тьютора: теория и Практика : мат-лы всерос. науч.-метод. семинара. – М., 2009.
2. Гершунский Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика: методология, теория и практика. – М. : Флинта, 2003.
3. Голуб Г. Б., Чуракова О. В. Портфолио в системе педагогической диагностики // Педагогическая диагностика. – 2005. – №3. – С. 56-78; 2005. – №4. – С. 42-70.
4. Горюнова Л. В., Горбань И. Е. Организация тьюторского сопровождения воспитанников детского оздоровительного лагеря [Электронный ресурс] // Современная педагогика. – 2015. – № 12. – Режим доступа: <http://pedagogika.snauka.ru/2015/12/5185>.
5. Загвязинский В. П. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования // Моделирование социально-педагогических систем : мат-лы регион. науч.-практ. конф. – Пермь, 2001.
6. Ковалева Т. М. Введение в тьюторство [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mioo.ru/>.
7. Ковалева Т. М. О тьюторской деятельности в современном высшем образовании // Тьюторство в открытом образовательном пространстве высшей школы : мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. – М. : Прометей, 2008. – С. 11-14.
8. Ковалева Т. М. Практики тьюторства // Сб. науч. тр. IV Всерос. тьюторской конф. – Томск, 2000.
9. Организация тьюторского сопровождения в общеобразовательном учреждении : метод. пособие / сост. Н. С. Сердюкова, Е. В. Посохина, Л. В. Серых. – Белгород : БелРИПКППС, 2011. – 122 с.
10. Организация тьюторского сопровождения в образовательном учреждении: содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора : мат-лы Всерос. науч.-практ. семинара «Стандарты деятельности тьютора: теория и практика» (Москва, 18-19 мая 2009 г.). – М. : АПКППРО, 2009. – 188 с.
11. Открытое образование и региональное развитие: концепции и практики индивидуализации. – Томск, 2000.
12. Тьюторство: концепции, технологии, опыт. – Томск, 2005.
13. Теров А. А. К вопросу о моделях тьюторского сопровождения в образовательном учреждении // Перемены. – 2009. – № 3. – С. 37-47.
14. Чистякова С. Н. и др. Профильное обучение и новые условия подготовки // Школьные технологии. – 2002. – №1. – С. 101-108.
15. Штоф В. А. Моделирование и философия. – М. : Наука, 1966.

REFERENCES

1. Voloshina E. A. Teoreticheskie osnovy professional'noy podgotovki pedagogov-t'yutorov // Standarty deyatel'nosti t'yutora: teoriya i Praktika : mat-ly vseros. nauch.-metod. seminar. – M., 2009.
2. Gershunskiy B. S. Obrazovatel'no-pedagogicheskaya prognostika: metodologiya, teoriya i praktika. – M. : Flinta, 2003.
3. Golub G. B., Churakova O. V. Portfolio v sisteme pedagogicheskoy diagnostiki // Pedagogicheskaya diagnostika. – 2005. – №3. – S. 56-78; 2005. – №4. – S. 42-70.
4. Goryunova L. V., Gorban' I. E. Organizatsiya t'yutorskogo soprovozhdeniya vospitannikov detskogo ozdorovitel'nogo lagerya [Elektronnyy resurs] // Sovremennaya pedagogika. – 2015. – № 12. – Rezhim dostupa: <http://pedagogika.snauka.ru/2015/12/5185>.
5. Zagvyazinskiy V. P. Modelirovanie v strukture sotsial'no-pedagogicheskogo proektirovaniya // Modelirovanie sotsial'no-pedagogicheskikh sistem : mat-ly region. nauch.-prakt. konf. – Perm', 2001.
6. Kovaleva T. M. Vvedenie v t'yutorstvo [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.mioo.ru/>.
7. Kovaleva T. M. O t'yutorskoy deyatel'nosti v sovremennom vysshem obrazovanii // T'yutorstvo v otkrytom obrazovatel'nom prostranstve vysshey shkoly : mat-ly Vseros. nauch.-prakt. konf. – M. : Prometey, 2008. – S. 11-14.
8. Kovaleva T. M. Praktiki t'yutorstva // Sb. nauch. tr. IV Vseros. t'yutorskoy konf. – Tomsk, 2000.
9. Organizatsiya t'yutorskogo soprovozhdeniya v obshcheobrazovatel'nom uchrezhdenii : metod. posobie / sost. N. S. Serdyukova, E. V. Posokhina, L. V. Serykh. – Belgorod : BelRIPKPPS, 2011. – 122 s.
10. Organizatsiya t'yutorskogo soprovozhdeniya v obrazovatel'nom uchrezhdenii: soderzhanie, normirovanie i standartizatsiya deyatel'nosti t'yutora : mat-ly Vseros. nauch.-prakt. seminar. «Standarty deyatel'nosti t'yutora: teoriya i praktika» (Moskva, 18-19 maya 2009 g.). – M. : APKPPRO, 2009. – 188 s.
11. Otkrytoe obrazovanie i regional'noe razvitie: kontseptsii i praktiki individualizatsii. – Tomsk, 2000.
12. T'yutorstvo: kontseptsii, tekhnologii, opyt. – Tomsk, 2005.
13. Terov A. A. K voprosu o modelyakh t'yutorskogo soprovozhdeniya v obrazovatel'nom uchrezhdenii // Peremeny. – 2009. – № 3. – S. 37-47.
14. Chistyakova S. N. i dr. Profil'noe obuchenie i novye usloviya podgotovki // Shkol'nye tekhnologii. – 2002. – № 1. – S. 101-108.
15. Shtof V. A. Modelirovanie i filosofiya. – M. : Nauka, 1966.

УДК 378.147:371.94
ББК 4448.985

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

Москаленко Максим Русланович,

кандидат исторических наук, доцент, Уральский федеральный университет; 620075, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, д. 51; e-mail: max.rus.76@mail.ru

Толстых Ольга Анатольевна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра экономики и менеджмента, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: amada_15@rambler.ru

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ИСТОРИИ,
ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ И ПРАВА В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: подготовка будущих учителей; учителя истории; педагогические вузы; учителя обществознания; учителя права.

АННОТАЦИЯ. В данной работе рассматриваются актуальные вопросы подготовки учителей истории, обществознания и права в российских вузах. Изучаются как программно-теоретические аспекты содержания курсов истории и обществознания, так и прикладные вопросы, касающиеся в основном методики и методологии обучения студентов педагогических направлений подготовки. Выявляются основные проблемные моменты, с которыми может встретиться молодой специалист при ведении уроков по истории, обществознанию и праву, а также в целом в своей педагогической деятельности. Одной из таких проблем является рассогласование ценностно-мировоззренческих ориентиров при изучении курсов истории и обществознания. Еще одна проблема состоит в том, что развитие правовых знаний школьников стало значительно опережать их моральную и социальную зрелость, и это приводит к формированию у учащихся потребительского отношения к праву, прежде всего как к манипулятивному инструменту. Отмечается важность обучения будущих учителей выявлению аспектов исторического знания, способствующих воспитанию патриотизма и их использованию в преподавании курса истории школьникам. Подчеркивается необходимость усиления практико-ориентированной составляющей в преподавании будущим педагогам правовых дисциплин и важность рассмотрения типовых проблемных ситуаций, возникающих в педагогической работе, а также развития практических навыков по использованию медиации и восстановительного подхода в конфликтах с участием несовершеннолетних. Предлагается особое внимание уделять обучению будущих учителей методам и технологиям ведения уроков в форме диспутов и дискуссий, что способствует формированию гражданского и правового сознания школьников, а также помогает выработать у них культуру грамотного изложения своих мыслей и научного диалога.

Moskalenko Maxim Ruslanovich,

Candidate of History, Associate Professor, Ural Federal University, Ekaterinburg, Russia.

Tolstykh Olga Anatolievna,

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

**TOPICAL ISSUES OF HISTORY, SOCIAL SCIENCE AND LAW TEACHERS' TRAINING
IN RUSSIAN UNIVERSITIES**

KEY WORDS: training of teachers; History teacher; pedagogical university; Social Science teacher; Law teacher.

ABSTRACT. This paper discusses the current issues of training of teachers of History, Social Science and Law at Russian universities. The article studies the theoretical aspects of the content of the courses of History and Social Science, as well as some issues relating mainly to the methods and methodology of training of students of pedagogical specialties. The article identifies the main problems, which can a young teacher face at the lessons of History, Social Science and Law, as well as in their teaching activities. One of such problems is the discrepancy of value-worldview reference points in the study of courses of History and Social Studies. Another problem is that the development of legal knowledge of schoolchildren began to outstrip their moral and social maturity, and this leads to the formation of their attitude to the law, primarily as a manipulative tool. The article notes the importance of training future teachers in identifying aspects of historical knowledge that contribute to the upbringing of patriotism. The article emphasizes the need to strengthen the practice-oriented component in teaching future teachers legal subjects and the importance of considering typical problem situations arising in pedagogical work, as well as developing practical skills in using mediation and restorative approach in conflicts involving minors. It is proposed to pay special attention to training future teachers in the methods and technologies of conducting lessons in the form of debates and discussions, which contributes to the formation of civil and legal consciousness of schoolchildren, and also develops a habit of expressing the ideas and thoughts clearly.

Подготовка учителей истории, обществознания и права в российских вузах всегда имела и имеет определенную специфику. В обществе периодически меняются (порой на диаметрально противоположные) исторические оценки тех или иных событий. Так, при СССР практически все концепции исторического развития искусственно вписывались в марксистскую идеологию; позднее, в 1990-е гг., появилась яростная критика «советского тоталитаризма», а затем и исторического развития всей российской цивилизации как не соответствующей идеалам либерализма, гуманизма и прав человека. После таких кренов в оценке исторического прошлого как перед сообществом историков, так и перед обществом в целом стоит задача выработать достаточно непротиворечивую и логичную концепцию развития российской истории, которая бы соответствовала задачам интеграции многонационального народа России на основе ценностей патриотизма и уважения к культурно-исторической традиции родины. При нынешнем различии взглядов на значение как отдельных событий отечественной истории, так и всего исторического развития в совокупности становится достаточно сложно дать учащимся целостное видение исторического процесса (еще и потому, что преподаватель часто сам не свободен от субъективных идеологических оценок). Еще сложнее научить студентов – будущих учителей истории и обществознания – транслировать целостное видение исторического процесса учащимся средних школ и учреждений СПО, куда они пойдут преподавать. Связано это прежде всего с продолжающейся исторической рефлексией событий прошлого, которая часто приобретает характер острых дискуссий, столкновения противоположных мнений, но происходит это в форме не диалога, а монолога из-за глубоких социокультурных расколов в обществе [15, с. 5-8] и чаще всего не способствует достижению консенсуса и выработке конструктивных решений. Своя специфика существует и в подготовке учителей к преподаванию обществознания и факультативных правовых дисциплин.

Все это делает актуальными вопросы модернизации подготовки студентов – будущих учителей истории, обществознания и права в соответствии с запросами времени.

Естественно, что для качественной подготовки студенты должны и представлять актуальные проблемные вопросы, касающиеся содержательной части курсов истории и обществознания (а также всевоз-

можных факультативов и элективов по праву), и знать проблематику их преподавания в средней школе.

Цель статьи – изучение ряда дискуссионных вопросов содержания курсов истории, обществознания, факультативов и элективов по праву, которые возникают при их преподавании школьникам. Различные аспекты данной проблематики изучены такими авторами, как Б. Н. Миронов [7], Н. С. Розов [13], Т. В. Тевикова [14] и целым рядом других исследователей, получили разработку в трудах научных конференций: «Проблемы преподавания истории и гуманитарных дисциплин в школе: традиции и новации» [12], «Актуальные проблемы теории и методики преподавания истории и обществознания» [1], а также в других многочисленных работах.

Новизна данной статьи состоит в комплексном, системном рассмотрении специфики ключевых проблемных вопросов, с которыми столкнутся будущие учителя истории, обществознания и права в своей преподавательской работе.

Результаты исследования

Во-первых, сама концепция правового воспитания школьников нуждается в реформировании. В начале 1990-х гг., когда стала формироваться современная концепция обучения школьников их правам (на основе идеалов правового государства и гражданского общества, провозглашенных в Конституции РФ), значительная часть граждан имела достаточно смутное представление о своих правах, шел процесс перехода от советского законодательства к современному российскому (отражающему совершенно иную социально-экономическую ситуацию в стране), а многие права, в особенности социально-экономического характера, в условиях жесткого экономического кризиса игнорировались. Огромных масштабов достигли преступность и бандитизм, и не случайно сейчас данный период в публицистике чаще всего обозначается как «лихие 90-е». Сейчас уровень правовой культуры общества принципиально иной, и, естественно, это требует отражения в преподавании обществознания и права.

В настоящее время развитие правовых знаний школьников стало значительно опережать их моральную и социальную зрелость. С одной стороны, сейчас развитие правовой грамотности учащихся находится на приоритетных позициях во многих образовательных программах. С другой – современная общеобразовательная школа (вузы пока в меньшей степени) в России столкну-

лась с проблемой, когда некоторые учащиеся начинают использовать знание правовых норм прежде всего для оказания давления на учителей. В этом плане можно говорить о серьезных системных недостатках самой концепции правового воспитания учащихся.

Отметим, что речь идет о достаточно небольшой группе школьников, прежде всего так называемых «трудных подростках», у которых в современной школе появилась возможность позволить себе любую хулиганскую выходку, но при этом требовать уважения к себе и соблюдения своих прав, представляя в глазах окружающих замечание учителя как их нарушение. Такие ситуации стали возможными благодаря следующим факторам.

1. Отношение к школьному учителю как нравственному ориентиру и моральному авторитету, которое существовало в СССР, кардинально изменилось в худшую сторону, а социальный статус и престиж данной профессии серьезно упали.

2. В обществе наблюдается кризис традиционных морально-ценностных норм и идеалов (в основе которых лежали труд на благо общества, патриотизм и способность к самоотдаче во имя отечества и будущих поколений), и все больше утверждаются ценности так называемой рыночной, или потребительской, ментальности, которая основывается на приоритете индивидуализма, эгоистической морали, культе гедонизма и роскоши.

3. В 1990-е гг., когда происходило очернение российской истории и молодежи навязывалось ее восприятие «по Чаадаеву», происходило глумление над традиционными коллективистскими ценностями, которые ассоциировались с «пережитками тоталитаризма». Естественно, что все это оказало крайне негативное влияние на мировоззрение молодежи, да и людей среднего возраста.

4. В современной России имеет место достаточно сильное социокультурное влияние и давление преступного мира на общество, деформирующее ценностные ориентации молодежи [5, с. 4].

Эти и другие факторы в сочетании с широкой пропагандой среди школьников концепции прав ребенка (с акцентом на индивидуальные права) привели к тому, что у некоторых школьников деформировано представление об их правах, сформировано эгоистическое и потребительское отношение к ним прежде всего как к манипулятивному инструменту.

Данная проблема осознана педагогическим сообществом, и появляются механизмы ее решения, например, создаются школьные службы примирения и медиации

[11], которые призваны разрешать конфликтные ситуации, возникающие как между учащимися, так и между учащимися и педагогами. Деятельность данных служб (которые существуют далеко не во всех школах) формирует у учащихся культуру диалога, приобщает к правовым способам решения конфликтов. Но в целом на данный момент эффективных правовых механизмов защиты учителей от давления со стороны учащихся не существует. Похожие проблемы возникают и в образовательной среде зарубежных стран: так, в Великобритании, по данным одного из опросов 2014 г., 47 % преподавателей получают оскорбления от школьников [9].

В российской школе данная ситуация усугубляется существующим дефицитом квалифицированной юридической помощи преподавателям. Во многих педагогических вузах готовят учителей права, но, как правило, выпускники по данному направлению подготовки крайне редко идут работать в школу. Практически повсеместно курсы обществознания и всевозможные элективы по праву ведут учителя, имеющие историческую, а не правовую подготовку. Вопросы практического применения правовых норм в учебно-воспитательном процессе по-прежнему сохраняют свою актуальность, особенно при возникновении конфликтных ситуаций.

Для решения данных проблем в рамках вузовского обучения можно предложить следующее.

1. Усиление практико-ориентированной составляющей в преподавании будущим педагогам правовых дисциплин; особое внимание должно уделяться типовым проблемным ситуациям, возникающим в работе со школьниками. В свою очередь, это требует достаточно серьезного уровня подготовки от преподавателя вуза, который изучает со студентами данный круг вопросов.

2. Проведение на занятиях анализа судебной практики по делам, связанным с конфликтами в школе, который студенты осуществляют с применением проектного метода обучения, дискуссии, и приглашение на занятия юристов-практиков, специализирующихся на данной проблематике, чтобы учащиеся могли задать им интересующие вопросы. Проведение подобных открытых занятий возможно с использованием онлайн-технологий, где бы участвовали студенты, молодые специалисты, работники комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав (КДНиЗП), представители органов управления образованием.

3. Знакомство будущих педагогов с методами медиации и восстановительного подхода в конфликтах с участием несовер-

шеннолетних. Это можно осуществлять как в рамках учебных курсов по методике обучения праву, так и в рамках преподавания правовых дисциплин. Теоретическое изучение необходимо подкреплять занятиями на практике, где для изучения данных вопросов наиболее эффективны формы обучения в виде ролевых и деловых игр

Во-вторых, следует отметить определенную рассогласованность мировоззренческих ценностей и идеалов, лежащих в основе преподавания учебных предметов исторического и правового плана.

Одна из важнейших задач преподавания истории – это воспитание патриотизма, уважения к культурной и исторической традиции отечества. Такие программные документы, как «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» и ряд других предполагают широкий комплекс мероприятий по воспитанию у учащихся данных качеств. Среди учебных дисциплин именно истории в силу ее специфики всегда отводилось и отводится ключевое место в формировании патриотического мировоззрения.

В концепции развития знаний учащихся в области правоведения, обеспечения и реализации их прав, которая входит как составная часть в курс «Обществознание» и ряд факультативных курсов, просматриваются мировоззренческие установки на приоритет индивидуальных прав и признание свободы самовыражения индивида как наивысшей ценности. Это во многом связано с некритическим заимствованием западного опыта развития правовой культуры учащихся. В литературе отмечается, что сама концепция доминирующей на Западе идеологии (безусловный приоритет прав человека), сформировавшаяся в результате секуляризации теории западного христианства о «естественных правах», чужда большинству других культурных традиций, и поэтому их представители отказываются делать индивидуальные права целью общественного развития [6]. Но в России на практике развитие правовых знаний школьников зачастую основывается, во-первых, именно на признании приоритета индивидуальных прав, а во-вторых, на признании ущербности любой социокультурной традиции, где нет такого приоритета. Так, как показывает преподавательский опыт авторов данной работы, значительная часть студентов твердо убеждена, что советское общество характеризовали прежде всего масштабные нарушения прав человека, политические репрессии, жестокие запреты на малейшее выражение индивидуально-

сти, ежедневный страх перед органами государственности, пренебрежение к человеческой жизни и уничтожение государством миллионов людей. Мало того, что данные представления показывают действительность в духе западных пропагандистских стереотипов времен «холодной войны» – эти представления также вступают в серьезное противоречие с патриотическими ценностями, на которых строится преподавание истории и воспитательная работа. Как говорить школьнику и студенту об уважении к культурной и исторической традиции отечества, если она преподносится как недемократичная и не соответствующая идеалам гуманизма и правового государства? [8, с. 14]

В средствах массовой информации и всевозможных политических и научно-популярных программах при оценке исторических событий часто применяются явно заимствованные из западной мысли дихотомии: «тоталитаризм – демократия», «цивилизованные страны» (куда, подразумевается, Россия не попадает, а определение цивилизованности сужается до уровня бытовой культуры населения) – и, соответственно, все остальные и т. д. Надо ли говорить, что подобные лексемы и термины очень далеки от объективной оценки исторических процессов, а их различное значение в зависимости от специфики общества признается и в западной мысли: «Для примера различий точек зрения скажем, что в Азии, говоря о конституционной демократии, предпочитают подчеркивать приоритет социального порядка над индивидуальными правами» [15, р. 16].

Один из путей решения данного вопроса – выявление аспектов исторического знания, которые бы способствовали воспитанию патриотизма и уважения к отечественной историко-культурной традиции, и активное их использование в преподавании курса истории для различных возрастных групп обучающихся. Данная задача ставилась перед учителями истории практически во все времена. Другое дело, что сейчас, в эпоху плюрализма, постоянных дискуссий о тех или иных историко-политических событиях и распространения псевдоисторических антипатриотических изданий (например, «Ледокол» Суворова-Резуна), необходим системный и сравнительно-исторический подход к анализу событий и процессов. В связи с этим большую актуальность приобретает обучение будущих учителей методам анализа ошибочных стереотипов и неверных представлений о тех или иных моментах исторического развития, бытующих в массовом сознании.

Первая группа стереотипов связана с представлениями об отставании России в технологическом развитии от ведущих государств планеты, а также отличии в отношениях между властью и обществом от классических либеральных идеалов. Эти стереотипы часто переходят в убеждения об исторической ущербности страны. В российской традиции данная концепция связана прежде всего с ранними работами П. Я. Чаадаева и далее она поддерживалась наиболее радикальными либералами-западниками. Следует отметить, что для России как страны «догоняющего» типа модернизации главная цель технологического развития экономики была подчинена оборонным задачам – не отстать от ведущих держав Запада в военном плане. И страна показала, что в принципе она может конкурировать с ведущими державами планеты в имперской и индустриальной гонке.

Вторая группа стереотипов связана с неверными представлениями, укоренившимися в массовом сознании благодаря образам, представленным в художественных произведениях. Классический пример – представления о стрелковом оружии Великой Отечественной войны. В советских фильмах немецкие солдаты обычно изображались в основном с пистолетом-пулеметом MP-38 и MP-40, и возник миф о серьезном огневом преимуществе в начале войны пехоты вермахта над советскими солдатами, вооруженными в основном винтовками Мосина. Между тем, на начальном этапе войны большинство немецкой пехоты было вооружено карабинами «Mauser 98K», которые лишь незначительно отличались от «трехлинейки» [4, с. 106-120]. Более того, в РККА шло интенсивное перевооружение на автоматические винтовки СВТ-38 и СВТ-40, и если бы оно было завершено, то по огневой мощи советская пехота существенно превосходила бы войска вермахта!

Существует масса других примеров, когда в современном массовом сознании утверждаются совершенно не соответствующие действительности представления и образы. Особенно это касается военной истории: как показывает опыт работы авторов данной статьи с учителями школ, значительная часть из них достаточно слабо разбирается в тех или иных аспектах ведения боевых действий и вооружения войск в различные эпохи (да и можно ли этого требовать от учителя?). Выход видится в более широком применении уроков в форме экскурсий по музеям, использовании видеоматериалов, чтобы показывать учащимся максимально приближенные к реальности картины исторического прошлого.

В рамках обучения в вузе при подготовке и анализе планов уроков, который разрабатывают студенты, необходимо в числе прочего учитывать, насколько грамотно предполагается подача материала для различных возрастных категорий школьников, не нарушаются ли принципы системности и историзма. Все это достигается тем, что студенты на практических занятиях излагают материал предполагаемого урока – каждый по своей методической разработке, а затем идет обсуждение ее достоинств и недостатков. После этого в методическую разработку вносятся изменения и коррективы, и студент может уже ее использовать во время прохождения педагогической практики в школе, где исходя из полученного опыта и требований учебной программы может вносить новые усовершенствования.

Кроме того, актуальным является обучение будущих учителей методам и технологиям организации уроков в форме диспутов и дискуссий, что, по нашему мнению, способствует формированию гражданского и правового сознания школьников. К сожалению, следует отметить, что культура грамотного выражения своих мыслей стремительно утрачивается современными школьниками (да и студентами) практически по всем гуманитарным дисциплинам, и как раз уроки в форме дискуссий могут способствовать ее развитию. Можно предложить проведение диспутов по актуальным историко-политическим и правовым вопросам на практических занятиях, когда студенты по очереди выступают в роли ведущего и каждый из них получает обратную связь и оценку по определенным критериям от преподавателя и одногруппников. После этого диспуты проводятся уже во время педагогической практики в классе со школьниками (естественно, что вносятся коррективы с учетом возрастных особенностей учащихся школы).

Подводя итоги, следует подчеркнуть следующие аспекты, по которым возможно улучшение подготовки будущих учителей истории, обществознания и права.

1. Выявление аспектов исторического знания, которые бы способствовали воспитанию патриотизма и уважения к отечественной историко-культурной традиции, и активное их использование в преподавании курса истории для различных возрастных групп обучающихся.

2. Усиление практико-ориентированной составляющей в преподавании будущим педагогам правовых дисциплин; особое внимание должно уделяться типовым проблемным ситуациям, возникающим в работе со школьниками.

3. Знакомство будущих педагогов с методами медиации и восстановительного подхода в конфликтах с участием несовершеннолетних. Проведение на занятиях анализа судебной практики по делам, связанным с конфликтами в школе, который студенты осуществляют с применением проектного метода обучения, дискуссии, и приглашение на занятия юристов-практиков, специализирующихся на данной проблематике, чтобы учащиеся могли задать им интересующие вопросы.

4. Особое внимание нужно уделять обучению будущих учителей методам и технологиям ведения уроков в форме диспутов и дискуссий, что способствует формированию гражданского и правового сознания школьников, а также помогает выработать у них культуру грамотного изложения своих мыслей и научного диалога.

Все это позволит улучшить в вузах подготовку учителей истории, обществознания и права.

ЛИТЕРАТУРА

1. Актуальные проблемы теории и методики преподавания истории и обществознания : сб. мат-лов Междунар. науч.-практ. конф. / автор-сост. Л. В. Алиева. – Псков : Псков. гос. ун-т, 2013. – 104 с.
2. Ахиезер А. С. Россия: критика исторического опыта: социокультурная динамика России : в 2 т. Т. 1. – Новосибирск : Сибирский хронограф, 1997. – 804 с.
3. Гудков Л. Д., Дубин Б. В., Зоркая Н. А. Постсоветский человек и гражданское общество. – М. : Московская школа политических исследований, 2008. – 96 с.
4. Исаев А. В. Антисуворов. Десять мифов Второй мировой. – М. : Эксмо, Яуза, 2004. – 416 с.
5. Кулешова С. Н. Криминализация молодежной среды российского общества: социокультурный аспект : автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Ставрополь, 2009. – 24 с.
6. Лукин А. В. Куда ведет прогресс? Столкновение ценностей в современном мире [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.globalaffairs.ru/number/Kuda-vedet-progress-17108> (дата обращения 19.06.2016).
7. Миронов Б. Н. Концепции и парадигмы современной историографии // Преподавание истории в школе. – 2016. – № 6. – С. 37-41.
8. Москаленко М. Р. Некоторые вопросы преподавания правовых дисциплин студентам педагогических специальностей // Alma mater: Вестник высшей школы. – 2016. – № 9. – С. 11-15.
9. Над британскими учителями издеваются в Сети [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://blog.adguard.com/ru/industry-news/nad-britanskimi-uchitelyam-izdevayutsya-v-seti.html> (дата обращения 15.03.2016).
10. Несмелова М. Н. Применение интерактивных педагогических технологий и приемов на современном уроке истории // Преподавание истории в школе. – 2017. – № 1. – С. 17-22.
11. О направлении методических рекомендаций по организации служб школьной медиации. Письмо Министерства образования и науки РФ от 18 нояб. 2013 г. № ВК-844/07 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://273-фз.рф/akty_minobrnauki_rossii/pismo-minobrnauki-rf-ot-18112013-no-vk-84407 (дата обращения 19.03.2016).
12. Проблемы преподавания истории и гуманитарных дисциплин в школе: традиции и новации : сб. мат-лов Всерос. науч.-практ. конф. / сост. Е. Е. Вяземский, Ю. В. Романов, Ю. И. Синельников. – М. : Моск. пед. гос. ун-т, 2016. – 120 с.
13. Розов Н. С. Альтернативный подход к преподаванию отечественной истории // Преподавание истории в школе. – 2014. – № 5. – С. 16-20.
14. Тевикова Т. В. Особенности преподавания истории и обществознания в условиях введения ФГОС основного общего образования // Образование в современной школе. – 2013. – № 2. – С. 20-22.
15. Brinkley D. Democratic Enlargement: The Clinton Doctrine // Foreign Policy. – 1997. – № 106. – P. 16-22.

REFERENCES

1. Aktual'nye problemy teorii i metodiki prepodavaniya istorii i obshchestvoznaniya : sb. mat-lov Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / avtor-sost. L. V. Alieva. – Pskov : Pskov. gos. un-t, 2013. – 104 s.
2. Akhiezer A. S. Rossiya: kritika istoricheskogo opyta: sotsiokul'turnaya dinamika Rossii : v 2 t. T. 1. – Novosibirsk : Sibirskiy khronograf, 1997. – 804 s.
3. Gudkov L. D., Dubin B. V., Zorkaya N. A. Postsovetskiy chelovek i grazhdanskoe obshchestvo. – M. : Moskovskaya shkola politicheskikh issledovaniy, 2008. – 96 s.
4. Isaev A. V. Antisuvorov. Desyat' mifov Vtoroy mirovoy. – M. : Eksmo, Yauza, 2004. – 416 s.
5. Kuleshova S. N. Kriminalizatsiya molodezhnoy sredy rossiyskogo obshchestva: sotsiokul'turnyy aspekt : avtoref. dis. ... kand. sotsiol. nauk. – Stavropol', 2009. – 24 s.
6. Lukin A. V. Kuda vedet progress? Stolknovenie tsennostey v sovremennom mire [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.globalaffairs.ru/number/Kuda-vedet-progress-17108> (data obrashcheniya 19.06.2016).
7. Mironov B. N. Kontseptsii i paradigmy sovremennoy istoriografii // Prepodavanie istorii v shkole. – 2016. – № 6. – S. 37-41.
8. Moskalenko M. R. Nekotorye voprosy prepodavaniya pravovykh distsiplin studentam pedagogicheskikh spetsial'nostey // Alma mater: Vestnik vysshey shkoly. – 2016. – № 9. – S. 11-15.
9. Nad britanskimi uchitelyami izdevayutsya v Seti [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://blog.adguard.com/ru/industry-news/nad-britanskimi-uchitelyam-izdevayutsya-v-seti.html> (data obrashcheniya 15.03.2016).

10. Nesmelova M. N. Primenenie interaktivnykh pedagogicheskikh tekhnologiy i priemov na sovremennom uroke istorii // Prepodavanie istorii v shkole. – 2017. – № 1. – S. 17-22.
11. O napravlenii metodicheskikh rekomendatsiy po organizatsii sluzhb shkol'noy mediatsii. Pis'mo Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 18 noyab. 2013 g. № VK-844/07 [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://273-fz.rf/akty_minobrнауки_rossii/pismo-minobrнауки-rf-ot-18112013-no-vk-84407 (data obrashcheniya 19.03.2016).
12. Problemy prepodavaniya istorii i gumanitarnykh distsiplin v shkole: traditsii i novatsii : sb. mat-lov Vse-ros. nauch.-prakt. konf. / sost. E. E. Vyazemskiy, Yu. V. Romanov, Yu. I. Sinel'nikov. – M. : Mosk. ped. gos. un-t, 2016. – 120 s.
13. Rozov N. S. Al'ternativnyy podkhod k prepodavaniyu otechestvennoy istorii // Prepodavanie istorii v shkole. – 2014. – № 5. – S. 16-20.
14. Tevikova T. V. Osobennosti prepodavaniya istorii i obshchestvoznaniya v usloviyakh vvedeniya FGOS osnovnogo obshchego obrazovaniya // Obrazovanie v sovremennoy shkole. – 2013. – № 2. – S. 20-22.
15. Brinkley D. Democratic Enlargement: The Clinton Doctrine // Foreign Policy. – 1997. – № 106. – P. 16-22.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. С. Л. Фоменко

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ

УДК 159.922.7:504.9–053.6
ББК Ю941.5-99

ГСНТИ 15.21.45; 15.41.25; 15.41.59

13.00.02; 19.00.01; 19.00.07; 19.00.13

Гурова Ольга Валерьевна,

преподаватель, кафедра уголовного и уголовно-исполнительного права, Пермский институт ФСИН России; 614012, г. Пермь, ул. Карпинского, д. 125; e-mail: ovгурова@yandex.ru

Кружкова Ольга Владимировна,

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой философии и акмеологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: galiati1@yandex.ru

ВАНДАЛИЗМ КАК ДЕСТРУКТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ РЕАЛИЗАЦИИ СУБЪЕКТНОСТИ ПОДРОСТКА¹

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: вандализм; вандальное поведение; деструктивное поведение; стратегии поведения; подростки; эмпирические исследования.

АННОТАЦИЯ. Целью представленной статьи является изучение мотивационной готовности к вандальному поведению среди подростков в контексте характеристик их субъектности. Вандализм рассматривается как специфическая деструктивная стратегия поведения, позволяющая подростку без обращения к взрослым реализовать свои субъектные потребности, влиять на материальный мир и социальное окружение. В качестве методов эмпирического исследования использовались дескриптивная статистика, сравнительный анализ и линейный регрессионный анализ, а также психологическая диагностика подростков, обучающихся в общеобразовательных школах Свердловской области и Пермского края (12-15 лет, n=456) с применением опросника «Мотивы вандального поведения» И. В. Воробьевой, О. В. Кружковой, С. А. Остриковой и анкеты «Биография субъектности» О. И. Моткова. В результате было обнаружено, что исследованная выборка подростков распадается на две контрастные группы, различающиеся по уровню готовности к вандальному поведению. При этом подростки с высокой готовностью к вандальному поведению (26,8 % выборки) имеют более высокие показатели таких характеристик субъектности, как самостоятельность, креативность, гармоничность личности, сильная воля, стойкость в сложные периоды жизни. Основным фактором, связанным с указанными характеристиками субъектности подростка, является экзистенциальный мотив вандализма, то есть стремление подростка к демонстрации своих возможностей и поиску себя в социальном пространстве. Таким образом, стремление подростка показать себя и понять свои возможности влиять на материальное и социальное пространство при относительно небольшом спектре освоенных и доступных технологий социального взаимодействия провоцирует на деструктивную активность с предметами чужой и общественной собственности.

Gurova Olga Valerievna,

Lecturer Department of Criminal and Criminal and Penal Law, Perm Institute of the federal Service of Penalties, Perm, Russia.

Kruzhkova Olga Vladimirovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of Department of Philosophy and Acmeology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinbrg, Russia.

VANDALISM AS A DESTRUCTIVE STRATEGY FOR THE IMPLEMENTATION OF ADOLESCENT'S SUBJECTIVITY

KEY WORDS: vandalism; vandal activity; destructive behavior; strategy of behavior; teenager; empirical research.

ABSTRACT. The aim of this article is to study the motivational readiness for vandal behavior among adolescents in the context of characteristics of their subjectivity. Vandalism is considered as a specific destructive strategy of behavior, allowing a teenager to realize their needs, influence the world and the social environment without addressing to adults. The following methods of empirical research were used: descriptive statistics, comparative analysis and linear regression analysis, as well as psychological diagnostics of adolescents studying in secondary schools of the Sverdlovsk Region and the Perm Region (12-15 years, n = 456) using the questionnaire "Motives of vandalism" by I.V. Vorobyeva, O.V. Kruzhkova, S.A. Ostriкова and the questionnaire "Biography of subjectivity" by O.I. Motkova. As a result, it was found that the sample of adolescents was divided into two contrast groups, different in their level of readiness for vandalism. At the same time, adolescents with high readiness for vandalism (26.8% of the sample) have higher indices of such characteristics of subjectivity as independence, creativity, harmonious personality, strong will, firmness in difficult periods of life. At the same time, the main factor associated with these characteristics of the adolescent's subjectivity is the existential motive of vandalism, that is, the teenager's desire to demonstrate his capabilities and to find himself in the social space. Thus, the desire of a teenager to show himself and understand his opportunities in influencing the material and social environment with a relatively small spectrum of accessible technologies of social interaction provokes him to destructive activity with objects of others' and public property.

¹ Исследование проведено в рамках гранта Президента Российской Федерации для государственной поддержки молодых российских ученых МК-4245.2013.6.

Теоретические аспекты исследования

Вандалное поведение имеет широкое распространение в современном мире. Однако проблема оценки такого поведения достаточно сложна. Как правило, общество не замечает тот существенный урон, который наносят вандалские деяния, поэтому данному деструктивному поведению и обнаружению его причин уделяется недостаточное внимание. В то же время многие страны несут многомиллионные убытки в результате действий вандалов. Так, в США за вандалские деяния арестовывается ежегодно более 200 тысяч человек [16].

При этом большинство исследователей вандалного поведения сходятся во мнении о том, что наибольшее распространение подобное деструктивное поведение имеет в подростковом возрасте (R. I. Mawby, 2001; D. Elliott, 1988; M. Le Blanc et al., 1989; Л. С. Ватова, 2007 и др.). При этом вандализм – это не оторванное от общего девиационного фона поведения подростка явление. Оно имеет сочетательный характер и часто сопутствует общей агрессивности подростка, его алкоголизации [17], жестокому обращению с животными [14] и иным формам девиаций.

Подростковый возраст является одним из наиболее значимых для становления личности и одновременно сложным по переживаниям периодом. Процесс социализации подростка сопровождается интенсивными физиологическими изменениями, трансформацией самовосприятия, сменой актуальных потребностей и направленности, в этом возрасте возрастают требования к себе и окружающим, экспериментально нарабатываются новые стратегии поведения и технологии саморегуляции и управления эмоциями. В качестве одной из пробных поведенческих стратегий в решении проблем используется вандалский акт. Подросток пытается показать свою силу и власть, выразить протест, «достать» соперника или обидчика, выплеснуть эмоциональное напряжение и др. с помощью вандализма [4], понимая, что он разрушает объекты материально-предметной среды, которые важны для тех, к кому он апеллирует, и он получит нужное ему внимание. Однако подобная стратегия поведения подростка не только нарушает материальную целостность среды, но и угрожает психологической безопасности его пространства взаимодействия [10].

Известно, что вандализм – это деструктивная деятельность человека, детерминируемая внутренними и внешними условия-

ми, но в то же время это специфическая осмысленная активность – субъектное взаимодействие между человеком и средой. Таким образом, существует явное противоречие между пониманием вандалного поведения подростков как своеобразной активности – главного свойства развивающегося субъекта – и отсутствием изучения вандализма с точки зрения проявления субъектности подростка. Зачастую акты вандализма, совершаемые подростками, в том числе в среде образовательной организации, включают не только контекст умышленности и противоправности, такие акты также имеют субъективное значение для подростка в форме самоутверждения, самовыражения, протеста и выступают предиктором развития личности. Вандализм является для подростка своеобразным способом реализации себя как субъекта через деструктивное преобразование внешней среды (в том числе образовательной) под свою субъективную реальность, возможностью справиться с напряжением и стрессом [2]. Так, И. В. Воробьева отмечает, что образовательная среда, в которой существует подросток, должна быть наиболее конгруэнтна его субъектным потребностям, а значит, должна соответствовать специфическим характеристикам активности личности подростка [6]. Таким образом, если среда не предоставляет возможности и инструментарий для реализации субъектных потребностей подростка в рамках социально приемлемого поведения, то данные потребности могут реализовываться наиболее доступными для подростка средствами, в том числе через деструктивную активность.

Анализ проявлений субъектности подростка-«вандала» как категории, обозначающей «иницирующее начало, первопричину взаимодействий с миром и обществом», поможет раскрыть сущность и детерминацию явления подросткового вандализма. Подросток преобразует среду, надеясь это взаимодействие личностно значимым смыслом: проявляя свою субъектность, он защищается от раздражающей и депривирующей внешней среды, одновременно преобразует себя, стабилизируя структурную целостность собственной субъектности, восстанавливает ощущение удовлетворенности своей жизнью.

Общественная опасность вандализма определяется не только тем экономическим ущербом, который наносит деструктивная активность подростка, но и тем, что усвоенная модель девиантного, ненормативного или даже противоправного поведения подростка с элементами разрушительности, со-

циального эскапизма [8] будет проявляться в дальнейшем в более тяжелых формах и может сопровождать наиболее общественно опасные посяательства [1]. Единичные случаи вандальных действий, совершенных подростком впервые, являются, как правило, следствием стечения особых обстоятельств, действием фактора ситуации. Но единственный факт вандализма, его безнаказанность, анонимность часто влекут за собой следующий акт, который уже не будет случайным [13]. Поэтому понимание механизмов возникновения вандальной активности подростка является актуальной научной проблемой, открывающей пути к эффективному профилактированию подобного деструктивного поведения [5].

Методы и организация исследования

Целью нашего исследования стало изучение мотивационной готовности к вандальному поведению среди подростков в контексте характеристик их субъектности.

Диагностика мотивационной готовности к вандальному поведению подростков проводилась с применением авторского опросника «Мотивы вандального поведения» [7]. Опросник состоит из 80 утверждений, описывающих различные вандальные действия и их мотивационную основу. Степень одобрения каждого утверждения оценивается по четырехбалльной шкале. Диагностируется 10 видов вандализма: стяжательный (совершается ради получения выгоды, приобретения чего-либо), агрессивный (совершается в ответ на обиду или оскорбление), тактический (является средством для достижения других целей), любопытствующий (совершается из-за чрезмерной любознательности и «разрушительного экспериментаторства» с целью познания), эстетический (совершается для преобразования и совершенствования окружающего пространства в соответствии со своими представлениями о нем), экзистенциальный (совершается для самоутверждения в форме исследования возможности своего влияния на общество, привлечения внимания к себе), протестующий (совершается для протеста против социальных и культурных норм взрослого мира), конформный (совершается из-за давления группы, необходимости или желания субъекта вандализма подражать другим), вызванный неудобством среды (инициируется каким-либо неудобством окружающей среды, желанием субъекта вандализма изменить ее для себя, ради персонального удобства, комфорта), вызванный скукой (совершается ради поиска новых впечатлений, острых ощущений, связанных с запретностью и опасностью).

Анкета «Биография субъектности» (О. И. Мотков) [9] применялась для выявления характеристик субъектности подростков. Данная анкета позволяет оценить проявления субъектности личности в разные периоды жизни по следующим шкалам: самостоятельность, активность, инициативность, креативность (творчество), умение владеть собой (способность к управлению своими эмоциями, желаниями и действиями), стремление к самоорганизации и саморазвитию, осознанность своей личности (желаний, характера, предназначения, отношений), разумность (учет внутренних требований и внешних условий при построении поведения, принятие себя и других людей), гармоничность личности (согласие с собой и окружающим миром, чувство меры, здоровый и разнообразный образ жизни, конструктивные отношения и т. п.), стремление к средним или высоким достижениям (успехам), позитивность эмоций, сильная воля, гармоничность образа жизни (его разнообразие, интересность, умеренность и т. п.), стойкость в сложные периоды жизни.

Выборка. В исследовании приняли участие 456 респондентов подросткового возраста (12-15 лет), среди них – 212 мальчиков и 244 девочки, учащиеся средних общеобразовательных школ Свердловской области и Пермского края.

Математико-статистическая обработка данных проводилась с использованием статистического пакета IBM SPSS Statistics 19. Логика исследования предполагала обращение к следующим методам и критериям математико-статистической обработки эмпирических психологических данных: двухэтапный кластерный анализ для выявления гомогенных групп респондентов по уровню выраженности готовности к вандальной активности, описательная (дескриптивная) статистика для демонстрации тенденций распределения данных, сравнительный анализ (t-критерий Стьюдента для независимых выборок) для определения характеристик различий между выделенными подгруппами и линейный регрессионный анализ с принудительным включением независимых переменных и построением модели через последовательное исключение предикторов для построения моделей обусловленности характеристик субъектности мотивами вандального поведения подростков.

Результаты исследования и их обсуждение

По результатам двухэтапного кластерного анализа (силуэтная мера связности и разделения кластеров более 0,5) выборка была разделена на две контрастные группы

(относительно гомогенные группы внутри, различающиеся между собой по готовности к вандальному поведению). В первую группу вошли 122 человека (26,8 %), во вторую группу – 334 человека (73,2 %). Подростки, вошедшие в первую группу, имеют более высокую готовность к вандальному поведению в целом по сравнению со второй группой (рис. 1). В первой группе средний балл по показателям мотивационной готовности к вандализму приходится на верхнюю гра-

ницу нормы, таким образом, часть подростков имеет явную готовность к совершению вандальных действий и данная активность может часто встречаться в их поведении. Во второй группе оказались подростки, характеризующиеся невысокими показателями готовности к вандальному поведению. Их деструктивная активность может быть следствием неосторожности или случайности, а не преднамеренных действий деструктивного характера.

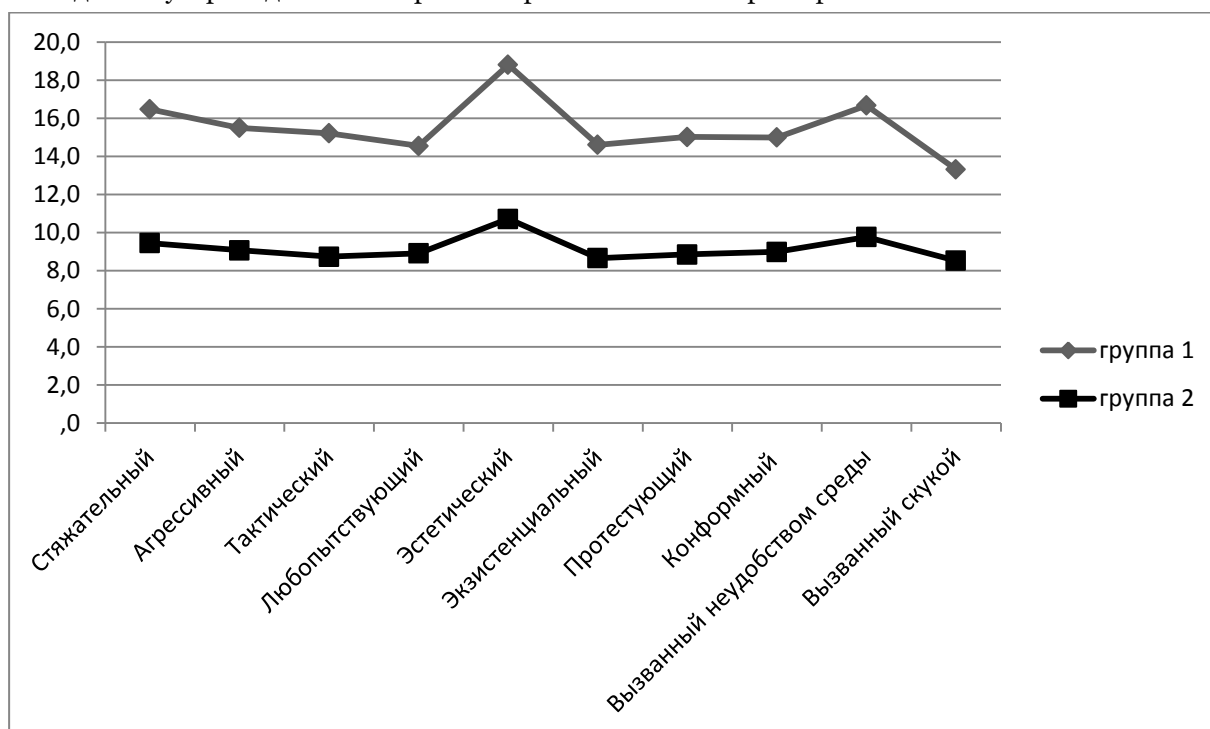


Рис. 1. Средние значения показателей мотивов вандального поведения в исследуемых группах

Следует отметить, что в группу с высоким уровнем готовности к вандальному поведению вошли 73 (60 %) мальчика и 49 (40 %) девочек. В группу с низким уровнем попали 139 мальчиков (42 %) и 195 девочек (58 %). При этом в группе с высокой мотивационной готовностью к вандальному поведению наблюдается 92,5 % подростков мужского пола, имеющих превышение нормы по готовности хотя бы к одному виду вандального поведения, а 7,5 % из них имеет превышение нормы по всем видам вандального поведения. Среди девочек, попавших в эту группу, 100 % имеют доминацию хотя бы по одному виду вандального поведения, при этом доминацию по всем видам имеют 10,7 % девочек. Таким образом, именно первая группа является группой риска, ха-

рактеризуясь повышенной готовностью к вандальному поведению.

Изучение характеристик субъектности в выделенных группах позволило обнаружить существенные различия в профиле и показателях субъектности (рис. 2). Очевидно, что средние показатели характеристик субъектности (кроме показателя «инициативность») в первой группе имеют тенденцию к превышению аналогичных показателей в группе 2. Однако существенные статистически значимые различия были обнаружены по характеристикам субъектности «самостоятельность» ($t=-2,29$, $p=0,026$), «креативность» ($t=-2,15$, $p=0,037$), «гармоничность личности» ($t=-2,33$, $p=0,024$), «сильная воля» ($t=-2,13$, $p=0,039$), «стойкость в сложные периоды жизни» ($t=-3,44$, $p=0,001$).

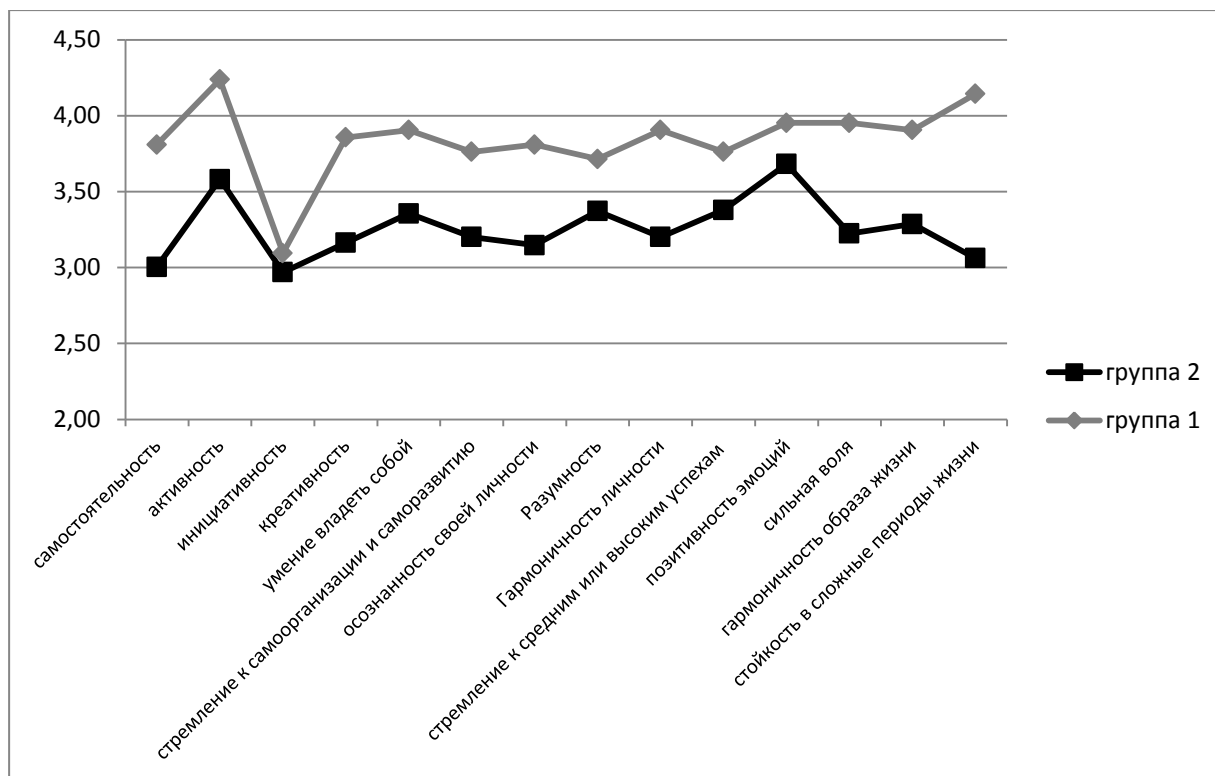


Рис. 2. Средние значения показателей характеристик субъектности в исследуемых группах

Таким образом, подростки с высокой готовностью к вандальному поведению обладают более ярко выраженной субъектностью в отличие от подростков второй группы. Для подростков с высокой готовностью к вандальному поведению очень важно реализовать себя, и вандализм представляется им подходящей стратегией, является для них специфической формой самовыражения. Безусловно, для общества это неадекватная активность с деструктивными последствиями, но для подростка это возможность доступным (легким, удобным, действенным и пр.) способом выразить себя, решить свои проблемы, что так важно для него, учитывая еще и то, что количество альтернативных вариантов у него невелико – по-другому подросток пока еще не умеет, многие технологии социального взаимодействия и самореализации его субъектности еще не сформированы или не апробированы. Вероятно, если бы ребенку помогли, подсказали, предложили адекватные способы решения проблем и самореализации, скорее всего, в большинстве случаев он не стал бы выбирать неодобряемые стратегии поведения (в том числе вандализм). Он мог бы выбрать социально одобряемые пути компенсации и сублимации внутренних импульсов. Но чаще всего подросток не может просто так прийти к взрослому, рассказать о своих затруднениях, поделиться своими чувствами и переживаниями, попро-

сить помощи. В силу психологических возрастных особенностей подросток противопоставляет себя миру взрослых и, сам считая себя уже достаточно взрослым, стремится самостоятельно, автономно решать свои проблемы доступными ему способами.

Таким образом, активное стремление подростка реализовать свою субъектность (высокие показатели субъектности) в сочетании со свойственными возрасту неустойчивостью морально-этических убеждений и отсутствием социального опыта наделяют акты вандализма внутренним конструктивным смыслом для самого подростка, однако содержат в себе серьезную угрозу для общества.

В то же время не все мотивы вандальной активности могут иметь первостепенное значение для реализации субъектности подростка. Достаточно часто в научной литературе упоминается об агрессивной основе подросткового вандализма [3; 4; 13 и др.]. Однако в контексте изучения специфики реализации субъектности подростка можно предположить, что вандальная активность имеет для подростка иное, более глубокое значение, чем отреагирование агрессии. Для проверки выдвинутого предположения и определения детерминации субъектностью подростка мотивационными основаниями вандального поведения был проведен регрессионный анализ методом линейной регрессии (табл. 1).

Результаты регрессионного анализа

Характеристика субъектности	R ² (%)	Элементы модели	β
Стойкость в сложные периоды жизни	15,6**	Экзистенциальный вандализм	0,395**
Самостоятельность субъекта	16,4*	Экзистенциальный вандализм	0,551**
		Скучающий вандализм	-0,468*
Креативность субъекта	17,2**	Экзистенциальный вандализм	0,415**
Гармоничность личности субъекта	16,2*	Экзистенциальный вандализм	0,559**
		Скучающий вандализм	-0,356*

Примечание: R² – общая объясненная дисперсия данных; β – коэффициент регрессии; * – p<0,05; ** – p<0,01.

В результате было выявлено, что основным мотивом вандального поведения подростков в контексте реализации субъектности является экзистенция – стремление «обнаружить себя». Подростка сопровождает осознание собственной незавершенности, желание найти свое место в мире, выразить себя. Это стремление подростка, кроме возрастных особенностей, может быть обусловлено его неуверенностью в себе, низким уровнем самопринятия, ощущением небезопасности среды и дополнено проявлением психологической акселерации, опережающим развитием.

Реализация субъектности подростка с высокой склонностью к вандальному поведению связана с поиском своего «Я», желанием самореализоваться и показать себя. И вандализм – одна из деструктивных стратегий, к которой подросток обращается, когда нет другого способа достижения цели, но не по причине незанятости и скуки, так как высокий уровень субъектности сопровождается процессом постоянной деятельности, направленной на познание себя и мира, закономерностей физического и социального пространства, их взаимосвязей и взаимовлияний.

Подросток нуждается в синтезе представлений о себе, построении целостного образа «Я», связанного с прошлым и направленного в будущее: он стремится понять себя, определить свое место, социальную роль, статус, перспективы и многое другое. Как ни странно, именно вандальная активность здесь может помочь подростку определить границы собственной субъектно-

сти, дать понимание своих возможностей и последствий собственного поведения.

Тем не менее, использование стратегии реализации субъектности путем вандальных действий в большинстве случаев будет приводить к усилению деструктивных тенденций в поведении подростка и создает ситуацию риска десоциализации ребенка.

Подводя итог, можно сделать следующие выводы.

1. Готовность к вандальному поведению на основании различных мотивов демонстрируют более 26 % респондентов подросткового возраста, что создает угрозу распространения и реализации деструктивных тенденций в поведении подростков как в образовательной среде, так и за ее пределами.

2. Подростки, имеющие высокую мотивационную готовность к вандальному поведению, характеризуются рядом более выраженных субъектных характеристик, что позволяет рассматривать вандализм как неадекватную социальным требованиям, но конструктивную в контексте реализации субъектных потребностей стратегию самореализации подростков.

3. Наиболее значимым мотивом вандального поведения при реализации субъектности подростка выступает мотив экзистенции. Стремление подростка обратить на себя внимание, понять и осознать свои возможности влияния на социальный мир при отсутствии сформированных просоциальных стратегий реализации себя приводит к выбору вандального поведения как средства достижения необходимого результата.

ЛИТЕРАТУРА

- Агапов А. Ф. Преступления, совершаемые по неожиданности, и их предупреждение // Криминология / под ред. В. Д. Малкова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юстицинформ, 2006. – С. 456-478.
- Бойко А. Д. Возможности диагностики диспозиций защитного и совладающего поведения в образовательной среде // Образование и наука. – 2015. – № 8. – С. 65-81.
- Ватова Л. С. Социально-психологические основания молодежного вандализма и его профилактики. – М.: Народное образование; МПСИ, 2007. – 298 с.
- Воробьева И. В. Подростковый вандализм: мотивы и возможные личностные детерминанты // Вестник Тюменского гос. ун-та. Сер. Гуманитарные исследования. Humanitates. – 2012. – № 9. – С. 208-213.
- Воробьева И. В. Проблема разработки модели профилактики и предупреждения вандального поведения подростков и юношей // Известия Саратов. ун-та. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2015. – Т. 4. – № 1. – С. 55-59.
- Воробьева И. В. Экспертная оценка проявлений вандализма в образовательной среде школы // От истоков к современности 130 лет организации психологического общества при Московском университете: сб. ст. юбилейной конф. – М., 2015. – С. 35-37.

7. Воробьева И. В., Кружкова О. В. Возможности диагностики мотивов вандального поведения // Вестник Южно-Урал. гос. ун-та. Серия: Психология. – 2011. – № 42 (259). – С. 35-40.
8. Горбунова Ю. А. Гражданский эскапизм молодежи: антропологические и социальные риски // Гуманитарное знание и духовная безопасность : сб. ст. III междунар. науч.-практ. конф. – Грозный, 2016. – С. 113-118.
9. Мотков О. И. Природа личности: сущность, структура и развитие. – М. : ГУП Воскресенская типография, 2007. – 248 с.
10. Никифорова Д. М. Типология защитного и совладающего поведения учащихся в контексте их безопасности в образовательной среде // Акмеология профессионального образования : мат-лы 11 Всерос. науч.-практ. конф. – Екатеринбург, 2014. – С. 94-99.
11. Elliott D., Huizinga D., Menard S. Multiple problem youth: Delinquency, substance use and mental health problems. – New York : Springer-Verlag, 1988.
12. Le Blanc M., Freshette M. Male criminal activity from childhood through youth. – New York : Springer-Verlag, 1989.
13. Levy-Leboyer C. Vandalism: Behavior and motivation. – Amsterdam : Elsevier science publishers, 1984.
14. Lucia S., Killas M. Is animal cruelty a marker of interpersonal violence and delinquency? Results of a swiss national self-report study // Psychology of Violence. – 2011. – Vol. 1. – № 2. – P. 93-105.
15. Mawby R. I. Burglary. – Devon, UK : Willan Publishing, 2001.
16. U. S. Bureau of the Census: Statistical Abstract of the Unaited States. – 117-th ed. – Washington, 1997.
17. Virtanen P., Nummi T., Lintonen T., Westerlund H., Hägglöf B., Hammarström A. Mental health in adolescence as determinant of alcohol consumption trajectories in the Northern Swedish Cohort // International Journal of Public Health. – 2015. – Vol. 60. – № 3. – P. 335-342.

REFERENCES

1. Agapov A. F. Prestupleniya, sovershaemye po neozhidannosti, i ikh preduprezhdenie // Kriminologiya / pod red. V. D. Malkova. – 2-e izd., pererab. i dop – М. : Yustitsinform, 2006. – С. 456-478.
2. Boyko A. D. Vozmozhnosti diagnostiki dispozitsiy zashchitnogo i sovladayushchego povedeniya v obrazovatel'noy srede // Obrazovanie i nauka. – 2015. – № 8. – С. 65-81.
3. Vatova L. S. Sotsial'no-psikhologicheskie osnovaniya molodezhnogo vandalizma i ego profilaktika. – М. : Narodnoe obrazovanie ; MPSI, 2007. – 298 с.
4. Vorobyeva I. V. Podrostkovyy vandalizm: motivy i vozmozhnye lichnostnye determinanty // Vestnik Tyumenskogo gos. un-ta. Ser. Gumanitarnye issledovaniya. Humanitates. – 2012. – № 9. – С. 208-213.
5. Vorobyeva I. V. Problema razrabotki modeli profilaktiki i preduprezhdeniya vandal'nogo povedeniya podrostkov i yunoshey // Izvestiya Saratov. un-ta. Novaya seriya. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya. – 2015. – Т. 4. – № 1. – С. 55-59.
6. Vorobyeva I. V. Ekspertnaya otsenka proyavleniy vandalizma v obrazovatel'noy srede shkoly // Ot istokov k sovremennosti 130 let organizatsii psikhologicheskogo obshchestva pri Moskovskom universitete : sb. st. yubileynoy konf. – М., 2015. – С. 35-37.
7. Vorobyeva I. V., Kruzhkova O. V. Vozmozhnosti diagnostiki motivov vandal'nogo povedeniya // Vestnik Yuzhno-Ural. gos. un-ta. Seriya: Psikhologiya. – 2011. – № 42 (259). – С. 35-40.
8. Gorbunova Yu. A. Grazhdanskiy eskapizm molodezhi: antropologicheskie i sotsial'nye riski // Gumanitarnoe znanie i dukhovnaya bezopasnost' : sb. st. III mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – Groznyy, 2016. – С. 113-118.
9. Motkov O. I. Priroda lichnosti: sushchnost', struktura i razvitie. – М. : GUP Voskresenskaya tipografiya, 2007. – 248 с.
10. Nikiforova D. M. Tipologiya zashchitnogo i sovladayushchego povedeniya uchashchikhsya v kontekste ikh bezopasnosti v obrazovatel'noy srede // Akmeologiya professional'nogo obrazovaniya : mat-ly 11 Vseros. nauch.-prakt. konf. – Ekaterinburg, 2014. – С. 94-99.
11. Elliott D., Huizinga D., Menard S. Multiple problem youth: Delinquency, substance use and mental health problems. – New York : Springer-Verlag, 1988.
12. Le Blanc M., Freshette M. Male criminal activity from childhood through youth. – New York : Springer-Verlag, 1989.
13. Levy-Leboyer C. Vandalism: Behavior and motivation. – Amsterdam : Elsevier science publishers, 1984.
14. Lucia S., Killas M. Is animal cruelty a marker of interpersonal violence and delinquency? Results of a swiss national self-report study // Psychology of Violence. – 2011. – Vol. 1. – № 2. – P. 93-105.
15. Mawby R. I. Burglary. – Devon, UK : Willan Publishing, 2001.
16. U. S. Bureau of the Census: Statistical Abstract of the Unaited States. – 117-th ed. – Washington, 1997.
17. Virtanen P., Nummi T., Lintonen T., Westerlund H., Hägglöf B., Hammarström A. Mental health in adolescence as determinant of alcohol consumption trajectories in the Northern Swedish Cohort // International Journal of Public Health. – 2015. – Vol. 60. – № 3. – P. 335-342.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. С. Л. Фоменко.

УДК 37.013.42
ББК 446.6.2

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

Забара Людмила Ивановна,

кандидат философских наук, профессор, кафедра философии и акмеологии, Институт менеджмента и права, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: zabarali2011@gmail.com

Якина Лилия Николаевна,

кандидат педагогических наук, главный библиограф, ИИЦ – Научная библиотека, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: lilia.yakina@yandex.ru

АРТ-ТЕРАПИЯ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ: К ПРОБЛЕМЕ ТЕОРИИ И МЕТОДОЛОГИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социально-педагогическая деятельность; социализация детей; арт-терапия; инновационные технологии.

АННОТАЦИЯ. Рассмотрено философско-методологическое обоснование концепции арт-терапии как инновационной технологии социально-педагогической деятельности с детьми, раскрыты междисциплинарные идеи преобразования арт-терапевтических практик в использовании средств искусства и художественной коммуникации, направленных на оптимизацию субъективных и объективных условий социализации детей с проблемами. Проведен анализ основного понятия «арт-терапия» в различных областях его использования, выделены ключевые методологические и методические вопросы и пути их решения в проектировании арт-терапевтической технологии в социально-педагогической деятельности с детьми. Введен новый философско-теоретический ракурс рассмотрения арт-терапии и систематизации ее эмпирического опыта как ресурса профилактико-коррекционной работы средствами искусства в оказании помощи детям в процессе их вхождения в социальную среду. Показана перспективность культурологического и интегративного подходов в гуманитарно-эстетическом образовании для разработки социально-педагогической модели арт-терапии и ее методик с привлечением ресурсного подхода, принципов полихудожественности и фасилитации в педагогике искусства, усиливающих эффективность взаимодействия личности со смыслами произведений искусства, с учетом характера затруднений и проблем. Исследование направлено на выявление возможностей, обобщение и углубление содержания арт-терапии в контексте культуры и технологии, актуализацию ее методов в неклинических практиках. Это послужит решению организационно-технологических задач в области новаций арт-терапии с учетом особенностей инкультурации и социализации детей.

Zabara Lyudmila Ivanovna,

Candidate of Philosophy, Professor, Department of Philosophy and Acmeology, Institute of Management and Law, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Yakina Lilia Nikolaevna,

Candidate of Pedagogy, Chief Bibliographer, Scientific Library, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

ART-THERAPY AS INNOVATIVE TECHNOLOGY OF SOCIO-PEDAGOGICAL ACTIVITY WITH CHILDREN: THEORY AND METHODOLOGY

KEY WORDS: socio-pedagogical activity; socialization of children; art-therapy technology; innovative technologies.

ABSTRACT. The paper gives philosophic and methodological interpretation of the concept of art therapy, which is viewed as an innovative technology of socio-pedagogical work with children. It describes interdisciplinary ideas of transformation of art therapy in the use of the artistic means and artistic communication aimed at optimization of subjective and objective conditions of socialization of children having different problems. The concept of “art therapy” is analyzed from the point of view of different spheres of its use; the key methodological problems and the ways for their solution during art therapy are outlined. A new philosophical and theoretical approach to art therapy is worked out to organize its empirical experience as a resource of preventive and remedial work using the means of art to help children to join the community. The paper discloses the potential of culture-based and integrative approaches in the humanities and aesthetic education to develop social and pedagogical model of art therapy and its methods with the use of resource-based approach and the principles of poly-artistic approach and facilitation in Pedagogy of art, which increases the effectiveness of interpretation of the meaning of the pieces of art by the person. The goal of the research is to reveal the opportunities of art therapy, to generalize and extend its content in the context of culture and technology and to use its methods in non-clinical practice. These will contribute to the solution of organizational and technological problems in the field of art therapy innovations with regard to the peculiarities of inculturation and socialization of children.

Востребованность изучения гуманитарных технологий в социальной педагогике связана с нарастанием негативных явлений в современном обществе, острой потребностью позитивного – адаптационного, профилактического, коррекционного – воздействия на субъектов различных социальных категорий в социализации. Развитие гуманитарно-эстетических практик в социально-педагогической деятельности с детьми отвечает ситуации усиления отрицательных факторов социокультурных процессов, в которых все более затруднено усвоение личностью общественных норм и ценностей, что приводит к ее десоциализации и дезадаптации.

Социально-педагогическая деятельность направлена на содействие субъекту, социальной группе в решении проблем, связанных с негативными состояниями, затруднениями в обучении, воспитании, общении, дезадаптацией детей. Социальный педагог должен быть компетентен в использовании эффективных технологий работы с нуждающимися в помощи детьми. Одной из основных компетенций в подготовке социальных педагогов является готовность организовывать различные виды деятельности в решении профессиональных задач (ФГОС ВО), что требует знаний, умений и опыта применения современных технологий, в том числе гуманитарно-эстетических. Это связано с тем, что художественно-эстетическое соприкасается с внутренним миром личности, входит в ее психоэмоциональный строй, затрагивает ценностно-смысловые уровни сознания, глубинные жизненные переживания, формируя духовный опыт. Целенаправленное влияние искусства проявляется в улучшении психического состояния, развитии познавательных, коммуникативных и творческих способностей, самореализации личности. Особенно благотворно это влияние в детском возрасте.

Изучение проблемы **арт-терапии** (буквально – *лечение искусством, творчеством*; термин ввел в употребление А. Хилл в медицинской практике) в социально-педагогической деятельности с детьми обосновано пониманием мощного положительного влияния искусства на развитие и становление личности, проявляющегося в гармонизации ее внутреннего мира и обретении духовно-нравственных ориентиров. Основная цель **арт-терапии** – это позитивное воздействие на личность средствами искусства и творчества, развитие ее духовного здоровья. Общеизвестно, что арт-терапия имеет психопрофилактическую, развивающую и социализирующую

направленность в активизации сущностных сил личности, благодаря чему арт-терапия используется в различных сферах и может стать эффективной технологией социально-педагогического профиля в работе с детьми.

Теоретический анализ показал, что **арт-терапия** изучается как многогранное и глубинное по эмоциональному воздействию явление в различных сферах применения, в том числе клинической и социальной (А. И. Копытин, А. В. Криницына, Л. Д. Лебедева). Арт-терапевтическое направление развивается в практической психологии, образовании и социальной работе. Арт-терапия применяется в лечебно-реабилитационной, педагогической и социально-педагогической деятельности: как вспомогательный метод в психотерапии (психодрама, художественно-творческая деятельность, библиотерапия), в лечебной и специальной педагогике (сказкотерапия, игротерапия, цветотерапия и др.), как здоровьесберегающее направление в педагогике искусства и дополнительном образовании, гуманитарно-эстетическом воспитании. Особенностью современного этапа развития арт-терапии является усиление ее междисциплинарных связей с психологией, социологией, культурологией (А. И. Копытин).

В общем смысле арт-терапия рассматривается в зависимости от области ее применения:

- как одна из форм психотерапевтической практики;
- совокупность арт-терапевтических методик;
- педагогический метод;
- формирующаяся технология, техника в социальной работе и социально-педагогической деятельности с детьми.

В зарубежной традиции, европейской и американской (Британская ассоциация арт-терапевтов, Американская арт-терапевтическая ассоциация), арт-терапия означает практики в границах визуальных искусств и изобразительного творчества в контексте психотерапевтических отношений (рисунок, живопись, графика, скульптура и другие; Н. Гелинг, Э. Бушон, С. Дженнингс, Г. Шоттенлоэр).

В России в социально-педагогической деятельности на современном этапе **арт-терапия** понимается *в узком смысле* – как воздействие на психоэмоциональное состояние в ходе занятий детей изобразительным искусством, декоративно-прикладным творчеством (изотерапия). Графические тесты и рисуночная терапия достаточно ограничены, ориентированы в основном на сбор

и анализ материала на диагностическом этапе работы с ребенком, являясь средством создания и интерпретации визуального образа, невербального общения. Практически не введена в социально-педагогическую деятельность музыкотерапия (аудиальные образы); не используются современные подходы художественной педагогики и гуманитарно-эстетического образования, не реализуются возможности арт-терапии как педагогической интерактивной технологии в данной области. При этом очевидно, что именно диалогическое взаимодействие с искусством имеет особое значение в снятии психоэмоционального напряжения, развитии коммуникативных, познавательных, рефлексивных и других жизненных навыков детей с проблемами в социализации. То есть в социально-педагогической сфере арт-терапия носит несистемный характер в ситуации неопределенности методологии, отсутствия современной научно обоснованной концепции, проработки технологических аспектов и качественных инновационных методик.

В контексте социальной работы понятие **арт-терапии** по отношению к социально-педагогической деятельности трактуется, напротив, *широко* – как способы и технологии реабилитации лиц средствами искусства и художественной деятельности: музыки, живописи, литературы, театра [12, с. 44]. Выход за пределы деятельности социального педагога здесь связан с комплексностью понятия «реабилитация» и его медицинским аспектом.

Таким образом, нами выявлена необходимость уточнения понятийного аппарата арт-терапии, ее сущности, функций и содержания в социально-педагогической деятельности, выделения видов эффективных практик для социально-педагогической сферы, изучения возможностей и целесообразности их применения в профилактической, коррекционной, адаптационной работе с детьми для их успешного включения в социальную среду. Теория и методика **арт-терапии** заслуживают внимания и обновления в соответствии с современными подходами в гуманитарной сфере для повышения качества социально-педагогических мероприятий.

Анализ научных работ и программ показал, что в отечественной педагогике и педагогике искусства арт-терапевтические приемы и практики решают педагогические задачи; в коррекционно-развивающих программах дополнительного образования и социальной работе такие практики используются в основном в работе с детьми дошкольного возраста (арт-терапевтические техники Н. О. Сучковой). Программы педа-

гогической арт-терапии на базе центров системы социальной работы предназначены для детей дошкольного и младшего школьного возраста («Арт-гармония», Т. Ю. Киселева) и для детей младшего и среднего школьного возраста (Программа по арт-терапии для детей с ОВЗ 7-15 лет, О. В. Русакова). Эти программы ориентированы на раскрытие социально-педагогического потенциала арт-терапии различных категории детей, несут положительный опыт работы в данном направлении, который следует изучить и обобщить. Выявлено отсутствие интегративных программ и курсов данного направления для старшеклассников.

Существует разрозненность и бессистемность в области педагогической и социальной арт-терапии; востребован в основном ее универсальный потенциал. Практики арт-терапии используются без учета специфики социально-педагогических целей и задач, направлений деятельности. Отдельные исследования касаются проблемы воздействия средствами искусства на личность в социально-педагогической деятельности без дифференциации видов практик и психологических механизмов арт-терапии, их специфических особенностей, функций, технологий и методов оценки результатов. При этом исследователи и педагоги отмечают инновационность и потенциал арт-терапевтических занятий с детьми. Использование искусства как терапевтического фактора доступно для социального педагога. Очевидно, что для этого требуются знания, умения, навыки, сформированные в профессиональном обучении специалистов. Только в этом случае можно рассматривать арт-терапию как инновационную технологию для оказания помощи нуждающимся детям.

Итак, отсутствие целостной **социально-педагогической концепции арт-терапии**, ее обоснованности, технологичности деятельности – поэтапности и операциональности, – ограничивает применение комплекса средств искусства в индивидуальных программах поддержки детей, групповых и коллективных формах взаимодействия субъектов. В основном, арт-терапия остается «за гранью» возможностей профессиональной деятельности специалистов или используется по принципу личных предпочтений. Таким образом, не освоен и не используется ресурс арт-терапевтической работы в данной сфере, хотя именно искусство и творчество в своей открытости и образности наиболее резонансны детской природе и потребностям общения, познания, самореализации. В связи с этим требуется разработка теоретических аспектов,

обобщение позитивного опыта арт-терапевтической практики на основе инновационных подходов в междисциплинарном исследовании.

Также анализ современных исследований по проблеме **арт-терапии** на междисциплинарном уровне ее теории и практики в смежных областях показал, что в отечественном опыте присутствуют необходимые и значимые элементы для создания теоретико-методологической базы инновационной арт-терапевтической технологии в социально-педагогической деятельности с детьми. Это исследования возрастных особенностей социализации детей в дошкольном и школьном возрасте (Л. И. Божович, Н. Ф. Голованова, В. Г. Закирова, А. В. Мудрик, Н. Д. Никандров), психолого-педагогические исследования специфики восприятия искусства и художественной коммуникации во взаимосвязи с развитием личности (Л. С. Выготский, А. А. Мелик-Пашаев, Н. Г. Тагильцева, Е. М. Торшилова), теоретические и практические аспекты исследования арт-терапии как психолого-педагогической технологии (Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, О. А. Карабанова, А. И. Копытин), педагогические основы арт-терапии в образовании и социальной работе (Л. Д. Лебедева), идеи интеграции гуманитарно-эстетического образования (А. Я. Данилюк, Л. М. Предтеченская, Ю. А. Солодовников, Е. С. Медкова), концепция эстетического воспитания (Д. Б. Кабалевский, Б. М. Неменский), экологический подход и принципы полихудожественного образования на основе интеграции искусств (Е. П. Кабкова, И. Э. Кашекова, Л. Г. Савенкова, Б. П. Юсов), современные подходы в арт-терапии детей с ОВЗ в педагогике искусства (Т. Ю. Киселева, А. В. Криницына), методические подходы в арт-терапевтических техниках в социальной работе с детьми (Г. Н. Евтушенко, Е. А. Белова).

В контексте мировой педагогической науки интерес представляют современные интерпретации идей арт-терапии на основе синтеза искусств в вальдорфско-штейнерской педагогике, соединении драмы, искусства движения – эвритмии (Р. Штейнер), система музыкального воспитания детей К. Орфа «Шульверк», где музыка является основой и соединяет движение, пение, игру на инструментах и импровизацию.

Фундаментальность **концепции арт-терапии** обеспечит введение междисциплинарных научно-методологических подходов, находящихся в соответствии с основными положениями и принципами социальной педагогики и теории социальной работы, создание **социально-педагогической модели арт-терапии** с выделением специфики, функций, прояснением ее

структуры и содержания на основе раскрытия психолого-педагогических особенностей взаимодействия с искусством детей социальных групп разного возраста.

В связи с этим необходимы анализ, обобщение и систематизация действенных видов, методов и содержания практик арт-терапии в различных областях педагогической деятельности, в социальной работе, базирующихся на различных подходах, адаптация опыта их использования в социально-педагогической работе. Это послужит разработке основных элементов методики арт-терапии и инструментов проектирования арт-терапевтических занятий в социально-педагогической помощи детям с проблемами социализации, будет эффективна арт-терапевтическая работа по оптимизации условий вхождения детей в социальную среду. Анализ средств и результатов арт-терапевтической деятельности с детьми с различными проблемами поспособствует изучению ресурса видов арт-терапии во взаимодействии детей с различными искусствами в многообразии художественно-творческих практик для оптимизации условий успешной социализации в социально-педагогической работе (адаптация, профилактика, коррекция).

Следует отметить, что одним из важных вопросов является методологическое психолого-педагогическое обоснование арт-терапевтической работы в социально-педагогической деятельности с детьми. Особого внимания потребует выделение особенностей социализации детей разных возрастных категорий в процессе художественной коммуникации, прояснение механизмов взаимодействия в общении с произведениями искусства и приемов их использования, специфики позитивного влияния на личность арт-терапии средствами различных искусств и художественной культуры в адаптационной, профилактической, коррекционной работе, рассмотрение психолого-педагогических подходов **в культурологической концепции арт-терапии** с учетом возрастных особенностей и потребностей детей в социализации, определение психолого-педагогических условий, способствующих внедрению технологии арт-терапии, обоснование диагностических методов и материалов в арт-терапевтической социально-педагогической деятельности с детьми.

Современная **концепция арт-терапии** – целенаправленного социально-педагогического воздействия на субъекта средствами искусства в художественной коммуникации – и ее философско-теоретические основания могут базироваться, как мы считаем, на идеях философии культуры, искус-

ства и творчества, раскрывающих антропологическую сущность этих феноменов – аксиологическую, гносеологическую, эстетическую, созидательную природу (М. М. Бахтин, Н. А. Бердяев, В. С. Библер, Ю. М. Лотман), культуротворческую специфику деятельности человека (М. С. Каган), а также идеях культурологизации гуманитарного образования (В. Л. Бенин, И. Я. Мурзина, А. Я. Флиер), положениях **культурологического подхода в образовании** (В. В. Краевский) и социально-педагогической сфере, поскольку культура является наиболее значимой сущностью образовательного процесса, а образование есть средство освоения культуры. Искусство является важнейшей сферой культуры, а социализация предполагает качество инкультурации субъекта. Именно **культурологический подход** позволяет обобщить и углубить содержание арт-терапии и придать действенность ее методам в неклинических практиках работы. Данный подход центрирует субъекта помощи и запускает смыслопорождающие процессы в диалогическом общении (работа со смыслами), наиболее полно реализуя потенциал освоения искусства и художественной коммуникации в социально-педагогической деятельности с детьми.

Культурологический подход в междисциплинарном аспекте – это совокупность методологических приемов, обеспечивающих анализ любой сферы социальной и психической жизни, в том числе сферы образования и педагогики, через призму системообразующих культурологических понятий: культура, культурные образцы, нормы и ценности, уклад и образ жизни, культурная деятельность (Н. Б. Крылова). Культурологический подход расширяет культурные и антропологические основы любой деятельности, что является его определяющим преимуществом в обосновании данной **арт-терапевтической концепции**, а именно – аналитико-рефлексивный потенциал методологии и направленность на раскрытие и усиление творческого ресурса детства. Для определения сущности **культурологического подхода в арт-терапии** важны следующие исходные теоретические положения:

- **арт-терапия** осмысливается как универсальное средство гармонизации и помощи субъекту на стыке психологических, педагогических и социальных проблем;

- **культурологический анализ** как метод научного исследования, характеризующийся выделением и изучением отдельных частей арт-терапии как целого, актуализирует также отношения между его

частями, аналитико-синтетические методы ее исследования, выявляющие интегративные свойства явлений искусства и художественной культуры.

Такой анализ предполагает изучение не только объективных факторов коммуникативных процессов, но и специфики воздействия различных модальностей арт-терапии на личность, а также анализ социально-психолого-педагогических механизмов присвоения ценностно-смысловых конструкций произведений в художественно-творческой деятельности субъекта. Технология арт-терапевтической социально-педагогической работы с детьми осмысливается с позиций их личностного роста, развития, самореализации, изменения личностного творческого опыта, положительной динамики культуры общения и коммуникации, что, в свою очередь требует определенного качества и степени выраженности ценностного содержания социокультурного контекста – предметных и субъектных сред, вариативных модулей и форм организации.

Культурологический подход к технологии арт-терапии в социально-педагогической деятельности с детьми предполагает следующее:

1) изучение феномена арт-терапии в контексте гуманистических ценностей культуры и общества;

2) высвечивание структурности и функциональности (системная модель) арт-терапии сквозь культурологическую призму, то есть установление внешних и внутренних связей элементов арт-терапии и, что важно, эффектов применимости и социально-педагогической целесообразности.

Культурологический подход следует рассматривать как методологический инструмент преобразования данной технологии в обращенности к ментальности конкретного субъекта через оптику культурных норм и гуманистических ценностей, в ментальном измерении культуры (Б. С. Гершунский).

Структурно-функциональная **модель арт-терапии на основе культурологического подхода** в социально-педагогической деятельности с детьми различных возрастных групп послужит основанием для разработки комплексных и вариативных аспектов ее содержания. Теоретико-методологическое обоснование и построение **культуросообразной социально-педагогической модели арт-терапии**, как видится нам, требует привлечения **интегративного подхода** в гуманитарно-эстетическом образовании и **полихудожественного подхода** в педагогике искусства, усиливающих как объективные, так и

субъективные условия взаимодействия личности со смыслами произведений искусств. Конкретизация этой модели на методическом уровне должна осуществляться при актуализации **фасилитативных и интерактивных форм и методов** в практической деятельности с детьми и профессиональном обучении специалистов с опорой на раскрытие ресурса арт-терапии в оказании помощи детям социальных категорий разного возраста в процессе их вхождения в социальную среду, предупреждении негативных состояний и поведения в социуме.

Решение организационно-технологической задачи внедрения арт-терапии в различных ее видах и проявлениях видится нам в создании инструментов **проектирования ее интегративных модулей** для различных возрастных групп, взаимодействия субъектов художественной коммуникации, реализации и мониторинга системы арт-терапевтических занятий профилактико-коррекционной направленности средствами искусства в социально-педагогической сфере. В ходе этой работы осуществима разработка основных элементов методики арт-терапии с отслеживанием динамики развития социально значимых качеств личности. Параллельно должна проводиться разработка информационно-методического сопровождения арт-терапевтической деятельности с детьми и обучения специалистов – учебно-методических материалов и программ дисциплины «Основы арт-терапии в социально-педагогической деятельности» в составе ООП для соответствующих направлений подготовки в вузе.

Перспективность **культурологического подхода в арт-терапии** в русле поставленных задач заключается в раскрытии сущности арт-терапевтической деятельности и потенциала искусства в социально-педагогической сфере, направленности на оптимизацию условий социализации и инкультурации детей, междисциплинарности исследования методологических, методических и технологических аспектов в проблемном поле социальной педагогики, педагогики искусства, гуманитарно-эстетического образования и прикладной культурологии.

Обозначим **концептуальные основы** инновационной **технологии арт-терапии** с учетом возрастных особенностей детей, нуждающихся в помощи социального педагога, обеспеченные введением взаимообусловленных теоретико-методологических подходов **на общенаучном, интегративном и специальном уровнях** исследования на пересечении смежных наук и

дисциплин. **На общенаучном уровне** принцип системного подхода позволяет рассмотреть объект и процесс арт-терапии с детьми как систему, имеющую сложную структуру и многоуровневую организацию, определить связи между всеми элементами, выйти на разработку целостной концепции арт-терапии и интегративные результаты в социализации субъекта. **На интегративном уровне** принципы социально-культурного подхода позволяют рассмотреть арт-терапию в контексте современных социокультурных тенденций – во взаимосвязи способов решения существующих проблем социализации ребенка и вовлечения его в арт-терапевтические практики; принципы культурологического подхода в образовании утверждают вхождение субъекта в социальную среду через культуру и диалогичность его существования (в аксиологическом, деятельностном, личностно-творческом аспектах), которые предполагают «культуроемкость» содержания арт-терапии, особое коммуникативно-смысловое пространство и средства познания, общения и развития личности во взаимодействии с искусством. Принцип природосообразности обеспечит обоснованность моделирования содержания и методов арт-терапии с учетом возрастных особенностей социализации детей. Принцип фасилитативности усиливает направленность арт-терапевтической деятельности социального педагога с детьми на оптимизацию условий социализации детей с проблемами. Методологические принципы исследования **на специальном уровне**, реализующие потенциал технологии арт-терапии в социально-педагогической деятельности, – это принципы полихудожественного образования, основанные на синтезе и интеграции искусств в обучении и воспитании детей в активных личностно значимых формах, оказывающие гармонизирующее, адаптационное, коррекционное влияние на личность, и особо значимый для нас принцип ценностно-смысловой интерпретации произведений искусства как присвоения «значения для меня» – в профилактико-коррекционной направленности арт-терапевтических занятий с детьми с учетом характера проблем.

В реализации указанных подходов будет достижима технологичность арт-терапевтического процесса: воспроизводимость, модельность, поэтапность, вариативность, продуктивность, методическая оснащенность проведения арт-терапии в координации с возрастными особенностями и методологическими подходами в содействии социализации детей.

Разрабатывая **концепцию арт-терапии**, для обеспечения в ее реализации

основных подходов и принципов практической социально-педагогической деятельности мы опираемся на универсальный **принцип гуманизма**, определяющий высокие нравственные требования к обществу и личности, признание неотъемлемых прав человека, и вытекающий из него **комплексный подход** – психолого- и социолого-ориентированные направления социальной работы, сопряженные с витальной комплексно ориентированной моделью – концепцией активизации жизненных сил, индивидуальной и социальной субъектности человека (С. И. Григорьев, Л. Г. Гусякова); **технологический подход**, который осуществляется на основе закономерностей сохранения и приумножения ресурсов личности как установленных причинно-следственных связях, – **ресурсный подход** в проектировании новых форм и методов арт-терапевтической работы, основанных на научно-теоретических обобщениях в изучении практического опыта.

Понятия «*потенциал*» и «*ресурс*» часто используются в педагогических и социальных науках в различных значениях. В широком смысле «*потенциал*» определяется как совокупность средств, необходимых для чего-либо, «степень скрытых возможностей» [14, с. 715], качество субъекта, определяющее его возможности в творческом самоосуществлении (М. В. Колосова), характеризующее соответствие его деятельностных свойств социальным нормам и роли в самоопределении (С. Р. Евинзон). Интегративным компонентом личностного потенциала выступает мотивационная сфера. Термин «ресурс» (от французского *ressource*) дословно означает денежные средства, ценности, запасы, источники доходов для использования при необходимости. В целом, *ресурс* – это реальные источники и средства для позитивных изменений объекта или субъекта. *Ресурс*, в отличие от *потенциала* (как совокупности всех имеющихся возможностей, резервов) – это *реальный актив* для успешного достижения цели, которым можно пользоваться, накапливать, объединять, воспроизводить, управлять им. Потенциал субъекта становится его ресурсом, то есть переходит в активное состояние, только если в процессе развития личности для этого будут созданы необходимые *условия*, без которых невозможно существование ресурса. Развитие, в свою очередь, как детерминированный процесс качественных изменений субъекта (благодаря активизации его внутренних возможностей), связанный с переходом от потенциального, непроявленного – к актуальному, нуждается в стимулировании, **фасилитации** (К. Роджерс) через нахождение

точек резонанса и роста, особенно в ситуации затруднений и проблем.

Специалистами доказано, что эффективность социально-педагогической деятельности обеспечивается активизацией духовного, творческого, деятельностного, субъектного, социального потенциала, внутренних факторов и мотивов, которые являются движущей силой саморазвития личности: знания, умения, способности, творческий потенциал. Для этого необходимо привлечь **педагогические, социальные, духовные ресурсы** как факторы социализации личности и ориентации детей на вечные ценности: человек, семья, отечество, труд, знание, культура, мир, земля, природа – а также освоение *новых личностных смыслов, запечатленных и сконцентрированных в искусстве и культуре как специфической сфере духовной жизни общества*. Поэтому мы считаем, что в качестве основного методологического основания решения проблем социализации детей с помощью арт-терапии может выступать **ресурсный подход в образовательной и социальной деятельности** (Е. И. Иванова, В. М. Лизинский, Т. А. Цецорина), который позволяет разрешить противоречие между наличием **личностного неосознаваемого ресурса** – эмоционального, когнитивного, коммуникативного – реального актива ребенка, имеющего проблемы в обучении, воспитании, развитии, – и дефицитом **общения и творчества в художественно-образной сфере как уникальном специфическом ресурсе** арт-терапевтической *технологии* социально-педагогической работы с детьми. В перспективе возможно объединение и корреляция этих **внутренних** (социологический и психологический портрет ребенка) и **внешних ресурсов** (ресурс среды, социума, культуры), что имеет основополагающее значение в эффективной социально-педагогической модели арт-терапии с детьми.

Идеи **ресурсного подхода** в социально-педагогической деятельности имеют личностно ориентированные и гуманистические основания, прямо связаны с развитием личностных ресурсов ребенка, индивидуализацией его образовательной траектории, а также с усилением ресурсного обеспечения процесса развития и поддержки ребенка. Разработка **социально-педагогической культурологической модели арт-терапии** предполагает определение доминирующих факторов влияния на личность интегративного ценностно-смыслового содержания искусства, художественной культуры, их диалогического потенциала, функционального назначения каждого ресурса (компонента), установление взаи-

мосвязей их функций и способов деятельности в вариативных формах работы с дошкольниками, младшими школьниками, подростками с целью повышения их социальной компетентности.

Итак, необходимо рассмотреть *понятия*, отражающие **стратегию ресурсного подхода** применительно к технологии арт-терапии в социально-педагогической деятельности с детьми – *потенциал, ресурс, ресурсные условия, уникальный ресурс*, – которые определяют достижение эффектов социализации. Опережающее создание, развитие специфических внешних ресурсов, их системная интеграция, развитие уникальности форм и методов арт-терапевтической работы дают направление для определения **ресурсного подхода в социально-педагогической модели арт-терапии** как основания в выявлении *условий активизации* духовных, когнитивных, коммуникативных и других *внутренних и внешних ресурсов* («ресурсный фонд», А. И. Тимонин) в ходе продуктивного взаимодействия субъектов, значений, смыслов художественной коммуникации *целостного социокультурного пространства* в целях социализации детей через *удовлетворение их потребностей* в личностном росте и творческом развитии. Следует выявить специфику **ресурсного подхода в технологии арт-терапии с детьми различных возрастных и социальных категорий**, взаимосвязи и зависимости в цепочке понятий: *потенциал личности ребенка – личностный ресурс – реализация внутренних возможностей, качеств, способностей и мотиваций – преобразования, новые социальные качества и компетенции личности*. Таким образом, раскрытие, развитие, использование совокупности **актуальных и потенциальных ресурсов** в специально организованных социально-педагогических условиях арт-терапии на основе культурологических теорий – это предложенный нами путь повышения эффективности социализации детей средствами искусства и творчества в художественной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляева Л. А., Чугаева И. Г. Ценностно-смысловое моделирование на уроках мировой художественной культуры // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 1. – С. 126-133.
2. Бетенски М. Что ты видишь? Новые методы арт-терапии / пер. с англ. М. Злотник ; под ред. С. Пьянковой. – М. : Эксмо-Пресс, 2002. – 251 с.
3. Дженнингс С., Минде А. Сны, маски и образы. Практикум по арт-терапии [Электронный ресурс] / пер. с англ. И. Динерштейн. – М. : Эксмо, 2003. – 384 с. – Режим доступа: http://www.e-reading.mobi/bookreader.php/107286/Dzhennings_-_Sny%2C_maski_i_obrazy.pdf (дата обращения: 17.01.17).
4. Евтушенко Г. Н., Белова Е. А. Роль артпедагогики и арт-терапии в гармоничном развитии ребенка с проблемами [Электронный ресурс] // Интерактивная наука. – 2016. – № 2. – С. 85-88. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/rol-artpedagogiki-i-art-terapii-v-garmonichnom-razvitii-rebenka-s-problemami> (дата обращения: 12.01.17).
5. Забара Л. И., Якина Л. Н. Инновационные технологии в методике преподавания МХК // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 5. – С. 20-24.

Возможности использования результатов исследования в решении практических задач социально-педагогической деятельности с детьми заключаются в осмыслении и внедрении **арт-терапии как инновационной культуросообразной технологии** в систему работы социальных педагогов и других специалистов (введение культурологического подхода в методологию арт-терапии). Повышение технологичности, транслируемости и действенности арт-терапии в оказании социально-педагогической помощи детям, испытывающим проблемы **в социализации** – сложном процессе усвоения культурных ценностей и социальных ролей, – обеспечат полихудожественный и интегративный подходы, фасилитация, интерактивные методы преподавания и художественной коммуникации. Расширение технологий социально-педагогической деятельности в содержательном взаимодействии социального педагога и субъекта помощи – ребенка (группы) – в различных практиках арт-терапии, позитивном социальном опыте общения с искусством повысит качество процесса **инкультурации** субъектов.

Перспективы **арт-терапии как инновационной технологии** в социализации детей средствами искусства и художественной коммуникации обусловлены ее междисциплинарным характером, наличием плодотворных идей в сопряженных областях науки и практики, осмысленных в этой сфере подходов и методов педагогики искусства, гуманитарно-эстетического образования, которые адекватны гуманистическим принципам и подходам в социально-педагогической деятельности. Особенности методологии и технологии арт-терапии как междисциплинарной области теоретических знаний и практики позволяют ввести новый **культурологический ракурс** изучения проблемы и исследования положительного опыта ее решения **в ресурсном преломлении** в социально-педагогической деятельности.

6. Закирова В. Г., Камалова Л. А. Социализация младшего школьника как педагогическая проблема [Электронный ресурс] // Начальная школа сегодня: проблемы социализации : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. (Казань, 23-24 апр. 2014 г.). – Казань : КФУ, 2014. – С. 4-11. – Режим доступа: http://kpfu.ru/staff_files/F1472045214/Socializaciya_mladshogo_shkolnika_kak_pedagogicheskaya_problema.pdf (дата обращения: 11.01.17).
7. Копытин А. И., Свистовская Е. Е. Арт-терапия детей и подростков [Электронный ресурс]. – М. : Когито-Центр. – 2014. – 197 с. – Режим доступа: http://bpaonline.ru/content/files/upload/131/kopyitin_svistovskaya_art-terapiya_detej_i_podrostkov.pdf (дата обращения: 12.01.17).
8. Копытин А. И. Арт-терапия в контексте культуры и технологии [Электронный ресурс] // Арт-терапия и творческое самовыражение в сохранении здоровья и развитии человеческого потенциала : тез. докл. Междунар. конф. по терапии искусством (Москва, 9-11 апр. 2010 г.). – М., 2011. – Режим доступа: http://rusata.ru/art-terapiya_v_proshlom_i_nastoyasc?view=52628201 (дата обращения: 27.01.17).
9. Ключкова Л. И. Реализация идей ресурсного подхода в развитии воспитания школьников: к вопросу о системе понятий [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=12821> (дата обращения: 17.12.16).
10. Лебедева Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. – СПб. : Речь, 2003. – 256 с.
11. Перевышина Н. Ю. Арт-технологии в музыкальном образовании детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://academic.ru/publ/pedagogika_socialnaja/perevyshina_n_ju_art_tekhnologii_v_muzykalnom_obrazovanii_detej_s_ogranichennymi_vozmozhnostjami_zdorovja/8-1-0-320 (дата обращения: 14.02.17).
12. Российская энциклопедия социальной работы / под общ. ред. Е. И. Холостовой. – М. : Дашков и К, 2016.
13. Тимонин А. И. Теоретические подходы к обоснованию понятий «потенциал» и «ресурс» в педагогике [Электронный ресурс] // Экономика образования. – 2008. – № 4. – С. 170-172. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-podhody-k-obosnovaniyu-ponyatij-potentsial-i-resurs-v-pedagogike> (дата обращения: 16.02.17).
14. Философия науки: словарь ключевых терминов / под ред. С. А. Лебедева. – М. : Академический проект, 2006. – С. 710-718.
15. Яфальян А. Ф. Влияние искусства на духовное здоровье ребенка в условиях школы самовыражения // Педагогическое образование в России. – 2009. – № 1. – С. 130-141.

REFERENCES

- Belyaeva L. A., Chugaeva I. G. Tsennostno-smyslovoe modelirovanie na urokakh mirovoy khudozhestvennoy kul'tury // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2011. – № 1. – S. 126-133.
- Betenski M. Chto ty vidish'? Novye metody art-terapii / per. s angl. M. Zlotnik ; pod red. S. P'yankovoy. – M. : Eksmo-Press, 2002. – 251 s.
- Dzhennings S., Minde A. Sny, maski i obrazy. Praktikum po art-terapii [Elektronnyy resurs] / per. s angl. I. Dinershteyn. – M. : Eksmo, 2003. – 384 s. – Rezhim dostupa: http://www.e-reading.mobi/bookreader.php/107286/Dzhennings_-_Sny%2C_maski_i_obrazy.pdf (data obrashcheniya: 17.01.17).
- Evtushenko G. N., Belova E. A. Rol' artpedagogiki i art-terapii v garmonichnom razvitii rebenka s problemami [Elektronnyy resurs] // Interaktivnaya nauka. – 2016. – № 2. – С. 85-88. – Rezhim dostupa: <http://cyberleninka.ru/article/n/rol-artpedagogiki-i-art-terapii-v-garmonichnom-razvitii-rebenka-s-problemami> (data obrashcheniya: 12.01.17).
- Zabara L. I., Yakina L. N. Innovatsionnye tekhnologii v metodike prepodavaniya MKhK // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2013. – № 5. – S. 20-24.
- Zakirova V. G., Kamalova L. A. Sotsializatsiya mladshogo shkol'nika kak pedagogicheskaya problema [Elektronnyy resurs] // Nachal'naya shkola segodnya: problemy sotsializatsii : sb. st. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Kazan', 23-24 apr. 2014 g.). – Kazan' : KFU, 2014. – S. 4-11. – Rezhim dostupa: http://kpfu.ru/staff_files/F1472045214/Socializaciya_mladshogo_shkolnika_kak_pedagogicheskaya_problema.pdf (data obrashcheniya: 11.01.17).
- Kopytin A. I., Svistovskaya E. E. Art-terapiya detey i podrostkov [Elektronnyy resurs]. – M. : Kogito-Tsentr. – 2014. – 197 s. – Rezhim dostupa: http://bpaonline.ru/content/files/upload/131/kopyitin_svistovskaya_art-terapiya_detej_i_podrostkov.pdf (data obrashcheniya: 12.01.17).
- Kopytin A. I. Art-terapiya v kontekste kul'tury i tekhnologii [Elektronnyy resurs] // Art-terapiya i tvorcheskoe samovyrazhenie v sokhranении zdorov'ya i razvitii chelovecheskogo potentsiala : tez. dokl. Mezhdunar. konf. po terapii iskusstvom (Moskva, 9-11 apr. 2010 g.). – M., 2011. – Rezhim dostupa: http://rusata.ru/art-terapiya_v_proshlom_i_nastoyasc?view=52628201 (data obrashcheniya: 27.01.17).
- Klochkova L. I. Realizatsiya idey resursnogo podkhoda v razvitii vospitaniya shkol'nikov: k voprosu o sisteme ponyatij [Elektronnyy resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. – 2014. – № 3. – Rezhim dostupa: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=12821> (data obrashcheniya: 17.12.16).
- Lebedeva L. D. Praktika art-terapii: podkhody, diagnostika, sistema zanyatij. – SPb. : Rech', 2003. – 256 s.
- Perevyshina N. Yu. Art-tekhnologii v muzykal'nom obrazovanii detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://academic.ru/publ/pedagogika_socialnaja/perevyshina_n_ju_art_tekhnologii_v_muzykalnom_obrazovanii_detej_s_ogranichennymi_vozmozhnostjami_zdorovja/8-1-0-320 (data obrashcheniya: 14.02.17).

12. Rossiyskaya entsiklopediya sotsial'noy raboty / pod obshch. red. E. I. Kholostovoy. – М. : Dashkov i K, 2016.
13. Timonin A. I. Teoreticheskie podkhody k obosnovaniyu ponyatiy «potentsial» i «resurs» v pedagogike [Elektronnyy resurs] // Ekonomika obrazovaniya. – 2008. – № 4. – S. 170-172. – Rezhim dostupa: <http://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-podhody-k-obosnovaniyu-ponyatiy-potentsial-i-resurs-v-pedagogike> (data obrashcheniya: 16.02.17).
14. Filosofiya nauki: slovar' klyuchevykh terminov / pod red. S. A. Lebedeva. – М. : Akademicheskij proekt, 2006. – S. 710-718.
15. Yafal'yan A. F. Vliyanie iskusstva na dukhovnoe zdorov'e rebenka v usloviyakh shkoly samovyrazheniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2009. – №1. – S. 130-141.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. П. Усольцев.

УДК 371(091)(470.5)
ББК 4403(235.55)6–4

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

Попов Михаил Валерьевич,

доктор исторических наук, профессор, кафедра истории России, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: m-v-popov@yandex.ru

Клименко Иван Михайлович,

кандидат педагогических наук, профессор, кафедра отечественной истории и теории и методики обучения истории, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: dekanurgru@yandex.ru

ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ШКОЛЫ И УЧИТЕЛЬСТВО ЕКАТЕРИНБУРГА В ПЕРИОД ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БЕЛОГВАРДЕЙСКИХ ПРАВИТЕЛЬСТВ (ИЮЛЬ 1918 – ИЮНЬ 1919 ГГ.)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: общеобразовательные учебные заведения; учительство; гражданские войны; школьные реформы; земское самоуправление.

АННОТАЦИЯ. Публикация является продолжением статьи И. Л. Бахтиной и М. В. Попова (Педагогическое образование в России. – 2016. – №9) о событиях, произошедших в Екатеринбурге в годы революции и гражданской войны. Авторы попытались проанализировать политику белогвардейских правительств в сфере народного просвещения и ее результаты. Показана роль правительственных органов городского и земского самоуправления в организации деятельности средних общеобразовательных заведений и начальных школ Екатеринбурга, в расширении их финансирования. Дается критическая оценка практики гражданского противостояния и насильственных действий со стороны властей. Показаны изменения в политических настроениях екатеринбургского учительства, усилившие раскол в педагогическом сообществе. В то же время в статье исследуются попытки проведения реформы общеобразовательной школы, предпринятой на Урале Омским правительством А. В. Колчака, в том числе в Екатеринбурге в первой половине 1919 г. Положительно оцениваются цели и основные направления школьной реформы, делается вывод о том, что военные поражения и ослабление государственных структур не позволили противникам большевиков осуществить свои планы в реформировании системы народного просвещения.

Popov Mikhail Valerievich,

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

Klimenko Ivan Mikhailovich,

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

SECONDARY SCHOOLS AND TEACHING IN EKATERINBURG DURING WHITE GUARD GOVERNMENT (JULY 1918 – JUNE 1919)

KEY WORDS: comprehensive schools; teaching; civil war; school reform; territorial government.

ABSTRACT. The paper continues the article by I. L. Bakhtina and M. V. Popova (published in the journal Pedagogical Education in Russia. – 2016. – №9), which described the situation in Ekaterinburg during the revolution and the civil war. This paper analyzes the policy of the White Guard Government in the sphere of education and its results. It studies the role of the governmental bodies of the city administration in managing secondary and primary schools in Ekaterinburg, especially in the increase of financial support. An attempt to give a critical review to the civil confrontation and violence of the government is undertaken. The changes in political views of Ekaterinburg teachers which split the pedagogical workers are listed. At the same time, the paper studies the attempts to make a reform of secondary school, undertaken in the Urals by Omsk government headed by A.V. Kolchak in the beginning of 1919. The goal and main fields for the reform are evaluated positively; the conclusion is made that the military defeats and weakening of the governmental bodies didn't allow the opponents of the Bolsheviks to reform the system of education in Russia.

Великая русская революция положила начало коренным преобразованиям во всех сферах общественной жизни, в том числе в сфере народного образования. С первых дней революционные изменения коснулись и работы общеобразовательных учреждений, деятельности педагогических сообществ, в том числе в различ-

ных регионах страны. Авторы статьи, опубликованной в 2016 г. в журнале «Педагогическое образование в России» [1, с. 123-135], попытались на основе многочисленных опубликованных и архивных источников исследовать события, происходившие в школах и в учительских коллективах города Екатеринбурга в 1917 – первой половине

1918 г. Логическим продолжением этой публикации И. Л. Бахтиной и М. В. Попова является данная статья, посвященная изучению этой проблемы в период развернувшейся на Урале широкомасштабной гражданской войны (июль 1918 – июль 1919 гг.).

Эта тема в литературе нашла отражение лишь в статье участника событий тех лет, народного комиссара просвещения Екатеринбурга в 1918 г. Д. А. Киселева, помещенной в сборнике «Екатеринбург за 200 лет» еще в 1923 г. [10]. Здесь Д. А. Киселев попытался очень коротко описать события и дать им оценку в образовательных учреждениях Екатеринбурга в период деятельности в городе белогвардейских правительств. К сожалению, это проблема на материалах Екатеринбурга в исторической литературе до сегодняшнего дня не поднималась, а ведь политика правительства А. В. Колчака предусматривала проведение широкомасштабных реформ в сфере образования. Эти реформы противопоставлялись тем государственным актам, которые были приняты летом – осенью 1918 г. на территории, где существовала Советская власть, и которые привели к радикальному изменению системы просвещения в Советской России [11].

Однако 25 июля 1918 г. после захвата Екатеринбурга частями чехословацкого корпуса приказом военного коменданта советская власть в городе была ликвидирована. 19 августа в результате работы межпартийной комиссии под прикрытием чехословаков в Екатеринбурге было создано Временное областное правительство Урала (ВОПУ) [14, с. 13]. Екатеринбург стал центром Уральской области, выделенной как самостоятельная административная единица из состава Казанского военного округа еще в марте 1918 г. Сюда входили Пермская, Вятская, Уфимская и Оренбургская губернии [13, 1918. 29 марта]. ВОПУ отменило все законодательные акты большевиков и возобновило деятельность всех существовавших до установления советской власти учреждений, в том числе органов городского и земского самоуправления. Структурно власть была сконцентрирована в Совете правительства во главе с П. В. Ивановым и восемью главными управлениями [14, с. 131]. Учебными заведениями ведало Главное управление народного просвещения во главе с бывшим директором екатеринбургской художественной промышленной школы В. М. Анастасьевым. Размещалось это ведомство в Екатеринбурге в доме Батракова на улице Симановской [7, л. 25].

Сеть общеобразовательных учреждений областного центра была восстановлена белогвардейцами в том виде, в котором она существовала до прихода власти Советов.

Вновь начал действовать Екатеринбургский учительский институт, который большевики в первой половине 1918 г. попытались преобразовать в Уральскую высшую педагогическую школу. Наряду с низшими начальными и тремя высшими начальными училищами в списке, подготовленном Главным управлением народного просвещения в начале 1918/1919 уч. г., значатся следующие общеобразовательные учреждения: мужская первая и вторая женские гимназии, смешанная гимназия и реальное училище [5, л. 13]. Кроме того, в Екатеринбурге вновь стали действовать частные общеобразовательные заведения, наиболее значительными из которых были гимназии Смиренской, Остроумовой и Архиповой-Нелькиной.

Выборы учительского персонала, проведенные весной-летом 1918 г. по правилам, разработанным комиссариатом народного просвещения при Екатеринбургском совете рабочих и солдатских депутатов, были признаны недействительными. Уже 4 сентября 1918 г. было принято постановление ВОПУ «О выборах педагогического персонала в средних и низших учебных заведениях Урала», на основании которого Главным управлением народного образования правительства была разработана инструкция по выборам преподавателей высших и средних учебных заведений в Екатеринбурге. Согласно этой инструкции, избирательные комиссии должны были состоять главным образом из представителей родительских советов образовательных учреждений. Кроме того, сюда вводились представители от восстановленных белогвардейским правительством земских и городских учреждений. Участие гимназистов и реалистов в выборах было ограничено. Инструкция гласила: «Учащиеся могут быть избраны в комиссию только от 7-8 классов гимназии и 6-7 классов реальных училищ, причем вопрос о включении их в избирательную комиссию разрешается общим собранием педагогического совета, родительского комитета данного учебного заведения с представителями городского и земского самоуправления» [8, л. 9].

В результате перевыборов по новым правилам преподавателями средних учебных заведений в Екатеринбурге избраны те, кто был забаллотирован в советских школах, а учителя, признававшие законность выборов по инструкциям большевистского руководства весной-летом 1918 г. и не прервавшие занятий при советской власти, хотя и были допущены к преподаванию, были допрошены в правительственной следственной комиссии. С большей части допрошенных была взята подписка о невыезде, сравнительно небольшая часть была

арестована, но вскоре выпущена [10, с. 243]. Что касается физических расправ с екатеринбургскими учителями, то известно, что белогвардейцами был убит преподаватель Торговой школы Аллемасов [10, с. 243], были расстреляны учителя школ Екатеринбургского уезда А. С. Кононова, М. А. Чусовитина, О. А. Иванова, погибла в тюрьме учительница М. Д. Жиркова [15, 1920. 28 окт.].

Видимо, увольнения и репрессии привели к тому, что в начале 1918/19 уч. г. большинство педагогических коллективов и родительских комитетов начальных школ Екатеринбургского уезда выступили против перевыборов педагогического персонала даже по правилам Временного областного правительства Урала, считая, что школьные работники должны назначаться правительственными и городскими и земскими органами [4, л. 6]. В результате выборы были отложены до весны, а учителя назначались.

Осенью 1918 г. органами просвещения ВОПУ был признан недействительным список поступивших в первый класс средних учебных заведений Екатеринбурга, так как 8-9-летние ребята были приняты весной по указанию комиссариата народного просвещения без экзаменов, а после двухнедельного испытания [10, с. 242]. Что касается учеников старших классов, принимавших активное участие в перевыборах учителей при Советской власти, то они были допущены к обучению. Хотя большинство из них были лишь членами ученических организаций, придерживавшихся программы общедемократической направленности, гимназисты и реалисты, участвовавшие в выборах во время событий весны-лета 1918 г., были белогвардейскими властями объявлены большевиками, часть из них была арестована. Наиболее активного из «бунтарей» – председателя созданной в марте 1918 г. корпорации Зауральских союзов учащихся Илью Дукельского даже казнили, хотя он и не был большевиком. Кроме того, была расстреляна гимназистка С. Морозова за то, что она вела подпольную работу в тылу белогвардейских войск.

Поддержанные властями более решительные меры по наведению порядка и школьной дисциплины стали проводить педагогические советы екатеринбургских средних учебных заведений. Так, весной 1919 г. за «плохое поведение» педагогический совет реального училища исключил из учебного заведения 6 учеников, количество исключенных из мужской гимназии было еще большим [12, 1919. 4 апр.].

Белогвардейские правительства (в ноябре 1918 г. ВОПУ передал власть Всероссийскому правительству А. В. Колчака)

стремились расширить финансирование учебных заведений Уральского края, в том числе Екатеринбурга. Ассигнования для содержания образовательных учреждений с 1 сентября по конец 1918 г. в соответствии с новыми штатами были выделены из средств казначейства Временного областного правительства Урала, при этом основная часть средств направлялась на выплату заработной платы педагогическим работникам, т. к., по утверждению заместителя Главноуправляющего Уральской области А. М. Розова (в прошлом преподавателя географии и естествознания екатеринбургского реального училища), многие из учителей Урала «совершенно не получали жалованья во времена господства советской власти» [5, л. 80].

В феврале 1919 г. Министерством народного просвещения Российского правительства А. В. Колчака ставки для преподавательского персонала учебных заведений Урала были значительно увеличены. В низшей начальной школе оклад учителей был определен в 350 руб. в месяц, в высших начальных училищах – 375 руб. В мужских гимназиях преподаватели получали 750 руб. (при 18-ти недельных уроках), а в женских – 450 руб. с такой же нагрузкой [12, 1919. 5 февр.]. При этом, согласно распоряжению Министерства народного просвещения, с 1 сентября 1918 г. по 1 января 1919 г. должна была быть выплачена разница по сравнению со ставками педагогов, которые были определены Временным областным правительством Урала [12, 1919. 7 февр.].

Согласно временным правилам белогвардейского Сибирского правительства, непосредственное заведование учебными заведениями возлагалось на педагогические советы, состав которых включал выборных от учебно-воспитательного персонала, родительских организаций, представителей городского и земского самоуправления (не более одной трети от общего числа членов совета). Однако в условиях гражданской войны децентрализация управления образованием имела много минусов и, по мнению педагогов на местах, «жизнь властно требовала какого-нибудь органа, регулирующего и объединяющего деятельность школьных учебных заведений» [12, 1919. 3 апр.].

Поэтому распоряжением Министерства народного просвещения Российского правительства А. В. Колчака на подконтрольных этому правительству территориях, включающих части губерний, которые до революции входили в Оренбургский учебный округ (Вятская, Пермская, Уфимская, Оренбургская), был воссоздан учебный округ во главе с попечителем (уполномо-

ченным МНП) и подчиненной попечителю канцелярией, расположенной в Уфе. Попечителем округа был назначен бывший глава Управления народного просвещения Временного областного правительства Урала В. К. Анастасьев. После захвата Уфы Красной армией канцелярия была перемещена в Екатеринбург, а в марте 1919 г., когда в Уфе была восстановлена власть белых, туда же переехал попечитель.

Восстановление окружной системы в руководстве народным образованием означало, что решение главных вопросов школьной жизни, как и выборы руководства школ, контролировались государственными чиновниками. Налицо демонстративная опека и стремление к вертикали образования. Как далеко зашли бы эти перемены, предположить невозможно, но тенденции, сходные с реформами в Советской России летом-осенью 1918 г., порожденные временем и социальным заказом, очевидны.

Большое значение для расширения материальной базы и улучшения управления общеобразовательными учреждениями имела деятельность воссозданных после ликвидации советской власти местных органов самоуправления – Екатеринбургской городской управы и Екатеринбургского уездного земства. В Совете при Главном управлении народного просвещения ВОПУ от Екатеринбургской городской думы стал принимать участие член городской управы П. Я. Блиновский [7, л. 33]. При Екатеринбургской городской думе для руководства деятельностью и финансированием начальных училищ города был создан отдел народного образования во главе с А. Н. Ивановым. Думой финансировалась деятельность разъездного школьного инструктора, осуществлявшего контроль за деятельностью екатеринбургских начальных школ, при этом за счет средств города учебным заведениям оказывалась необходимая материальная поддержка. Например, 27 апреля 1919 г. на заседании коллегии Екатеринбургской городской управы был заслушан доклад школьного инструктора Е. А. Филипповой о положении дел в начальных школах города. Было принято решение о выделении средств для проведения в школах ремонта помещений и мебели, обеспечения необходимым инвентарем [6, л. 73]. В январе 1919 г. городской думой были выделены средства для повышения зарплаты учителям пения [6, л. 22], а в апреле – для приобретения учебников и справочников [6, л. 62]. Серьезную материальную поддержку оказывала Екатеринбургская городская дума и средним учебным заведениям. Так, в апреле 1919 г. думским городским комитетом по народному образованию

сумма расходов на содержание учебных заведений была исчислена в 2100 тыс. руб., из которых 1130 тыс. предназначались для финансирования начальных училищ, 414 тыс. шли на пособия казенным средним учебным заведениям и 63 тыс. – на пособия частным школам [12, 1919. 4 апр.].

Что касается Екатеринбургского земства, то управой для оплаты жалованья учителям начальных училищ с июля до Рождества 1918 г. было выделено 1800 тыс. рублей, тогда как от правительственных органов на эти цели было получено 100 тыс. руб. Следует учитывать, что на учительских должностях в этот период в Екатеринбургском земстве работали главным образом женщины, большинство из которых были незамужними. Из общего числа 882 педагогов 807 (91 %) было учительниц, из которых девицами было 510 человек [12, 1919. 20 марта].

В условиях гражданской войны средств на содержание школ не хватало. В Екатеринбургском земстве из-за сокращения числа школ (10 школьных зданий пострадали от обстрелов) и уменьшения контингентов учителей количество учеников на одного преподавателя в 1918/19 уч. г. увеличилось с 40 до 50 человек, и это несмотря на то что число учащихся в начальных училищах Екатеринбургского земства сократилось с 40 тыс. в 1917/18 уч. г. до 35,7 тыс. в 1918/19 уч. г. В ряде случаев в Екатеринбургском земстве из-за недостатка школьных помещений пришлось перейти к проведению занятий в школах в две смены. Поскольку уменьшение контингентов обучаемых объяснялось во многом недостатком одежды и обуви у детей, земством для нуждающихся было выделено на эти цели 20 тыс. рублей [12, 1919. 20 марта].

Если говорить о деятельности Уральского педагогического союза (УПС), то эта профессиональная учительская организация и после прихода к власти белогвардейцев оставалась по преимуществу объединением преподавателей городских екатеринбургских средних школ: членами УПС были не больше 60-70 уездных учителей [15, 1920. 28 окт.]. В то же время в Екатеринбургском уезде существовавшее самостоятельно профессиональное объединение школьных работников включало до 800 членов [15, 1920. 28 окт.].

Руководство Уральского педагогического союза, до прихода белых занимавшее открыто антибольшевистскую позицию, активно выступило в поддержку белогвардейских правительств – двое из активистов этого учительского объединения стали министрами [15, 1920. 28 окт.]. В этих условиях Уральский педагогический союз перестал

играть роль политической оппозиции, все в большей мере его деятельность становилась характерной для деятельности профсоюза педагогических работников. Так, в феврале 1919 г. Уральским педагогическим союзом в Екатеринбурге была организована выдача ссуд и пособий учителям-беженцам [12, 1919. 12 февр.], а в апреле того же года УПСом были выделены деньги на проведение курсов рисования и лепки для учителей города [6, л. 64]; в мае руководство союза вышло с ходатайством в Екатеринбургскую городскую думу об оказании финансовой помощи городским частным женским заведениям, для того чтобы уравнивать оклады их преподавателей с окладами работников государственных общеобразовательных учреждений [12, 1919. 17 мая].

Хотя деятельность дореволюционных учебных заведений при белогвардейских правительствах, в том числе в Екатеринбурге, была восстановлена, это вовсе не означало, что правительство А. В. Колчака отказалось от проведения школьной реформы. В январе 1919 г. Министерством народного просвещения колчаковского правительства (МНП) была создана специальная комиссия во главе с директором департамента народного просвещения Н. И. Палечеком, которая разработала проект реформы, имеющей целью создать в России «единую, свободную, трудовую, автономную школу, построенную на принципах здорового национализма и патриотизма» [9, с. 280].

В новой школе предполагались три ступени: начальная школа, среднее училище и гимназия. Каждая ступень должна была представлять четырехлетнее законченное образование. На третьей ступени образовательной школы завершалось среднее образование, а также ставилась задача подготовки к поступлению в высшие учебные заведения. Гимназия делилась на три отделения, на которых преподавались дополнительные предметы. На классическом отделении изучали латинский, русский язык и историю, на естественном отделении – естествознание и физику, на математическом отделении в большем объеме преподавали математику, физику и черчение [9, с. 281].

Омское Министерство народного просвещения планировало реализацию принципа всеобщего обучения на территории своего влияния. На реализацию этих планов отводилось 10 лет. В отличие от большевиков, которые ставку делали на организационное давление вплоть до уголовного наказания за уклонение от занятий, МНП планировало проводить реформы постепенно и эволюционно.

Авторы реформы в комиссии Н. И. Палечека опирались на практические разра-

ботки Николая Ефимовича Румянцева, пермского профессора, известного специалиста по экспериментальной педагогике. Будучи сторонником трудовой школы, Н. Е. Румянцев в феврале 1919 г. выступил с программной лекцией «Свободная трудовая школа» в Екатеринбурге в земской управе. Лектор отметил, что прибыл из Омска, «где получил полное одобрение со стороны Министерства Народного Просвещения на пропаганду новой школы». Раскрывая содержание понятия «новой школы», Н. Е. Румянцев, в частности, заявил: «Как государство, так и школа – колыбель гражданственности – должны в основе своей представлять товарищескую самоуправляющуюся ячейку, спаянную внутри творческим трудовым началом в познании окружающего мира и истории его происхождения» [12, 1919. 24 февр.].

Раскрывая содержательные аспекты трудовой школы, профессор Румянцев фактически пропагандировал идеи инструментальной педагогики: «Новая школа приспособляется к индивидуальным особенностям и наклонностям учащихся, предоставляя им свободно увлекаться научением тех вопросов знания, к которым они чувствуют особое влечение, не насилая способностей обязательными курсами», «... изучение понимания, критическое отношение к познаваемому, а не механическое заучивание и воспринимание на веру к авторитету» [12, 1919. 24 февр.]. Судьба яркого пропагандиста идей трудовой школы оказалась подобна судьбе педагогических новаций МНП. Отступая вместе с частями белой армии, Н. Е. Румянцев умер от тифа в Томске в конце 1919 г.

В реализации установок, выдвинутых правительством, приняли участие органы народного образования, городского и земского управления, в том числе в Екатеринбурге. Прежде всего необходимо было расширить возможности перехода учеников с низших ступеней образования на высшее. Эта задача решалась двумя путями – расширением числа гимназий и реальных училищ и совершенствованием правил поступления выпускников начальных училищ в средние учебные заведения. В марте 1919 г. Министерство народного просвещения правительства А. В. Колчака приняло решение открыть в Екатеринбурге второе городское реальное училище по уставу и учебным планам правительственных реальных училищ в составе двух нормальных классов и одного параллельного при первом классе [12, 1919. 10 марта]. В апреле того же года Екатеринбургская городская дума выделила дополнительно 40 тыс. рублей на оборудование нового реального училища и 73,6

тыс. – на его содержание в предстоящем учебном году [12, 1919. 4 апр.].

Следующим летом были разработаны правила приема в средние учебные заведения учащихся, окончивших начальные школы. Этому вопросу 31 мая 1919 г. было посвящено заседание школьного комитета при Уполномоченном Министерстве народного просвещения в Екатеринбурге А. М. Розове. На заседании кроме членов комитета присутствовали все директора учебных заведений, председатели педагогических советов, инспектора высших начальных училищ. Соповещение констатировало, что в Екатеринбурге имеется большое количество учеников, закончивших начальные училища, желающих продолжить обучение на новой ступени, что обусловило появление конкурса при приеме в средние учебные заведения. Соповещение предложило считать более справедливым и целесообразным оценивать знания по двухбалльной системе, а не по пятибалльной. Было принято решение закрыть существовавшие при екатеринбургских средних учебных заведениях подготовительные классы, открыв вместо них, если представится возможным, параллельные классы. Для решения вопросов «о переходе из первой на вторую ступень обучения» было решено создать специальную комиссию [12, 1919. 31 мая]. Однако в полной мере, вплоть до падения власти колчаковцев, механизм перехода выпускников начальных школ в средние органами народного образования белогвардейского правительства разработан не был.

Предпринятые попытки начать реформирование системы образования и создание единой трудовой школы выявили нехватку преподавателей для школ II ступени. Поэтому в марте 1919 г. в Екатеринбурге местное уездное земство ходатайствовало перед Министерством народного просвещения об открытии здесь учительской семинарии [12, 1919. 28 марта], а городская дума исходя из необходимости расширения деятельности Екатеринбургского учительского института планировала начать строительство нового здания для учебного заведения [12, 1919. 17 июня].

В июне 1919 г. Уполномоченный Министерства народного просвещения в Екатеринбурге А. М. Розов обратился к министру с ходатайством о разрешении делать представления о присвоении звания учителя среднего заведения некоторым лицам, по эрудиции и по своему стажу достойным этого звания. Мера эта вызывалась «недостатком учительского персонала ввиду мобилизации и отсутствия выпускников в высших учебных заведениях» [12, 1919. 17 июня].

В соответствии с требованиями школьной реформы необходимо было также повысить уровень методической подготовки учителей начальных училищ. Поэтому правительством и земством было запланировано выделить 16 тыс. рублей для проведения летом 1919 г. учительских курсов с показательными уроками по новым методам обучения для преподавателей начальных школ Екатеринбургского уезда [12, 1919. 28, 30 марта]. Однако, в связи с военными успехами Красной армии в июне-июле курсы эти так и не были проведены.

Таким образом, несмотря на войну и гражданское противостояние, белогвардейцы в последние четыре месяца своего пребывания в Екатеринбурге предприняли попытку начать проведение школьной реформы. В то же время чрезвычайная ситуация весьма негативно влияла на текущую работу екатеринбургских общеобразовательных учреждений. В условиях войны зачастую школьные здания использовались властями не по назначению – для постоя войск, размещения госпиталей, проведения общественных мероприятий. Например, осенью 1918 г. в здании второй женской гимназии размещался Ирбитский полк Сибирской армии [2, л. 9], а с января по март 1919 г. при этой же гимназии функционировал сыпно-тифозный барак [6, л. 64]. Это приводило к сокращению количества школьных занятий в учебном году. В Екатеринбурге в связи с реквизицией помещений учебных заведений «для воинских надобностей» учебный год закончился в младших и средних отделениях городских школ в середине апреля, а старшие отделения продолжили занятия до 15 мая [12, 1919. 3 мая].

Так как занятия в школах проходили в ускоренном темпе, то, как писала газета «Наш Урал», «программы предметов комкают, преподаватели не успевают дать предварительные разъяснения по урокам и не рассказывают их, а задание новых уроков производят по старой схеме – «от сих до сих»» [12, 1919. 1 апр.]. В отчете о деятельности общеобразовательных школ Екатеринбургскому земскому собранию в марте 1919 г. отмечается, что «минувший учебный год весьма неблагоприятно отразился на успеваемости обучающихся, и познания учеников в большинстве школ ниже среднего уровня» [4, л. 5].

Что касается службы в белой армии, то преподаватели школ имели право на отсрочку от призыва. Для учащихся старших классов призыв был обязательным. В этой ситуации педагогический совет екатеринбургской мужской гимназии обратился с ходатайством в Министерство народного просвещения о разрешении выдавать атте-

статы об окончании учебного заведения призванным в армию учащимся выпускных классов без сдачи экзаменов, на основании оценок, полученных в течение учебного года [12, 1919. 7 февраля]. И такое разрешение Омским правительством было дано [12, 1919. 14 апр.]. Призванные в армию учащиеся средних учебных заведений Екатеринбургa принимали активное участие в боях против советских войск. Современник событий большевик Д. А. Киселев пишет: «Гимназисты и реалисты сотнями гибли на фронтах» [10, с. 249]. Особенно много учащихся средних учебных заведений погибло осенью 1918 г. при наступлении белых на Нижний Тагил.

После разгрома колчаковских армий летом 1919 г. началось вступление красных войск в уральские города. Белогвардейцы рассматривали это как временное явление и поэтому организовали эвакуацию уральских учебных заведений в Сибирь. Центром размещения эвакуированных был Шадринск. Организатором перемещения учителей и учащихся из полосы военных действий стал Пермский Уполномоченный Министерства народного просвещения М. Н. Хитрин (в прошлом – преподаватель математики в Екатеринбургском реальном училище), который в начале 1919 г. во главе специальной комиссии прибыл в Екатеринбург [12, 1919. 3 июля].

После освобождения Екатеринбургa от белых в докладе екатеринбургского отдела народного образования первому съезду Советов Екатеринбургской губернии в сентябре 1919 г. констатируется, что «преподаватели средних и профессиональных учебных

заведений ушли с белыми, что касается учителей начальных школ, то с Колчаком ушли лишь немногие... Но оставшееся учительство было так напугано, что недоверчиво относилось к новой трудовой школе, с идеалами которой оно было совершенно незнакомо, и к Советской власти, от которой ждали лишь репрессий и гонений» [3, л. 6].

Таким образом, в результате того что Екатеринбург был оставлен войсками Омского правительства А. В. Колчака, преподаватели городских средних школ были эвакуированы в Сибирь, учителя начальных училищ, хотя и остались в городе, не без оснований ждали репрессий и преследования со стороны Советской власти. Учащиеся мужской гимназии и реального училища приняли участие в боевых действиях, которые унесли сотни человеческих жизней. Все это во многом было следствием того, что попытки провести революционными методами вполне назревшие преобразования в сфере народного просвещения привели к расколу в педагогическом сообществе. И это несмотря на то что по направленности реформирование школы большевиками и их противниками имело много общего. Раскол и революционное противостояние обусловили использование насилия в борьбе противоборствующих групп, в том числе в образовательной политике. Революционные методы решения проблем постепенно приобретали правовой характер, выразившись не только в репрессиях, но и в участии различных групп учителей и учащихся в вооруженных столкновениях различных политических лагерей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтина И. Л., Попов М. В. Общеобразовательные школы и учительство Екатеринбургa в годы Российской революции (февраль 1917 – июнь 1918 гг.) // Педагогическое образование в России. – 2016. – №9.
2. Государственный архив Свердловской области (далее – ГАСО). – Ф. 4. – Оп. 1. – Д. 257.
3. ГАСО. – Ф. Р. – 17. – Оп. 1. – Д. 17.
4. ГАСО. – Ф. 829. – Оп. 1. – Д. 35.
5. ГАСО. – Ф. 1531. – Оп. 1. – Д. 1.
6. ГАСО. – Ф. 1196. – Оп. 1. – Д. 5.
7. ГАСО. – Ф. 1196. – Оп. 1. – Д. 13.
8. ГАСО. – Ф. 1196. – Оп. 1. – Д. 32.
9. Кальсина А. А. Позиция Наркомата просвещения и Министерства народного просвещения правительства А. В. Колчака в области школьной политики в период гражданской войны // Вопросы образования. – 2009. – №2.
10. Киселев Д. А. Екатеринбургская школа в 1911-1923 гг. // Екатеринбург за двести лет (1723-1923). – Екатеринбург, 1923.
11. Народное образование. – 1919. – № 6-7.
12. Наш Урал. – 1919.
13. Уральская жизнь. – 1918.
14. Уральская историческая энциклопедия. – Екатеринбург, 1998.
15. Уральский рабочий. – 1920.

REFERENCES

1. Bakhtina I. L., Popov M. V. Obsheobrazovatel'nye shkoly i uchitel'stvo Ekaterinburga v gody Rossiyskoy revolyutsii (fevral' 1917 – iyun' 1918 gg.) // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2016. – №9.
2. Gosudarstvennyy arkhiv Sverdlovskoy oblasti (dalee – GASO). – F. 4. – Op. 1. – D. 257.
3. GASO. – F. R. – 17. – Op. 1. – D. 17.
4. GASO. – F. 829. – Op. 1. – D. 35.

5. GASO. – F. 1531. – Op. 1. – D. 1.
6. GASO. – F. 1196. – Op. 1. – D. 5.
7. GASO. – F. 1196. – Op. 1. – D. 13.
8. GASO. – F. 1196. – Op. 1. – D. 32.
9. Kal'sina A. A. Pozitsiya Narkomata prosveshcheniya i Ministerstiya narodnogo prosveshcheniya pravitel'stva A. V. Kolchaka v oblasti shkol'noy politiki v period grazhdanskoy voyny // Voprosy obrazovaniya. – 2009. – №2.
10. Kiselev D. A. Ekaterinburgskaya shkola v 1911-1923 gg. // Ekaterinburg za dvesti let (1723-1923). – Ekaterinburg, 1923.
11. Narodnoe obrazovanie. – 1919. – № 6-7.
12. Nash Ural. – 1919.
13. Ural'skaya zhizn'. – 1918.
14. Ural'skaya istoricheskaya entsiklopediya. – Ekaterinburg, 1998.
15. Ural'skiy rabochiy. – 1920.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Б. М. Игошев.

УДК 911.52(470.5)
ББК Д821+Д891(235.55)

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

Галагузова Минненур Ахметхановна,

доктор педагогических наук, профессор, кафедра психологии и социальной педагогики, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: gala_36@mail.ru

КУЛЬТУРНЫЕ ЛАНДШАФТЫ УРАЛА: ВОЗВРАЩЕНИЕ ЗАБЫТОГО ИМЕНИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: биографические материалы; культурные ландшафты; ландшафтоведение.

Galaguzova Minnenur Akhmetkhanovna,

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

CULTURAL LANDSCAPE OF THE URALS: RETURN OF THE FORGOTTEN NAME

KEY WORDS: biography; cultural landscape; landscape study.

В прошедшем 2016 году была издана книга [1], посвященная раскрытию богатейшего наследия Ивана Александровича Тихомирова – человека, оставившего заметный след в исторической науке рубежа XIX–XX веков, не только знатока и публикатора письменных источников, переводчика, активного пропагандиста исторических знаний, но и просветителя Урала, отдавшего много лет педагогической деятельности.

Жанр книги – биографическое описание, где история человека открывается перед читателем не только событийно, но в связи с конкретным именем. Каждая глава рецензируемой книги позволяет читателю познакомиться с истоками «генетического наследия» И. А. Тихомирова, мотивами и целями получения образования, его общественной и профессиональной деятельностью и богатейшим педагогическим наследием.

Начало пути показано в первой главе книги, где читатель знакомится с историей среднего Поволжья, которая в дальнейшем оказала влияние на научные исследования И. А. Тихомирова. Род семьи Тихомировых принадлежал духовному сословию. Отец И. А. Тихомирова был священником, по его стопам пошел и сын. В. Я. Рушанин подмечает важную черту членов семьи Тихомировых – отношение к книге как особой ценности и источнику знаний.

Автор книги подробно описывает историю Пензенского духовного училища, которое блестяще окончил И. А. Тихомиров. Такое подробное описание истории влияет на возрождение духовных институтов в России.

Во второй главе подробно описан Императорский историко-филологический институт, где учился И. А. Тихомиров, был од-

ним из лучших, образцовым студентом – скромным, собранным, всецело преданным науке. По окончании института И. А. Тихомиров становится учителем истории и древних языков.

Меня, как педагога, особо интересовали педагогическая деятельность И. А. Тихомирова и его вклад в историю развития педагогики. Но, как справедливо замечает автор книги, большое значение имеет забытое имя. Формированию знаменитого исследователя и выдающегося ученого в области педагогики посвящены последующие главы книги.

В 26 лет совсем молодой учитель Н. А. Тихомиров написал свой первый педагогический труд – «Атлас по всеобщей и русской истории для средних учебных заведений», который неоднократно переиздавался. Примечательно, что атлас не изменялся с первого издания, с этой книгой выросло несколько поколений русских гимназистов. В. Я. Рушанин обратил внимание на одно важное обстоятельство – атлас был одобрен «Учебным Комитетом при Святейшем Синоде и при ведомстве по учреждениям императрицы Марии». Это свидетельствует о высокой оценке труда молодого ученого, стимулирующей его дальнейшую научную деятельность, а также показывает, говоря современным языком, внимательное отношение государства к обеспечению учебного процесса в гимназиях.

Опыт творческой педагогической деятельности И. А. Тихомирова формировался в разных учебных заведениях. Он работал учителем древних языков и истории в Ревельской Александровской мужской гимназии и Императорской Николаевской Царскосельской мужской гимназии. Затем был директором Троицкой мужской и женской

гимназий, в которых преподавал историю и географию. В 1912 году И. А. Тихомиров был назначен директором Екатеринбургского учительского института. С этого времени ведет отсчет Уральский государственный педагогический университет в Екатеринбурге. Такое подробное перечисление учебных заведений не случайно, оно свидетельствует о богатейшем педагогическом опыте И. А. Тихомирова. Важно, что разработанные И. А. Тихомировым теория и методика педагогики нашли воплощение в его трудах, не потерявших своей актуальности в современных условиях бесконечного реформирования системы образования в России. В этом видится огромная заслуга В. А. Рушанина, который скрупулезно по многочисленным работам и своим исследованиям представил педагогическое творчество И. А. Тихомирова.

Статьи И. А. Тихомирова «К вопросу о перемене учебников в средних учебных заведениях», «Страничка из истории высшего духовного просвещения в России», «Курс русской истории В. Ключевского» актуальны и созвучны современным российским реформам в области образования.

В известном энциклопедическом словаре Брокгауза и Ефрона есть статья, посвященная И. А. Тихомирову – «писателю», который «посвятил себя изучению русских летописей». Действительно, это забытое имя. Только прочитав книгу В. Я. Рушанина, я познакомилась с этой статьей.

Подробно описывая жизненный и творческий путь И. А. Тихомирова, автор книги касается и некоторых других деяте-

лей педагогики, которые, по образному выражению автора книги, «не зацепились в истории»: Г. А. Янчевецкий, преподаватель древних языков и директор Ревельской гимназии, известный художник М. П. Верещагин, который был учителем чистописания, черчения и рисования в Ревельской гимназии. Эти и другие имена, упомянутые в книге, открывают молодым ученым путь для дальнейших исследований.

Следует особо обратить внимание на красочное не только внешнее, но и внутренне оформление книги: в ней представлены фотографии исторических документов и учителей, семьи, а также самого автора книги – В. Я. Рушанина. В книге много интересных авторских фотографий. Важным и интересным представляются приложения ко всем главам книги и именной указатель, позволяющий читателю быстро находить интересующий его источник.

Книга, безусловно, полезна ученым и практикам, в том числе педагогам. Хочу особо подчеркнуть, что написана книга доступным, образным, эмоциональным языком, и чтение ее доставляет истинное удовольствие читателю.

Следует также отметить, что под руководством В. Я. Рушанина – автора книги и ректора Челябинской государственной академии культуры и искусств – была выдвинута и реализована прекрасная идея под названием «Культурные ландшафты Урала / Перекрестки судеб». Рецензируемая книга включена в четвертое издание этой серии интересных и полезных книг.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Рушанин В. Я. Иван Александрович Тихомиров: Возвращение забытого имени. – Челябинск : изд-во Игоря Розина, 2016. – 432 с.

R E F E R E N C E S

1. Rushanin V. Ya. Ivan Aleksandrovich Tikhomirov: Vozvrashchenie zabytogo imeni. – Chelyabinsk : izd-vo Igorya Rozina, 2016. – 432 s.

Информация для авторов

Редакция журнала «Педагогическое образование в России» принимает к рассмотрению статьи, соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся, по следующим рубрикам:

1. Приглашенный 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** (150—200 слов, или 1500—2000 знаков с пробелами);
- 5) **ключевые слова** (5—7 слов).

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 (выбрать с тире) – <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. № 3

Редактор: кандидат филологических наук А. А. Баранова
Компьютерная верстка А. А. Барановой

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-35570 от 04.03.2009.
Подписано в печать 27.03.17. Формат 60×84/8.
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.
Уч.-изд. л. 14,7. Усл. п. л. 18,1. Тираж 500 экз. Заказ № 4811

Тираж отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета
620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: usru@usru.me