



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. № 5

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

ПРИГЛАШЕННЫЙ АВТОР. OPEN-ARTICLE

Бенин В. Л. На периферии предметного поля педагогических исследований	6
ПЕДАГОГИКА УРАЛЬСКИХ КАНИКУЛ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД	
Коротаева Е. В. Уральские каникулы: вопросы теории и практики.....	11
Андрюнина А. С. О патриотическом воспитании в детском оздоровительном лагере	16
Вифлеемский А. Б. Совершенствование государственного регулирования организации отдыха и оздоровления детей	22
Гриценко Г. А. Мониторинг педагогического потенциала организации отдыха и оздоровления детей	29
Дорохова Т. С. Организация детского летнего отдыха в Пермской губернии конца XIX – начала XX вв.	33
Коротаева Е. В. Педагогика уральских каникул: история и современность	40
Сафин Н. В. Педагогическое ценностно-смысловое взаимодействие в неформальном образовании детского оздоровительного лагеря	48
Фришман И. И. Тенденции и перспективы развития системы организации каникулярного времени ..	53
Царегородцева Е. А. Психолого-педагогическое сопровождение в летнем лагере	55

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Бахтина И. Л., Попов М. В. Советские общеобразовательные школы и учительство в Екатеринбурге в годы гражданской войны (август 1919 – начало 1921 г.)	61
---	----

УПРАВЛЕНИЕ И ЭКОНОМИКА ОБРАЗОВАНИЯ

Зыскина М. А., Шрамко Н. В. Взаимодействие вуза с работодателями в процессе подготовки специалистов социальной сферы	69
---	----

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТАТИСТИКА

Злоказов К. В., Колмыкова Т. И., Рыбьякова Е. А. Влияние экстраверсии, нейротизма и психотизма на восприятие информации об угрозе здоровью, репутации и социальному статусу	75
--	----

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Базуева А. Н. Характеристика учебных аутентичных текстов английского юридического дискурса	84
Ильнер А. О., Горожанцева К. В. Роль электронных образовательных средств в формировании фонетико-фонологической компетенции	88

Конюхова Е. Ю.	
Специфика взаимодействия с незрячими родителями, воспитывающими детей младенческого и раннего возраста	96
Крычовская А. Г., Сметанина Н. А., Елисейкина М. И.	
Использование музыкальных видеоклипов для формирования навыков аудирования на занятиях по иностранному языку в вузе.....	102
Мощанская Е. Ю., Поликарпов А. М.	
Устнопорождаемая речь в ситуации устного перевода: дидактический аспект.....	109
Стариченко Б. Е.	
Балльно-рейтинговая система оценивания учебной деятельности студентов: вопросы назначения	116
Урванцева С. О.	
Критерии эффективности формирования педагогических компетенций будущих юристов в процессе правового просвещения граждан пожилого возраста ...	126
Червенко Ю. Ю.	
Целеполагание и продукт как цель-результат тематически направленного референтного чтения при обучении студентов иностранному языку	133

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Мурзина И. Я.	
Гражданско-патриотическое воспитание: к вопросу о формировании культурной идентичности на основе национальных традиций.....	140
Информация для авторов.....	148

УДК 378.637
ББК 4448.904

ГСНТИ 14.01.11

Код ВАК 13.00.01

Бенин Владислав Львович,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой культурологии и социально-экономических дисциплин, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы; 450000, г. Уфа, ул. Октябрьской революции, д. 3а; e-mail: benin@lenta.ru

НА ПЕРИФЕРИИ ПРЕДМЕТНОГО ПОЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагоги; педагогическое образование; подготовка будущих педагогов; педагогические профессии; федеральные государственные образовательные стандарты; компетентностный подход; кризис образования.

АННОТАЦИЯ. В большинстве профессиональных сфер деятельности абитуриент прежде всего выбирает профессию и уже затем определяет специальность. В педагогических вузах, тем более в классических университетах, дело обстоит иначе. Здесь абитуриент прежде всего выбирает специальность, а профессия учителя приобретает как бы попутно. Но и преподавателями специальных кафедр основное внимание также обращается на специальность, а не на профессию. В итоге мы сталкиваемся с ситуацией, когда студентов, далеко не все из которых хотят получить учительскую профессию, готовят к ней преподаватели, далеко не все из которых сами хотели бы заниматься этой профессией. При этих условиях выпускать качественного специалиста-педагога можно на основе четких стандартов и их неукоснительного выполнения. Но многие параметры предусмотренных ФГОС компетенций оказываются неподвластны метрологии, а частота появления «стандартов» совершенно не соответствует инерционности системы образования как социального института. Своей неконкретностью ФГОС представляют собой скорее требования, пожелания, но не стандарты, что порождает многие проблемы подготовки педагогов как объективного, так и субъективного свойства.

Benin Vladislav L'vovich,

Professor, Head of Department of Cultural and Socio-economic Disciplines, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmully, Bashkortostan, Russia.

PEDAGOGICAL INVESTIGATION: DETERMINING BOUNDARIES

KEYWORDS: teachers; pedagogical education; teacher's training; pedagogical profession; federal state educational standard; competence-based approach; crisis of education.

ABSTRACT. In most professional spheres of activity, the enrollee first of all chooses a profession and then determines the specialty. In pedagogical and classical universities, the situation is different. Here, the enrollee, first of all, chooses a specialty, and the profession of the teacher is acquired, as it were, along the way. But the teachers of the special departments also focus on the specialty, and not on the profession. As a result, we are faced with a situation where students, not all of whom want to get a teaching profession, are trained by teachers, not all of whom would like to follow this profession. Under these conditions, it is possible to produce a high-quality specialist-teacher on the basis of clear standards and their strict implementation. But many parameters of FSES-mandated competencies are not subject to metrology, and the frequency of the appearance of "standards" does not correspond at all with the inertia of the education system as a social phenomenon. By their non-specific nature, FSES's are more likely to be requirements, wishes, but not standards, which generates many problems of training teachers as objective and subjective properties.

Сообразно взглядам педагогической культурологии [5, с. 145] в основе конкретных форм и методов профессиональной деятельности субъектов педагогического процесса всегда лежит определенный исторически сформировавшийся социокультурный комплекс. Его механизмы и закономерности функционирования оказывают определяющее, хотя и не всегда прямое воздействие на систему образования, задавая границы ее воспитательных и образовательных возможностей. Но классическая педагогическая наука эти механизмы, закономерности и границы не исследует. Не случайно даже руководители ВАК вынуж-

дены были признавать: «Педагогическая и психологическая науки не могут игнорировать своеобразный вызов со стороны других научных направлений и дисциплин, изучающих человека и его развитие – экзистенциализма, социальной антропологии, феноменологии, когнитологии, культурологии, социологии, семиотики, информатики. Требуется выработать определенное отношение к полученным в этих научных областях представлениям, более энергичной работой «на стыке» с ними» [13, с. 11].

Отсюда вытекает, что изучение педагогической практики, игнорирующее упомянутый социокультурный комплекс (а это,

увы, типично для нашей педагогической теории), не может быть исчерпывающим. Оно тесно интегрировано с другими науками и не ограничивается только традиционной психологией. Это экономика, социология, культурология, история, лингвистика и т. п., т. е. те стыковые зоны, которые не находятся в центре внимания большинства педагогов-исследователей, почему я и определяю эти зоны как периферию педагогической науки. Однако их периферийное положение не делает их менее реальными. Несколько таких «картинок с периферии» я и осмелюсь предложить читателю.

Картинка первая. О приходящих учиться в педагогические вузы.

Начнем с тривиального, разведем понятия – «профессия» и «специальность». *Профессия* (от лат. *professio* – официально указанное занятие) – это определенный вид трудовой деятельности человека, владеющего комплексом теоретических знаний и практических навыков, приобретенных в результате специальной подготовки и опыта работы. Наименование профессии определяется характером и содержанием работы или применяемыми предметами труда. Профессии подразделяются на специальности. *Специальность* (от лат. *species* – род, вид) – вид занятий в рамках одной профессии (например, профессия – врач, специальность – терапевт либо педиатр; профессия – учитель, специальность – математика либо физкультура) [11].

В большинстве профессиональных сфер деятельности абитуриент прежде всего выбирает профессию (военный, врач, инженер) и уже затем определяет специальность (танкист или пограничник, терапевт или хирург, инженер-технолог по обработке металлов давлением или инженер-технолог по обработке металлов резанием). В педагогических вузах (тем более – в классических университетах, которые в результате известной «оптимизации» стали главной кузницей педагогических кадров) за редким исключением дело обстоит иначе. Здесь абитуриент прежде всего выбирает специальность (филология или химия), а профессия (учитель) идет как бы «в нагрузку», что показывают и данные по трудоустройству, и социологические исследования [8].

На первый взгляд, проблема решается за счет активизации педагогической профориентации в школе. Я не считаю, что этим не надо заниматься. Но даже за рамками вопроса оплаты учительского труда, после «Школы», «Физрука» и географа с его глобусом, это – паллиативное предложение именно потому, что с тех пор изменились социокультурные условия. Да и принимать лишь профессионально ориен-

тированных студентов сегодня, когда для многих вузов реальна проблема недобора даже на бюджетные места, может разве что камикадзе.

Итак, для меня аксиоматично, что далеко не все наши студенты ориентированы на педагогическую профессию. Но это только одна половина аксиомы. Есть и вторая. Преподавателями специальных кафедр основное внимание также обращается на специальность, а не на профессию. И это не удивительно, поскольку значительная часть преподавателей или не имеет базового педагогического образования, или сама получила его не ради профессии, а ради специальности.

В итоге мы сталкиваемся с парадоксальной ситуацией: *студентов, далеко не все из которых хотят получить учительскую профессию, готовят к ней преподаватели, далеко не все из которых сами хотели бы заниматься этой профессией.*

Здесь я позволю себе несколько отклониться от темы и задать крамольный вопрос. Не в этом ли глубинные подсознательные корни нашей повальной любви к компьютерно-дистанционным технологиям обучения? Хотя в публикациях (отнюдь не дилетантов!) уже отмечается:

- и то, что вследствие этого теряется одна из главных особенностей учебного процесса – его индивидуальный и авторский подход в передаче не информации, но знаний [6, с. 24];

- и то, что технологии без профессорско-преподавательского состава вряд ли станут результативными, они по инерции могут лишь сохранить угасающий без экзистенциальной подпитки живых преподавателей результат [14];

- и то, наконец, что следующим этапом отечественного образования на этом пути станет его сворачивание и денационализация (замена иностранным), причем не самого хорошего качества, поскольку профессура в таком дистанционном варианте будет представлена только своими программно-технологическими эрзацами, не будет прямо взаимодействовать со студентами («Но именно в этом – экзистенциально «нагруженном» – непосредственном взаимодействии происходит интенсивное личностное развитие студентов. А личностное развитие – «материя» высокоиндивидуализированная, к общим знаменателям не сводимая») [3, с. 16].

Возможно, после значительного числа исследований о пользе компьютерных технологий в образовании пришло время парочку работ посвятить научно обоснованным границам их применения?

Но вернемся к подготовке студентов к педагогической профессии, тем более что профессия носит массовый характер, а родители (и не только они) требуют по штучному Сухомлинскому в каждый класс.

Картинка вторая. О стандартах, по которым мы учим.

Редуцируем ситуацию на промышленное производство, в терминах которого мы все чаще говорим, решая вузовские проблемы¹. Представим себе, что речь идет о выпуске массовой продукции, от которой потребитель ожидает штучной эксклюзивности. Очевидно, следует признать, что его ожидания беспочвенны. Массовая продукция никогда не сравнится со штучной выделкой. Но соответствовать определенному (и достаточно высокому) уровню качества она должна.

Допустим, мы имеем не лучшего качества сырье и не самых лучших обработчиков оно. Что позволит при этих условиях выпускать в целом качественную продукцию? Разумеется, создание четких производственных стандартов и их неукоснительное выполнение. Стандарт – это такой нормативный документ, в котором определен основной комплекс правил, норм, требований к стандартизируемому объекту, в котором подразаимевается многократное использование этих требований и определяются основные характеристики продукции, правила применения и характеристики производственных процессов, а также дальнейший жизненный цикл продукта [2].

Таких стандартов у нас, как известно, уже три поколения. Но в литературе последнего времени отмечается их несоответствие общепринятым характеристикам стандарта как нормативного документа [10, с. 38]. В таком документе должен быть определен основной комплекс правил, норм, требований к стандартизируемому объекту, должно быть предусмотрено многократное использование этих требований и должны быть определены основные характеристики продукции и правила ее измерения, установлены характеристики производственных процессов, а также технологии обучения. «Однако сегодня отсутствуют не только терминологическое взаимопонимание в сферах образования и труда, отсутствует и ясность в оценке качества подготовки специалистов в понятиях профессиональных компетенций, которых и недостаточно, и непонятно как их использовать в условиях постоянной реструктуризации

учреждений образования, создания разнообразных производственных кластеров, меняющегося взаимодействия системы профессионального образования и работодателя, сферы образования и труда в целом» [9, с. 38]. Отсюда вывод: «Все стандарты несовершенны и стремительно устаревают, поэтому работа, связанная с их корректировкой, превратилась в своеобразный *регулятивный невроз*» [1, с. 128].

На поверку выходит, что названные документы представляют собой скорее требования, пожелания, но никак не стандарты. Разработчики не прилагают к ним соответствующий измерительный инструментарий, программы и технологии формирования необходимых умений, методологию проектирования образовательного процесса и т. п. Многие параметры предусмотренных ФГОС компетенций оказываются неподвластны метрологии, а частота появления стандартов совершенно не соответствует инерционности системы образования как социального института.

Не этим ли определяется несметное число компетенций, простым делением множащихся от кандидатской к кандидатской? Сегодня трудно найти диссертацию, автор которой не множил бы их число. На фоне этой повальной «компетенциализации всей страны» даже как-то неудобно цитировать И. П. Смирнова: «Если обратиться к первоисточникам компетентного подхода, то станет ясно, что компетенции характеризуют способность человека выполнять социальные, а не предметные действия. Поэтому, например, словосочетание "математическая компетентность" звучит почти также бессмысленно, как и "доброжелательность в интегральном исчислении"» [7, с. 48].

Возможно, после значительного числа исследований о пользе компетентного подхода пришло время парочку работ посвятить научно обоснованным границам его применения?

Картинка третья. Каковы условия реализации стандартов преподавателями педагогических вузов?

Они мало отличаются от условий вузов иной направленности, а потому аналогичны ситуации в иных преподавательских «цехах».

На мой взгляд, особый интерес в этом плане представляют результаты исследований экономистов и социологов, среди которых я бы выделил статью доктора экономических наук М. В. Курбатовой и кандидата технических наук Е. С. Каган (Кемеровский госуниверситет) с говорящим названием «Оппортунизм преподавателей вузов как способ приспособления к усилению внеш-

¹ Мы говорим о том, что «образовательный процесс в вузе должен в максимальной степени моделировать условия *реального производства*» и на уровне подзаконных документов требуем производства некоего *продукта*, который можно было бы *продать*.

него контроля деятельности». В очень кратком изложении ее тезисы таковы.

Внедрение новых государственных стандартов и сопровождающих их новаций вузовского менеджмента сопровождается трансформацией институциональной природы вуза и коренным изменением положения преподавателей. Вузовские коллективы перестают рассматриваться как особый фактор формирования образовательной и научной среды, значимой для обеспечения эффективности деятельности преподавателей, за аксиому принимается тезис об их взаимозаменяемости и мобильности [4, с. 118].

Для вузов устанавливаются правила деятельности, основанные на создании формализованной системы подотчетности и мониторинга. Выстраивается цепочка «работы на показатель», охватывающая все уровни управления и работающая на «имитацию создания эффективной системы высшего образования» [8, с. 104]. Такое положение, по мнению голландского исследователя Ю. Эндерса, приводит «к однобокости, формированию утилитарного краткосрочного мышления, жесткому определению целей, измеримым результатам, «клиентизации» студентов и «депрофессионализации» преподавателей» [15, с. 222].

Неизбежным результатом этого становится расширение используемых преподавателями практик «следования своим интересам», современной экономической наукой определяемое как оппортунизм [12, с. 43-44].

В итоге коллеги-социологи приходят к неутешительному выводу: «Реформирование российской системы высшего образования сопровождается изменением институциональной природы вузов, их превращением в клиентоориентированные организации, формирует новые стимулы деятельности для администрации вузов и преподавателей. Их встраивание в агентскую цепочку подотчетности сопровождается принципиальным изменением в практиках «следования своим интересам». В зависимости от накопленных запасов человеческого и социального капитала, а также от ресурсных возможностей отдельных вузов они выби-

рают разные стратегии следования своим интересам, различающиеся по уровню отлынивания в разных направлениях деятельности. Все это сопровождается ухудшением академической среды, ограничением академических свобод и снижением академических стандартов» [4, с. 133-134].

Незатихающие общественные споры о целях, ходе и результатах реформы образования демонстрируют явную социальную заинтересованность в ее освобождении от чиновничьего диктата и келейности. При этом всем, кроме администраторов от образования, виден ее затянувшийся системный кризис. Неангажированные исследователи отмечают, что поток административных управляющих воздействий, часто необоснованных, усиливает давление на педагогов-практиков, реально решающих задачи образования, и этим увеличивает деструктивность педагогической практики. Два десятилетия модернизации отечественного образования показали, что осуществляемые преобразования не снижают числа противоречий; учебно-воспитательный процесс в образовательных учреждениях часто идет путями механической компьютеризации, ЕГЭ-изации, профили- (профано-?) зации, проб и ошибок или по инерции. Указанные пути и способы не создают единую основу, которая устраивала бы и педагогов, и обучающихся, и родителей.

Не претендуя на решение всей проблемы, ограничусь локальным вопросом. Возможно, после значительного числа исследований об изменении системы управления российскими вузами пришло время парочку работ посвятить проработке вопроса о количестве минимально необходимой и достаточной документации для обеспечения учебного процесса – хотя бы в целях минимизации издержек от оппортунизма преподавателей?

Разумеется, это далеко не все проблемы, встающие на периферии педагогической науки и влияющие на нее. Но если я убедил уважаемого читателя в том, что о них стоит задуматься, то не зря отнимал его время.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балацкий Е. В. Управленческие парадоксы реформ в университетском секторе // Журнал Новой экономической ассоциации. – 2015. – № 2. – С. 124-149.
2. ГОСТ Р 1.0-2012 Стандартизация в Российской Федерации. Основные положения (с Изменением № 1) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/1200102193> (дата обращения: 03.04.2017 г.).
3. Кислов А. Г. К оценке эффективности труда преподавателя вуза (читая книгу коллег) // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2017. – Т. 9. – № 1. – С. 10-21.
4. Курбатова М. В., Каган Е. С. Оппортунизм преподавателей вузов как способ приспособления к усилению внешнего контроля деятельности // Journal of Institutional Studies (Журнал институциональных исследований). – 2016. – Т. 8. – № 3. – С. 116-136.
5. Научно-образовательная школа «Педагогическая культурология» профессора В. Л. Бенина // Научно-образовательные школы Урала. – Екатеринбург : Раритет, 2010. – С. 143-157.

6. Преподавательский труд в современной России: трансформация содержания и оценки. – Екатеринбург : Урал. ун-т, 2016. – 207 с.
7. Смирнов И. П. Есть ли логика в педагогике? // Профессиональное образование. Столица. – 2011. – № 10. – С. 46-51.
8. Собкин В. С., Ткаченко О. В. Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы : тр. по социологии образования. Т. XI-XII. Вып. XXI. – М. : Центр социологии образования РАО, 2007. – 200 с.
9. Тамбовцев В., Рождественская И. Реформа высшего образования в России: международный опыт и экономическая теория // Вопросы экономики. – 2014. – № 5. – С. 97-108.
10. Ткаченко Е. В., Штейнберг В. Э. Развитие профессионального образования и дифференциация компетенций как его важная тенденция // Актуальные проблемы профессионального и высшего образования. – М. : Экон-Информ, 2016. – С. 37-46.
11. Толковый словарь «Профессии/квалификации и специальности» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kudapostupat.by/spec/al> (дата обращения: 25.03.2017 г.).
12. Уильямсон О. И. Поведенческие предпосылки современного экономического анализа // THESIS. – 1993. – Т. 1. – Вып. 3. – С. 39-49.
13. Фельдштейн Д. И. Психолого-педагогические диссертационные исследования в системе организации современных научных знаний // Педагогический журнал Башкортостана. – 2011. – № 3. – С. 8-24.
14. Фоминых М. В. Особенности педагогического взаимодействия в условиях проблемно-модельного подхода // Высшее образование сегодня. – 2017. – № 1. – С. 11-12.
15. Эндерс Ю. Кафедральная система в переходный период: назначения, повышения и барьеры на вход в профессию в немецком высшем образовании // Контракты в академическом мире. – М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2011. – С. 195-227.

REFERENCES

1. Balatskiy E. V. Upravlencheskie paradoksy reform v universitetskom sektore // Zhurnal Novoy ekonomicheskoy assotsiatsii. – 2015. – № 2. – С. 124-149.
2. GOST R 1.0-2012 Standartizatsiya v Rossiyskoy Federatsii. Osnovnye polozheniya (s Izmeneniyem № 1) [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://docs.cntd.ru/document/1200102193> (data obrashcheniya: 03.04.2017 g.).
3. Kislov A. G. K otsenke effektivnosti truda prepodavatelya vuza (chitaya knigu kolleg) // Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyy aspekt. – 2017. – Т. 9. – № 1. – С. 10-21.
4. Kurbatova M. V., Kagan E. S. Opportunizm prepodavateley vuzov kak sposob prispособleniya k usileniyu vneshnego kontrolya deyatel'nosti // Journal of Institutional Studies (Zhurnal institutsional'nykh issledovaniy). – 2016. – Т. 8. – № 3. – С. 116-136.
5. Nauchno-obrazovatel'naya shkola «Pedagogicheskaya kul'turologiya» professora V. L. Benina // Nauchno-obrazovatel'nye shkoly Urala. – Ekaterinburg : Raritet, 2010. – С. 143-157.
6. Prepodavatel'skiy trud v sovremennoy Rossii: transformatsiya soderzhaniya i otsenki. – Ekaterinburg : Ural. un-t, 2016. – 207 s.
7. Smirnov I. P. Est' li logika v pedagogike? // Professional'noe obrazovanie. Stolitsa. – 2011. – № 10. – С. 46-51.
8. Sobkin V. S., Tkachenko O. V. Student pedagogicheskogo vuza: zhiznennye i professional'nye perspektivy : tr. po sotsiologii obrazovaniya. Т. XI-XII. Вып. XXI. – М. : Tsentr sotsiologii obrazovaniya RAO, 2007. – 200 s.
9. Tambovtsev V., Rozhdestvenskaya I. Reforma vysshego obrazovaniya v Rossii: mezhdunarodnyy opyt i ekonomicheskaya teoriya // Voprosy ekonomiki. – 2014. – № 5. – С. 97-108.
10. Tkachenko E. V., Shteynberg V. E. Razvitie professional'nogo obrazovaniya i differentsiatsiya kompetentsiy kak ego vazhnaya tendentsiya // Aktual'nye problemy professional'nogo i vysshego obrazovaniya. – М. : Экон-Информ, 2016. – С. 37-46.
11. Tolkovyy slovar' «Professii/kvalifikatsii i spetsial'nosti» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://kudapostupat.by/spec/al> (data obrashcheniya: 25.03.2017 g.).
12. Uil'yamson O. I. Povedencheskie predposylki sovremennogo ekonomicheskogo analiza // THESIS. – 1993. – Т. 1. – Вып. 3. – С. 39-49.
13. Fel'dshteyn D. I. Psikhologo-pedagogicheskie dissertatsionnye issledovaniya v sisteme organizatsii sovremennykh nauchnykh znaniy // Pedagogicheskii zhurnal Bashkortostana. – 2011. – № 3. – С. 8-24.
14. Fominykh M. V. Osobennosti pedagogicheskogo vzaimodeystviya v usloviyakh problemno-model'nogo podkhoda // Vysshee obrazovanie segodnya. – 2017. – № 1. – С. 11-12.
15. Enders Yu. Kafedral'naya sistema v perekhodnyy period: naznacheniya, povysheniya i bar'ery na vkhod v professiyu v nemetskom vysshem obrazovanii // Kontrakty v akademicheskom mire. – М. : Izd. dom Vysshey shkoly ekonomiki, 2011. – С. 195-227.

ПЕДАГОГИКА УРАЛЬСКИХ КАНИКУЛ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД

УДК 379.835(470.5)
ББК 4420.058.582(235.55)

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.01

Коротаева Евгения Владиславовна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: e.v.korotaeva@yandex.ru

УРАЛЬСКИЕ КАНИКУЛЫ: ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: каникулярная педагогика; детские оздоровительные лагеря; детские лагеря; детский отдых; организация досуга; трудовая занятость.

АННОТАЦИЯ. Каникулярная педагогика как особая область теории и практики обладает богатым опытом культурной, оздоровительной и др. деятельности, но динамично меняющаяся социокультурная ситуация ставит новые задачи, побуждает к обновлению педагогических ресурсов, соответствующих социальным, техническим и иным запросам XXI века. В ответ на эти вызовы времени в Екатеринбурге с 4 по 7 апреля 2017 года был проведен Второй межрегиональный Форум руководителей и педагогов организаций отдыха и оздоровления детей «Россыпи уральских каникул», организованный при поддержке Министерства общего и профессионального образования Свердловской области, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», Департамента по Молодежной политике Свердловской области, ГБУ Центр «Юность Урала», ГАУДО СО «Дворец молодежи». К задачам форума были отнесены осмысление проблем воспитания детей и подростков в каникулярный период, обобщение опыта работы в сфере организации отдыха и оздоровления детей; обоснование и систематизация теоретических и практических подходов в программном обеспечении каникулярного периода, в научно-методическом сопровождении детей в таких значимых для воспитания детей областях, как здоровье, познание, отдых; прогнозирование тенденций развития области первичной социализации (прежде всего в каникулярное время) для детей на территории Свердловской области и в других регионах. Как показывает теория и практика, каникулярная педагогика сегодня становится специфическим ресурсом для реализации идей доступности, непрерывности, инновационности образования детей и подростков. Форум «Россыпи уральских каникул» показал, с одной стороны, нарабатанный в этой сфере опыт деятельности, а с другой – обозначил актуальные направления для дальнейшего развития такой социально значимой отрасли, как оздоровление, организация досуговой и трудовой занятости детей и подростков в каникулярный период.

Korotaeva Evgeniya Vladislavovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

VACATIONS IN THE URALS: ISSUES OF THEORY AND PRACTICE

KEYWORDS: pedagogy of holidays; health improvement camps for children; camps for children; children's rest; organization of leisure time; work.

ABSTRACT. Vacations pedagogy as a special field of theory and practice has a rich experience of cultural, health-preserving and other activity, but the dynamically changing socio-cultural environment sets new challenges and stimulates to renovation of pedagogical recourses matching social, technical and other demands of the 21st century. In accordance with these challenges, a Forum of leaders and pedagogues of rehabilitation centers of kids "Riches of the Urals Vacations" was held under the supervision of the Ministry of General and Special Education of Sverdlovsk Oblast, State Pedagogical University, the Department for Youth Policy of Sverdlovsk Oblast, the State Budgetary Institution "The Youth of the Urals", "and Youth Palace". The Forum targeted at the issues of conceptualization of the education of kids and teenagers during vacations, of generalization of the practical experience in the sphere of children's health; generalization and systematization of theoretical and practical approaches in soft-ware backup of the vacation period, in scientific-methodological support for children in such significant spheres as health, cognition, leisure; prediction of the development trends in the sphere of primary socialization (first of all during vacations) of children of the Sverdlovsk Oblast and other regions. Theory and practice show that vacations pedagogy is becoming a specific resource for the realization of the ideas of accessibility, continuity and innovation of education of children and teenagers. The Forum "Riches of the Urals Vacations" showed, on the one hand, the experience obtained in our experiment, and, on the other hand, it outlined important avenues of further development of so socially significant branches of health-improving, organization of leisure and labor activity of children and teenagers during vacations.

Вопросы воспитания подрастающего поколения неразрывно связаны со

стратегией национального развития страны и являются частью государственной поли-

тики, о чем говорится в «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы», а также в федеральном законе «Об образовании в РФ».

В области каникулярной педагогики накоплен достаточный опыт культурной, оздоровительной работы, но динамично меняющаяся социокультурная ситуация ставит новые задачи, побуждает к обновлению педагогических ресурсов, соответствующих социальным, техническим и иным запросам XXI века.

В ответ на эти вызовы времени в Екатеринбурге с 4 по 7 апреля 2017 года был проведен Второй межрегиональный Форум руководителей и педагогов организаций отдыха и оздоровления детей «Россыпи уральских каникул», организованный при поддержке Министерства общего и профессионального образования Свердловской области, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», Департамента по Молодежной политике Свердловской области, ГБУ Центр «Юность Урала», ГАУДО СО «Дворец молодежи».

В рамках данного Форума были не только организованы встречи практиков каникулярной педагогики, но и проведена Межрегиональная научно-практическая конференция «Уральские каникулы: здоровье, познание, отдых». В работе конференции приняли участие заместитель губернатора Свердловской области П. В. Креков, председатель комитета по социальной политике Законодательного собрания Свердловской области В. В. Погудин, министр общего и профессионального образования Свердловской области Ю. И. Биктуганов, директор Центра экономики образования А. Б. Вифлеемский, председатель Экспертного совета по воспитанию при Комитете по образованию и науке Госдумы России С. В. Тетерский, директор Научно-практического центра Международного союза детских общественных объединений «Союз пионерских организаций – Федерация детских организаций» И. И. Фришман, исполнительный директор межрегиональной общественной организации «Содействие детскому отдыху» Г. С. Суховейко и др. Кроме того, участниками конференции стали представители региональных и муниципальных органов образования, социальной и молодежной политики, физической культуры и спорта, специалисты системы социальной защиты, руководители и специалисты организаций отдыха и оздоровления детей, педагоги дополнительного образования и многие другие.

Задачи конференции в соответствии с направленностью всего Форума были определены следующим образом:

- осмысление проблем воспитания детей и подростков в каникулярный период, обобщение опыта работы в сфере организации отдыха и оздоровления детей;

- обоснование и систематизация теоретических и практических подходов в программном обеспечении каникулярного периода, в научно-методическом сопровождении детей в таких значимых для воспитания детей областях, как здоровье, познание, отдых;

- прогнозирование тенденций развития области первичной социализации (прежде всего в каникулярное время) для детей на территории Свердловской области и в других регионах.

Обращаясь к вопросам, связанным с обоснованием и систематизацией теоретических и практических подходов в программном обеспечении каникулярного периода, участники конференции познакомились с докладами А. Б. Вифлеемского, доктора экономических наук, директора Центра экономики образования, Е. В. Коротаевой, доктора педагогических наук, профессора, заведующего кафедрой педагогики и психологии детства УрГПУ, С. А. Новоселова, доктора педагогических наук, профессора, директора института педагогики и психологии детства УрГПУ, Е. М. Клепиковой, руководителя департамента образовательных программ г. Москва НП «Лифт в будущее».

Результаты обобщения практического опыта работы в сфере организации отдыха и оздоровления детей, проблем воспитания детей и подростков в каникулярный период, прогнозирования тенденций развития каникулярной педагогики нашли свое отражение в сборнике научных материалов Межрегиональной научно-практической конференции «Уральские каникулы. Здоровье. Познание. Отдых. Актуальные проблемы летней оздоровительной кампании для детей и подростков» (Екатеринбург, 2017, 238 с.). В материалах представлены общие и частные вопросы, раскрывающие теоретические и практические подходы к организации летнего отдыха детей, освещены возможности образовательной деятельности в каникулярный период, описано разнообразие воспитательных практик, реализуемых в летний период, включая и вопросы психолого-педагогического сопровождения детей и подростков. Сборник рекомендован в качестве практикоориентированного пособия руководителям, педагогам-практикам, вожатым, непосредственно принимающим участие в реализации летней оздоровительной кампании, а также соответствующим специалистам системы образования.

Сборник включает пять разделов.

Раздел 1 – «Летняя кампания: общие вопросы теории и практики». Здесь освещаются как вопросы, связанные с проблемами государственного регулирования организации отдыха и оздоровления детей [1], так и более конкретные аспекты: организации летних каникул для детей и подростков в Свердловской области [4], деятельность Центра «Юность Урала» в организации отдыха и оздоровления детей, особенности проведения летней кампании в условиях загородного лагеря, на летних площадках при клубах по месту жительства и т. д.

Раздел 2 – «Возможности образовательной деятельности в каникулярный период». Этот раздел посвящен актуальной для современной системы образования проблеме трансформации каникулярного досуга в образовательную сферу, не повторяющую школьную программу, но способствующую расширению кругозора детей и подростков. Поэтому здесь описаны формы познавательных занятий с дошкольниками в летний период, организация процесса познания детьми малой родины в летнем лагере [10], формы и содержание формирования ребенка как читателя [5], модели организации развивающего отдыха для детей [7] и т. д.

Раздел 3 – «Воспитательные практики в период летнего отдыха детей». Данный раздел – самый большой как по количеству материалов, так и по разнообразию охваченных направлений, актуальных для сферы организации летнего отдыха детей. Это касается вопросов патриотического, духовно-нравственного воспитания детей [11], проблем, связанных с реализацией здорового образа жизни, экологического воспитания, формирования гражданской позиции в формате профсоюзных смен [8], организацией досуга детей и т. д.

Раздел 4 – «Проблемы психолого-педагогического сопровождения ребенка в каникулярный период». В последнее время одной из острых проблем в воспитательной области становится вопрос коммуникации и самопознания в подростковый период. Как сделать так, чтобы адаптация ребенка к условиям детского лагеря прошла наименее болезненно? Какими средствами располагают современные педагоги в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, для организации полноценного отдыха в летний период? Каковы возможно-

сти деятельности педагога-психолога в специфических условиях загородного лагеря? В большей или меньшей степени ответы на эти вопросы представлены в данном разделе.

Раздел 5 – «Педагогические кадры для оздоровительной кампании: подготовка, управление, ресурсы». Не менее важным вопросом в обеспечении качественного отдыха в период летних каникул является проблема кадров. В представляемом разделе затронуты самые разные аспекты: от системы кадровой политики в целом [3; 6] до частных вопросов целенаправленной подготовки вожатых [1] для работы в загородном детском оздоровительном лагере.

Итак, разнообразие представленных материалов Межрегиональной научно-практической конференции «Уральские каникулы. Здоровье. Познание. Отдых. Актуальные проблемы летней оздоровительной кампании для детей и подростков» свидетельствует как о многоаспектности обсуждаемой проблемы, так и о повышенном внимании со стороны педагогов к вопросам содержательного программного наполнения этого периода, поиска оптимальных форм организации досуга и занятости детей в период летних каникул и т. д.

Все это является адекватным ответом на запросы, обозначенные в Федеральной целевой программе развития образования на 2016-2020 годы, где среди значимых результатов говорится о том, что должны быть «разработаны и внедрены во всех регионах современные модели организации отдыха и оздоровления детей, дополнительного образования детей в каникулярный период».

Каникулярная педагогика является специфическим ресурсом для реализации идей доступности, непрерывности, инновационности образования детей и подростков, потенциал которого не до конца раскрыт в образовательной практике. Поэтому проведенный в апреле 2017 года Второй межрегиональный Форум руководителей и педагогов организаций отдыха и оздоровления детей «Россыпи уральских каникул», с одной стороны, показал нарабатанный в этой сфере опыт деятельности, а с другой – обозначил актуальные направления для дальнейшего развития такой социально значимой отрасли, как оздоровление, организация досуговой и трудовой занятости детей и подростков в каникулярный период.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андрушина А. С. О подготовке студентов педагогического вуза к практике в детском лагере // Уральские каникулы. Здоровье. Познание. Отдых : сб. науч. мат-лов Межрегион. науч.-практ. конф. (г. Екатеринбург, 4 апр. 2017 г.) / Мин-во общего и проф. образования Свердловской обл. ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2017. – С. 199-203.
2. Вифлеемский А. Б. Об актуальных направлениях совершенствования государственного регулирования организации отдыха и оздоровления детей // Уральские каникулы. Здоровье. Познание. Отдых : сб.

науч. мат-лов Межрегион. науч.-практ. конф. (г. Екатеринбург, 4 апр. 2017 г.) / Мин-во общего и проф. образования Свердловской обл. ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2017. – С. 8-12.

3. Гриценко Г. А., Степанова Ю. М. Программа и персонал организации как важнейшие условия отдыха и оздоровления детей // Уральские каникулы. Здоровье. Познание. Отдых : сб. науч. мат-лов Межрегион. науч.-практ. конф. (г. Екатеринбург, 4 апр. 2017 г.) / Мин-во общего и проф. образования Свердловской обл. ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2017. – С. 208-212.

4. Коротаева Е. В. Организация летних каникул для детей и подростков в Свердловской области // Уральские каникулы. Здоровье. Познание. Отдых : сб. науч. мат-лов Межрегион. науч.-практ. конф. (г. Екатеринбург, 4 апр. 2017 г.) / Мин-во общего и проф. образования Свердловской обл. ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2017. – С. 26-30.

5. Кусова М. Л., Плаксина Е. В. К проблеме формирования ребенка как читателя // Уральские каникулы. Здоровье. Познание. Отдых : сб. науч. мат-лов Межрегион. науч.-практ. конф. (г. Екатеринбург, 4 апр. 2017 г.) / Мин-во общего и проф. образования Свердловской обл. ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2017. – С. 69-72.

6. Лебедева Л. Н., Заярская Г. В. Система кадровой политики компании с руководящим педагогическим составом // Уральские каникулы. Здоровье. Познание. Отдых : сб. науч. мат-лов Межрегион. науч.-практ. конф. (г. Екатеринбург, 4 апр. 2017 г.) / Мин-во общего и проф. образования Свердловской обл. ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2017. – С. 217-221.

7. Матросова Н. Н. Авторская педагогическая модель как фактор повышения эффективности развивающего отдыха детей республики Хакасия // Уральские каникулы. Здоровье. Познание. Отдых : сб. науч. мат-лов Межрегион. науч.-практ. конф. (г. Екатеринбург, 4 апр. 2017 г.) / Мин-во общего и проф. образования Свердловской обл. ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2017. – С. 78-80.

8. Павлова Л. К. Опыт проведения профсоюзных смен в загородном лагере «Антоновский» // Уральские каникулы. Здоровье. Познание. Отдых : сб. науч. мат-лов Межрегион. науч.-практ. конф. (г. Екатеринбург, 4 апр. 2017 г.) / Мин-во общего и проф. образования Свердловской обл. ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2017. – С. 141-145.

9. О федеральной целевой программе развития образования на 2016-2020 гг. : Постановление Правительства РФ от 23 мая 2015 г. № 497. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://government.ru/media/files/uSB6wfRbuDS4STDe6SpGjaAEpM89lzUF.pdf> (дата обращения: 08.05.2017).

10. Царегородцева Е. А. Познание малой родины в летнем лагере // Уральские каникулы. Здоровье. Познание. Отдых : сб. науч. мат-лов Межрегион. науч.-практ. конф. (г. Екатеринбург, 4 апр. 2017 г.) / Мин-во общего и проф. образования Свердловской обл. ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2017. – С. 87-90.

11. Шелковой Е. Л. Воспитание патриота в детском лагере на основе деятельностно-смыслового подхода // Уральские каникулы. Здоровье. Познание. Отдых : сб. науч. мат-лов Межрегион. науч.-практ. конф. (г. Екатеринбург, 4 апр. 2017 г.) / Мин-во общего и проф. образования Свердловской обл. ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2017. – С. 164-168.

REFERENCES

1. Andryunina A. S. O podgotovke studentov pedagogicheskogo vuza k praktike v detskom lagere // Ural'skie kanikuly. Zdorov'e. Poznanie. Otdykh : sb. nauch. mat-lov Mezhhregion. nauch.-prakt. konf. (g. Ekaterinburg, 4 apr. 2017 g.) / Min-vo obshchego i prof. obrazovaniya Sverdlovskoy obl. ; Ural. gos. ped. un-t. – Ekaterinburg, 2017. – S. 199-203.

2. Vifleemskiy A. B. Ob aktual'nykh napravleniyakh sovershenstvovaniya gosudarstvennogo regulirovaniya organizatsii otdykha i ozdorovleniya detey // Ural'skie kanikuly. Zdorov'e. Poznanie. Otdykh : sb. nauch. mat-lov Mezhhregion. nauch.-prakt. konf. (g. Ekaterinburg, 4 apr. 2017 g.) / Min-vo obshchego i prof. obrazovaniya Sverdlovskoy obl. ; Ural. gos. ped. un-t. – Ekaterinburg, 2017. – S. 8-12.

3. Gritsenko G. A., Stepanova Yu. M. Programma i personal organizatsii kak vazhneyshie usloviya otdykha i ozdorovleniya detey // Ural'skie kanikuly. Zdorov'e. Poznanie. Otdykh : sb. nauch. mat-lov Mezhhregion. nauch.-prakt. konf. (g. Ekaterinburg, 4 apr. 2017 g.) / Min-vo obshchego i prof. obrazovaniya Sverdlovskoy obl. ; Ural. gos. ped. un-t. – Ekaterinburg, 2017. – S. 208-212.

4. Korotaeva E. V. Organizatsiya letnikh kanikul dlya detey i podrostkov v Sverdlovskoy oblasti // Ural'skie kanikuly. Zdorov'e. Poznanie. Otdykh : sb. nauch. mat-lov Mezhhregion. nauch.-prakt. konf. (g. Ekaterinburg, 4 apr. 2017 g.) / Min-vo obshchego i prof. obrazovaniya Sverdlovskoy obl. ; Ural. gos. ped. un-t. – Ekaterinburg, 2017. – S. 26-30.

5. Kusova M. L., Plaksina E. B. K probleme formirovaniya rebenka kak chitatelya // Ural'skie kanikuly. Zdorov'e. Poznanie. Otdykh : sb. nauch. mat-lov Mezhhregion. nauch.-prakt. konf. (g. Ekaterinburg, 4 apr. 2017 g.) / Min-vo obshchego i prof. obrazovaniya Sverdlovskoy obl. ; Ural. gos. ped. un-t. – Ekaterinburg, 2017. – S. 69-72.

6. Lebedeva L. N., Zayarskaya G. V. Sistema kadrovoy politiki kompanii s rukovodyashchim pedagogicheskim sostavom // Ural'skie kanikuly. Zdorov'e. Poznanie. Otdykh : sb. nauch. mat-lov Mezhhregion. nauch.-prakt. konf. (g. Ekaterinburg, 4 apr. 2017 g.) / Min-vo obshchego i prof. obrazovaniya Sverdlovskoy obl. ; Ural. gos. ped. un-t. – Ekaterinburg, 2017. – S. 217-221.

7. Matrosova N. N. Avtorskaya pedagogicheskaya model' kak faktor povysheniya effektivnosti razvivayushchego otdykha detey respubliky Khakasiya // Ural'skie kanikuly. Zdorov'e. Poznanie. Otdykh : sb. nauch. mat-lov Mezhhregion. nauch.-prakt. konf. (g. Ekaterinburg, 4 apr. 2017 g.) / Min-vo obshchego i prof. obrazovaniya Sverdlovskoy obl. ; Ural. gos. ped. un-t. – Ekaterinburg, 2017. – S. 78-80.

8. Pavlova L. K. Opyt provedeniya profsoyuznykh smen v zagorodnom lagere «Antonovskiy» // Ural'skie kanikuly. Zdorov'e. Poznanie. Otdykh : sb. nauch. mat-lov Mezhhregion. nauch.-prakt. konf. (g. Ekaterinburg, 4 apr. 2017 g.) / Min-vo obshchego i prof. obrazovaniya Sverdlovskoy obl. ; Ural. gos. ped. un-t. – Ekaterinburg, 2017. – S. 141-145.

9. O federal'noy tselevoy programme razvitiya obrazovaniya na 2016-2020 gg. : Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 23 maya 2015 g. № 497. [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://government.ru/media/files/uSB6wfRbuDS4STDe6SpGjaAEpM89lzUF.pdf> (data obrashcheniya: 08.05.2017).
10. Tsaregorodtseva E. A. Poznanie maloy rodiny v letnem lagere // Ural'skie kanikuly. Zdorov'e. Poznanie. Otdykh : sb. nauch. mat-lov Mezhtregion. nauch.-prakt. konf. (g. Ekaterinburg, 4 apr. 2017 g.) / Min-vo obshchego i prof. obrazovaniya Sverdlovskoy obl. ; Ural. gos. ped. un-t. – Ekaterinburg, 2017. – S. 87-90.
11. Shelkovoy E. L. Vospitanie patriota v detskom lagere na osnove deyatel'nostno-smyslovogo podkhoda // Ural'skie kanikuly. Zdorov'e. Poznanie. Otdykh : sb. nauch. mat-lov Mezhtregion. nauch.-prakt. konf. (g. Ekaterinburg, 4 apr. 2017 g.) / Min-vo obshchego i prof. obrazovaniya Sverdlovskoy obl. ; Ural. gos. ped. un-t. – Ekaterinburg, 2017. – S. 164-168.

Андрюнина Анна Сергеевна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: shurunko@mail.ru

О ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: патриотизм; патриотическое воспитание; детские оздоровительные лагеря; подходы; воспитательная работа; детский отдых; организация досуга.

АННОТАЦИЯ. Обозначена важность патриотического воспитания как на федеральном, так и на региональном (на примере Свердловской области) уровне. Подчеркивается, что существуют программы патриотического воспитания, учитывающие различную аудиторию (дошкольники, ученики школы и вуза и др.). Основное внимание статьи сконцентрировано на возможностях патриотического воспитания в детском оздоровительном лагере. В статье представлена классификация подходов к патриотическому воспитанию в детском оздоровительном лагере. В рамках первого подхода в детском оздоровительном лагере реализуются конкретные (чаще всего разовые) мероприятия, акции. К примеру, организуются такие мероприятия, как конкурс чтецов «Русь, Россия, Родина моя!», концерт «Эхо той войны», викторина «Знаешь ли ты историю России?» и др. Второй подход напрямую связан с военно-патриотической или оборонно-спортивной направленностью в соответствующих лагерях для подростков. Чаще всего данный подход реализуется в профильных сменах, школьникам предлагается стать защитниками родины (разведчиками, партизанами в прошлом, пограничниками и т. д.). Третий подход обращен к истокам, поскольку ориентирован на воспитание у детей ценностного отношения к малой родине. Использование данного подхода подразумевает формирование патриотизма в процессе узнавания малой родины, т. е. места непосредственного проживания. Результатами познания детей и подростков являются эмоционально окрашенные представления (образы пейзажных явлений и предметов, этнокультурных явлений), осознание собственных действий по отношению к своей малой родине, субъективная значимость и идентификация себя с определенными значимыми местами, людьми, культурой, природой. Особое внимание в тексте статьи уделено детским оздоровительным лагерям, находящимся на территории Свердловской области. Все лагеря в своей деятельности используют описанные подходы к патриотическому воспитанию.

Andryunina Anna Sergeevna,

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

ON PATRIOTIC EDUCATION AT A SUMMER CAMP FOR KIDS

KEYWORDS: patriotism; patriotic education; health improvement camps for children; educational work; children's rest; organization of leisure time.

ABSTRACT. Patriotic education is important both on federal and regional levels. There are programs for patriotic education that focus on different audience (preschoolers, pupils and university students). The paper pays special attention to the opportunities of patriotic education in summer camp for children. The paper provides classification of approaches to patriotic education in summer camp. The first approach includes some events (usually held only once), for example contest of reciters "Ancient Russ, Russia, My Motherland!", the concert "Echo of That War", quiz "Do You Know Russia?", etc. The second approach includes military and patriotic events for teenagers. Such approach is implemented in specialized sessions where the students try to be defenders of Motherland (intelligence officer, partisan or frontier guard). The third approach brings up love for the native region. This approach forms patriotic feelings to the native region, i.e. children's birthplace. It results in emotional images about the native land in the minds of children, realization of their attitude to the native land, identification with certain places, people, nature and culture. Attention is focused on children's summer camp in Sverdlovsk Region. All the camps implement the approaches to patriotic education described above.

Для современного российского общества воспитание патриотизма является важнейшим условием социального развития и общественного прогресса. Поэтому перед социумом ставится задача подготовки гражданина, способного самостоятельно оценивать происходящее и строить свою деятельность в соответствии с интересами окружающих его людей. Не случайно вопросы патриотического воспитания поднимаются практически во всех документах феде-

рального уровня, связанных с образованием: ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 г., Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. и др.

Вопросам, связанным с патриотическим воспитанием, уделяется особое внимание и на региональном уровне. В Свердлов-

ловской области данная проблематика регламентируется законом Свердловской области от 29 октября 2013 г. № 113-ОЗ «О молодежи в Свердловской области» [2], законом Свердловской области «О патриотическом воспитании граждан в Свердловской области» (принят Законодательным Собранием Свердловской области 9 февраля 2016 г.) [3], а также комплексной программой Свердловской области «Патриотическое воспитание граждан в Свердловской области на 2014–2020 гг.» (принята Правительством Свердловской области 3 декабря 2014 г.) [10].

Под патриотизмом принято понимать наиболее значимую, непреходящую ценность, нравственное качество человека, выражающееся в его преданности и любви к своей родине, осознание славы и величия родины, чувство присутствия духовной связи с ней, потребность и стремление уберечь в любых условиях ее честь и достоинство, своим вкладом укреплять ее независимость и могущество [12].

Воспитание патриотизма призвано способствовать формированию гражданского общества. Патриотическое воспитание выступает основополагающим социальным фактором укрепления российской государственности, консолидации российского общества, обеспечения национальной безопасности, достижения российской гражданской идентичности населением страны, что определяет стратегию инновационного развития России. Идеалы, ценности и смыслы российского патриотизма составляют основу разработки современных моделей и механизмов формирования у современных поколений граждан России опыта служения отечеству и прежде всего готовности к его защите.

Не вызывает сомнения, что эти ценности необходимо воспитывать на протяжении всей жизни человека, поэтому сегодня особую значимость приобретают вопросы, связанные с патриотическим воспитанием. Общие вопросы патриотического воспитания исследовались в трудах Н. И. Болдырева, В. В. Белорусовой, Н. К. Гончарова, Т. А. Ильиной, С. А. Макаренко, В. А. Сухомлинского, К. Д. Ушинского, Д. Н. Щербакова, А. В. Янковской и др.

Вместе с тем в вопросах патриотического воспитания важно основываться на принципах природосообразности, культуросообразности, личностного и возрастного подходов. Не случайно существуют программы патриотического воспитания, ориентированные на определенную аудиторию:

- воспитание патриотизма на ступени дошкольного образования (работы О. А. Ар-

турской, А. С. Белкиной, Е. В. Коротаевой, Н. Г. Пантелеевой, С. В. Сотниковой и др.),

- вопросы патриотического воспитания в процессе школьного обучения (труды И. А. Агаповой, Т. Д. Джишкариани, Г. Т. Ефремовой, Е. Н. Пелеванюк, В. С. Шараховой, Е. В. Яндыбаевой и др.),

- формирование и укрепление патриотизма на уровне вузовского обучения (исследования Н. Б. Воронцовой, И. В. Клименко, Е. Н. Кучеровой, В. Ш. Набиева и др.).

Однако формирование патриотизма возможно не только в области основного и вузовского образования, но и в области образования дополнительного, каковым, например, является детский оздоровительный лагерь. Однако здесь формы и методы патриотического воспитания оказываются достаточно специфическими.

Оказываясь в лагере, дети на 21 день изменяют свой привычный образ жизни, знакомятся с новыми людьми, учатся взаимодействовать со сверстниками в иных условиях, которые напрямую не связаны с учебной деятельностью (временный детский коллектив). Е. В. Коротаева, описывая детский лагерь как особую «территорию детства», обращает внимание на такие характеристики, как высокая плотность событий в короткий срок с использованием разнообразных видов деятельности для самореализации детей, преобладание соревновательной направленности, наличие креативной атмосферы и т. д. Кроме того, пребывание ребенка в детском оздоровительном лагере характеризуется высокой интенсивностью коммуникации, эмоционально насыщенным фоном, постижением ценностных аспектов досуга и отдыха [6]. Все это создает особое поле для реализации различных воспитательных направлений, в том числе и патриотического направления. Это важно, поскольку у многих данный аспект воспитания связан преимущественно с деятельностью образовательных организаций, следовательно, упускаются возможности, которые может предоставить для детей и подростков досуговая сфера.

В Свердловской области ежегодно в детских оздоровительных лагерях отдыхают примерно 44 тысячи школьников, что составляет примерно 10 % от их общего числа. На территории области действует более 70 загородных детских лагерей (такие как ДОЛ «Звонкие голоса», ДОЗЛ имени Володи Дубинина, ДОЛ «Актай», ДОЛ «Лесной ручеек» и др.), и в каждом из них реализуется в той или иной мере идея патриотического воспитания.

Анализ работ, посвященных возможностям патриотического воспитания в детских

оздоровительных лагерях, выявил наличие трех основных подходов:

– подход, в рамках которого в детском оздоровительном лагере реализуются конкретные (чаще всего разовые) мероприятия, акции;

– подход, напрямую связанный с военно-патриотической или оборонно-спортивной направленностью в соответствующих лагерях для подростков;

– подход, обращенный к истокам, по-скольку ориентирован на воспитание у детей ценностного отношения к малой родине.

1. В рамках первого подхода с детьми проводятся такие мероприятия, как конкурсы чтецов «Русь, Россия, Родина моя!», возложение цветов к мемориалу погибших в Великой Отечественной войне, организация концерта «Эхо той войны», викторина «Знаешь ли ты историю России?», посещение историко-этнографического парка «Земля предков» и др.

Т. В. Перегудова предлагает использовать в детском оздоровительном лагере при работе со старшеклассниками тренинги, лекционные и практические курсы, просмотр фильмов, викторины, конференции, круглые столы, диспуты, создание военно-исторического фотомузея, ролевые игры, мастер-классы, концертные выступления, КВН, связанные с патриотическим воспитанием. Часть из представленных форм и методов стоит реализовать только при работе со старшеклассниками, что обусловлено степенью их самосознания, уровнем знаний, особенностями мышления и восприятия [9]. Однако многое из представленного (к примеру, фотомузей, ролевые игры, мастер-класс) можно применять и для детей более младшего возраста.

Различные мероприятия или формы работы по формированию патриотического воспитания можно найти в исследовании И. О. Соколовой [11]. В детском оздоровительном лагере дети занимаются журналистикой, выпуская множество информационных продуктов, связанных с культурными и историческими событиями в жизни страны, биографиями великих русских деятелей, описанием достижений России в науке и технике и т. д. Таким образом, большая часть предоставленных материалов призвана формировать ощущение гордости за свою страну. В авторском подходе И. О. Соколовой основным инструментом патриотического воспитания является формирование медиаграмотности подрастающего поколения, так как именно она способствует выработке навыков защиты от принципов манипуляции сознанием аудитории, а значит, помогает избавиться от внешнего воздействия и сформировать собственное

представление о своей родине и ее значимости.

Еще одним примером данного подхода является внедрение в уральских детских оздоровительных лагерях проекта «Равная величайшим битвам». В основе этого проекта лежит одноименный фильм, представляющий собой четырехсерийную киноэпопею, повествующую об эвакуации промышленных предприятий и научных учреждений западных и центральных территорий СССР на Урал в годы Великой Отечественной войны. В рамках данного проекта детям от 12 лет предлагается создавать свои собственные фильмы, посвященные этой теме, участвовать в соответствующей конференции, создавать фильмотеку [8]. Таким образом, события, произошедшие за 60 лет до рождения этих детей, окажутся им интересны. Иную идею предлагает Е. Л. Шелковой, предлагая создавать смены, наполненные пятью деятельностно-смысловыми образами патриота (семьянин, ученик, наставник, защитник, работник). Ребенок погружен в пространство лагеря, где ежедневно участвует в накоплении и отработке социального опыта через активность, подкрепленную стимулированием патриотических чувств [14].

В целом, данный подход имеет наибольшую степень реализации в детских оздоровительных лагерях Свердловской области. Каждый лагерь предлагает свои отдельные мероприятия, направленные на патриотическое воспитание, но пока проблемой для данного подхода является отсутствие комплексного решения по вопросу патриотического воспитания молодежи.

2. Опишем примеры реализации второго подхода, связанного с военно-патриотической или оборонно-спортивной направленностью в соответствующих лагерях для подростков. Чаще всего данный подход реализуется в профильных военно-патриотических и оборонно-спортивных сменах, но возможны другие варианты (этнографический). Этот подход представлен в работах Н. А. Ковалевой (военно-патриотический лагерь «Отваговец»), Н. Н. Никулиной (военно-патриотический лагерь «Феникс» для детей группы социального риска), С. И. Мешковой (военно-спортивный лагерь «Юный десантник»), А. Г. Шевченко (казахский военно-патриотический лагерь) и др.

На территории Свердловской области данный подход реализуют в оборонно-спортивном лагере «Витязь», спортивно-оздоровительном лагере «Зеленый мыс», в военно-патриотическом лагере «Застава», православном военно-патриотическом объединении допризывной молодежи «Пересвет» и др. Так, А. В. Козырев описывает опыт внедрения профильной военно-патриоти-

ческой смены под названием «Леневская застава». Вся смена представляла собой сюжетно-ролевую игру на местности, лагерь превращался в пограничную заставу, живущую по своим законам, заключающимся в почетной обязанности «охранять» государственные границы родины. Каждый отряд представлял собой определенный взвод, название которого определялось в зависимости от специализированной «профессии»: разведки, береговой охраны, карательной службы и др. На протяжении всей смены все отряды боролись за почетное звание «Лучший взвод заставы», проходя через соревнования и испытания «армейских» будней. В процессе деятельности дети выпускали «Боевой листок», в котором описывались успехи по «защите границы», участвовали в смотрах строя и песни, игре «Зарница», соревнованиях «Русский богатырь», «Туристическая эстафета», «День ОМОНа», «День спецназа» и т. д. [5]. Дети с интересом включаются в ту деятельность, которая им понятна. Участие в подобных профильных сменах создает основу для восприятия своей страны как ценности, как того, что необходимо защищать и беречь.

В опыте работы А. А. Калабиной, А. В. Калабина и С. В. Шумихина эта идея включает описание распорядка и особенностей оборонно-спортивного оздоровительного лагеря. Каждый день начинается с построения, сдачи рапорта, исполнения гимна. Первая половина дня посвящена изучению основ начальной военной подготовки (знакомство с историей российской армии, присягой военнослужащих, воинскими званиями, родами войск, отработка строевой подготовки, сборка и разборка автомата и др.), после полуденного отдыха идут соревнования между взводами. Но кроме взводных побед возможно и личное «военное» продвижение. Каждый курсант может получить знак отличия за участие в спортивно-военизированных мероприятиях. По мере накопления звезд присваиваются звания «младший сержант», «сержант», «старший сержант», «прапорщик», «младший лейтенант», таким образом создается перспектива личностного развития, направленная на достижения успеха. Часть занятий происходит с активным привлечением военнослужащих нашей страны, представляющих собой пример для детей [4].

Еще одним примером реализации данного подхода в Свердловской области является летний военно-патриотический лагерь «Наш Бессмертный полк», организованный для детей-сирот. Детям предлагалось перенестись в прошлое – в 11 июня 1942 года, на оккупированную фашистами территорию, в партизанский лагерь. Юным партизанам

предстояло отыскать спрятанные немцами секретные документы, расшифровать информацию и вернуться в настоящее. В ходе смены дети учились ориентироваться на местности, использовать азбуку Морзе, разводить огонь подручными средствами и др. Благодаря предложенным испытаниям ребята многое узнали и о военном прошлом родного края, познакомились с личными делами сорока героев – уроженцев Свердловской области и историями их подвига.

3. Третий подход, ориентированный на воспитание ценностного отношения к малой родине, появился сравнительно недавно. Описание реализации третьего подхода можно найти в работах Е. В. Гореловой, Е. В. Коротаевой, Е. А. Царегородцевой и др. Так, Е. А. Царегородцева отмечает, что в условиях детского лагеря возможно формирование патриотизма в процессе узнавания малой родины, т. е. места непосредственного проживания. Результатами познания детей и подростков являются эмоционально окрашенные представления (образы пейзажных явлений и предметов, этнокультурных явлений), осознание собственных действий по отношению к своей малой родине, субъективная значимость и идентификация себя с определенными значимыми местами, людьми, культурой, природой. Автор предлагает интересные формы работы с детьми, среди которых – создание «Красной книги», или лэпбука (книжки-раскладушки с кармашками, вкладками и подвижными деталями, в которую помещены материалы на одну тему: «Мы по городу идем...», «Уральские самоцветы» и др.), или участие в познавательных квестах, в которых дети выполняют интеллектуальные и творческие задания («Путешествие по таинственным местам Свердловской области», «Странные истории Урала» и др.) [13].

Необходимо отметить, что предложенная Е. А. Царегородцевой идея применима для детей всех возрастов, посещающих детский оздоровительный лагерь, начиная с дошкольного возраста. Детям дошкольного возраста трудно понять такие абстрактные образы, как флаг, герб, гимн, история. Чтобы сформировать юного патриота, необходимо опираться на то, что может быть понято ребенком, присвоено им в качестве личностно значимого знания, самоотражено пережито (к примеру, экскурсии в конкретные места малой родины или создание тематических поделок, связанных с исконными промыслами в этом регионе).

Еще одна идея патриотического воспитания при помощи знакомства детей с уникальностью малой родины представлена в работе Е. В. Гореловой. Автор предлагает в рамках детского оздоровительного лагеря

создать так называемое «Агентство добрых дел», суть которого заключается во взаимодействии с «социально слабыми слоями населения, которые нуждаются в помощи и внимании». В качестве одной из форм работы предлагается проведение различных тематических совместных мероприятий с воспитанниками детских домов и школ-интернатов (проведение для них мастер-классов, совместные занятия спортом, создание плакатов о малой родине и др.). Кроме того, обозначены два направления, в рамках которых работает «Агентство добрых дел»: помощь природе своего родного края (экологические акции по уборке, тематические экологические беседы, конкурс поделок из природных материалов и др.) и помощь другим (создание украшений для интерьера в больнице, оформление клумб, беседы с ветеранами Великой отечественной войны и др.) [1]. Данный вариант сам автор предлагает использовать при работе в лагере с младшими школьниками, но возможно распространение данного опыта и на среднее звено школы.

В качестве примера интеграции второго и третьего подходов можно привести опыт патриотической работы в летнем во-

енно-патриотическом лагере «Наш Бесмертный полк».

Подведем некоторые итоги. Патриотическое направление в воспитании подрастающего поколения является одним из важнейших для отечественной системы образования, о чем свидетельствуют соответствующие документы федерального уровня. Известно, что отношение к миру, к людям, к себе самому как части ближайшего социума формируется под влиянием окружающих обстоятельств, в активной жизненной позиции человека, в целенаправленной совместной деятельности и т. д. Следовательно, именно эти аспекты необходимо учитывать при создании условий для формирования патриотических чувств у подрастающего поколения. Материалы, представленные в статье, дают основание утверждать, что в детских оздоровительных лагерях Свердловской области уже ведется работа в данном направлении. Однако важнейшей задачей является трансформация форм и методов патриотического воспитания из одноактных, ситуативных мероприятий в целенаправленную систему, реализуемую в такой области дополнительного образования, как летняя оздоровительная кампания, с учетом специфики данной сферы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горелова Е. В. Гражданское и патриотическое воспитание младших школьников в летнем профильном лагере «Агентство добрых дел» // Воспитание школьников. – 2011. – № 3. – С. 54–57.
2. Закон Свердловской области от 29 окт. 2013 г. №113-ОЗ «О молодежи в Свердловской области» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2013/11/09/sverdlovsk-zakon113-reg-dok.html> (дата обращения: 03.05.2017).
3. Закон Свердловской области от 9 февр. 2016 г. № 11-ОЗ «О патриотическом воспитании граждан в Свердловской области» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/432866725> (дата обращения: 28.04.2017).
4. Калабина А. А., Калабин А. В., Шумихин С. В. Гражданско-патриотическое воспитание детей и подростков в оборонно-спортивном оздоровительном лагере // Уральские каникулы. Здоровье. Познание. Отдых : сб. науч. мат-лов Межрегион. науч.-практ. конф. (г. Екатеринбург, 4 апр. 2017 г.). – Екатеринбург, 2017. – С. 121-124.
5. Козырев А. В. Военно-патриотическое воспитание подростков в условиях детского оздоровительного лагеря «Леневский» // Уральские каникулы. Здоровье. Познание. Отдых : сб. науч. мат-лов Межрегион. науч.-практ. конф. (г. Екатеринбург, 4 апр. 2017 г.). – Екатеринбург, 2015.
6. Коротаева Е. В. К Летняя оздоровительная кампания в Свердловской области: от традиций к современной системе. – Екатеринбург : Новый стандарт, 2016. – 104 с.
7. Коротаева Е. В. Организация летних каникул для детей и подростков в Свердловской области // Уральские каникулы. Здоровье. Познание. Отдых : сб. науч. мат-лов Межрегион. науч.-практ. конф. (г. Екатеринбург, 4 апр. 2017 г.). – Екатеринбург, 2017. – С. 26-30.
8. Лукоянова Л. А., Ткачева Л. Н. Возможности реализации образовательного проекта «Равная величайшим битвам» в летнем лагере // Уральские каникулы. Здоровье. Познание. Отдых : сб. науч. мат-лов Межрегион. науч.-практ. конф. (г. Екатеринбург, 4 апр. 2017 г.). – Екатеринбург, 2017. – С. 73-77.
9. Перегудова Т. В. Модель педагогической работы по патриотическому воспитанию старшеклассников в детском оздоровительном лагере // Вестник Московского гос. ун-та культуры и искусств. – 2015. – № 3 (65). – С. 166–171.
10. Постановление Правительства Свердловской области от 3 дек. 2014 г. № 1082-ПП «Об утверждении комплексной программы Свердловской области «Патриотическое воспитание граждан в Свердловской области на 2014-2020 годы»» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.pravo.ru/document/view/63191820/96375217/> (дата обращения: 18.04.2017).
11. Соколова И. О. Гражданское воспитание детей и юношей посредством работы над СМИ в детском оздоровительном лагере. Медиаграмотность как инструмент гражданского воспитания // Проблемы гуманитарного образования: филология, журналистика, история : сб. науч. ст. III Междунар. науч.-практ. конф. – 2016. – С. 52–57.
12. Харламов И. Ф. Педагогика. – М. : Гардарики, 1999. – 520 с.

13. Царегородцева Е. А. Познание малой родины: патриотическое воспитание в летнем лагере // Педагогический опыт: теория, методика, практика : мат-лы X Междунар. науч.-практ. конф. (г. Чебоксары, 22 янв. 2017 г.) : в 2 т. Т. 2 / ред. кол.: О. Н. Широков и др. – Чебоксары : Интерактив плюс, 2017. – № 1 (10). – С. 39–41.

14. Шелковой Е. Л. Воспитание патриота в детском лагере на основе деятельностно-смыслового подхода // Уральские каникулы. Здоровье. Познание. Отдых : сб. науч. мат-лов Межрегион. науч.-практ. конф. (г. Екатеринбург, 4 апр. 2017 г.). – Екатеринбург, 2017. – С. 164-168.

REFERENCES

1. Gorelova E. V. Grazhdanskoe i patrioticheskoe vospitanie mladshikh shkol'nikov v letnem profil'nom lagere «Agentstvo dobrykh del» // Vospitanie shkol'nikov. – 2011. – № 3. – С. 54–57.

2. Zakon Sverdlovskoy oblasti ot 29 okt. 2013 g. №113-OZ «O molodezhi v Sverdlovskoy oblasti» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://rg.ru/2013/11/09/sverdlovsk-zakon113-reg-dok.html> (data obrashcheniya: 03.05.2017).

3. Zakon Sverdlovskoy oblasti ot 9 fevr. 2016 g. № 11-OZ «O patrioticheskom vospitanii grazhdan v Sverdlovskoy oblasti» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://docs.cntd.ru/document/432866725> (data obrashcheniya: 28.04.2017).

4. Kalabina A. A., Kalabin A. V., Shumikhin S. V. Grazhdansko-patrioticheskoe vospitanie detey i podrostkov v oboronno-sportivnom ozdorovitel'nom lagere // Ural'skie kаникулы. Zdorov'e. Poznanie. Otdykh : sb. nauch. mat-lov Mezhhregion. nauch.-prakt. konf. (g. Ekaterinburg, 4 apr. 2017 g.). – Ekaterinburg, 2017. – S. 121-124.

5. Kozyrev A. V. Voенно-patrioticheskoe vospitanie podrostkov v usloviyakh detskogo ozdorovitel'nogo lagerya «Lenevskiy» // Ural'skie kаникулы. Zdorov'e. Poznanie. Otdykh : sb. nauch. mat-lov Mezhhregion. nauch.-prakt. konf. (g. Ekaterinburg, 4 apr. 2017 g.). – Ekaterinburg, 2015.

6. Korotaeva E. V. K Letnyaya ozdorovitel'naya kampaniya v Sverdlovskoy oblasti: ot traditsiy k sovremennoy sisteme. – Ekaterinburg : Novyy standart, 2016. – 104 s.

7. Korotaeva E. V. Organizatsiya letnikh kаникул dlya detey i podrostkov v Sverdlovskoy oblasti // Ural'skie kаникулы. Zdorov'e. Poznanie. Otdykh : sb. nauch. mat-lov Mezhhregion. nauch.-prakt. konf. (g. Ekaterinburg, 4 apr. 2017 g.). – Ekaterinburg, 2017. – S. 26-30.

8. Lukoyanova L. A., Tkacheva L. N. Vozmozhnosti realizatsii obrazovatel'nogo proekta «Ravnaya velichayshim bitvam» v letnem lagere // Ural'skie kаникулы. Zdorov'e. Poznanie. Otdykh : sb. nauch. mat-lov Mezhhregion. nauch.-prakt. konf. (g. Ekaterinburg, 4 apr. 2017 g.). – Ekaterinburg, 2017. – S. 73-77.

9. Peregudova T. V. Model' pedagogicheskoy raboty po patrioticheskomu vospitaniyu starsheklassnikov v detskom ozdorovitel'nom lagere // Vestnik Moskovskogo gos. un-ta kul'tury i iskusstv. – 2015. – № 3 (65). – S. 166–171.

10. Postanovlenie Pravitel'stva Sverdlovskoy oblasti ot 3 dek. 2014 g. № 1082-PP «Ob utverzhdenii kompleksnoy programmy Sverdlovskoy oblasti «Patrioticheskoe vospitanie grazhdan v Sverdlovskoy oblasti na 2014-2020 gody»» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://docs.pravo.ru/document/view/63191820/96375217/> (data obrashcheniya: 18.04.2017).

11. Sokolova I. O. Grazhdanskoe vospitanie detey i yunoshey posredstvom raboty nad SMI v detskom ozdorovitel'nom lagere. Mediagramotnost' kak instrument grazhdanskogo vospitaniya // Problemy gumanitarnogo obrazovaniya: filologiya, zhurnalistika, istoriya : sb. nauch. st. III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – 2016. – S. 52–57.

12. Kharlamov I. F. Pedagogika. – М. : Gardariki, 1999. – 520 s.

13. Tsaregorodtseva E. A. Poznanie maloy rodiny: patrioticheskoe vospitanie v letnem lagere // Pedagogicheskiy opyt: teoriya, metodika, praktika : mat-ly X Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (g. Cheboksary, 22 yanv. 2017 g.) : v 2 t. Т. 2 / ред. кол.: О. Н. Широков и др. – Cheboksary : Interaktiv plyus, 2017. – № 1 (10). – S. 39–41.

14. Shelkovoy E. L. Vospitanie patriota v detskom lagere na osnove deyatel'nostno-smyslovogo podkhoda // Ural'skie kаникулы. Zdorov'e. Poznanie. Otdykh : sb. nauch. mat-lov Mezhhregion. nauch.-prakt. konf. (g. Ekaterinburg, 4 apr. 2017 g.). – Ekaterinburg, 2017. – S. 164-168.

Вифлеемский Анатолий Борисович,

доктор экономических наук, действительный член Академии педагогических и социальных наук, директор Центра экономики образования; 603109 г. Нижний Новгород, ул. Нижегородская, д. 3, к. 22; e-mail: ceemarket@yandex.ru

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ
ОРГАНИЗАЦИИ ОТДЫХА И ОЗДОРОВЛЕНИЯ ДЕТЕЙ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: оздоровление детей; детский отдых; организация отдыха; здоровье детей; государственное регулирование.

АННОТАЦИЯ. В рамках действующего законодательства деятельность по организации отдыха и оздоровления детей фактически отождествляется с рекреационной деятельностью, однако на самом деле это понятие намного шире и включает, как правило, реализацию образовательных программ. В 2016 г. осуществлялись попытки совершенствования государственного регулирования организации отдыха и оздоровления детей, что привело к принятию Федерального закона от 28 декабря 2016 г. № 465-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части совершенствования государственного регулирования организации отдыха и оздоровления детей». Самым важным следствием принятия данного закона стало уточнение полномочий органов государственной власти субъектов Российской Федерации и органов местного самоуправления. Однако первоначально законопроект предусматривал получение специальных лицензий на организацию отдыха и оздоровления детей, а также ряд других мер государственного регулирования. Совершенствование государственного регулирования организации отдыха и оздоровления детей предлагается осуществлять прежде всего посредством уточнения норм трудового законодательства, положений иных отраслей права, создающих препятствия для деятельности по организации отдыха и оздоровления детей, а также посредством устранения коллизий в регламентации деятельности таких организаций. В статье обосновывается, что деятельность по организации отдыха и оздоровления детей требует государственного регулирования, однако оно не должно быть избыточным, снижающим доступность отдыха и оздоровления детей. Государственное регулирование должно обеспечивать не только качественное оказание услуг организациями отдыха и оздоровления, но и общедоступность таких услуг для детей соответствующего возраста, учитывая особое значение этих услуг для полноценного развития ребенка; кроме того, необходимо устранить противоречия в регламентации деятельности данных организаций.

Viflyemsky Anatoly Borisovich,

Doctor of Economics, Member of the Academy of Pedagogy and Social Sciences, Director of Economics of Education Centre, Nizhny Novgorod.

STATE CONTROL IN THE SPHERE OF REST AND HEALTH IMPROVEMENT OF CHILDREN

KEYWORDS: health improvement of children; summer holidays; organization of rest; children's health; state control.

ABSTRACT. In the existing law organization of rest and health improvement of children is equated to recreation, but in fact this concept is wider as it also includes realization of educational programs. In 2016 there were attempts to perfect state control in the sphere of rest and health improvement of children, which resulted in the Federal Law № 465 "On the Changes in the Legislative Acts of the Russian Federation in the Field of State Control in Rest and Health Improvement of Children", December 28, 2016. The most important result of this law is specification of rights and power of state control bodies and the departments of local government. The bill involved some means of state control and license acquisition to be able to give services of rest and health improvement of children. Perfection of state control in the sphere of rest and health improvement of children implies updating Labour Law and the other branches of Law that may cause difficulties for those companies that provide rest and health improvement of children. This paper argues that organization of rest and health improvement of children requires state control, but this control should not be excessive. State control should guarantee high quality services in the sphere of rest and health improvement and should provide general availability of these services to children of different age groups to stimulate proper development of children; besides it is necessary to get rid of the contradictions in the regulations of such organizations.

Вопросы отдыха и оздоровления детей требуют комплексного решения на основании глубокой проработки концептуальных положений данной сферы отношений, затрагивающих различные отрасли права, правовые институты и нормы. В рамках действующего законодательства деятельность по отдыху и оздоровлению детей

фактически отождествляется с рекреационной деятельностью. Между тем деятельность по организации отдыха и оздоровления детей с учетом ее специфики требует государственного регулирования, как и образовательная деятельность, однако при этом существует опасность избыточного государственного регулирования, которое

может повлечь за собой ограничение возможностей для ведения такой деятельности, что в конечном итоге может привести к снижению доступности отдыха и оздоровления детей.

В 2016 г. попытки совершенствования государственного регулирования организации отдыха и оздоровления детей осуществлялись, что привело к принятию Федерального закона от 28 декабря 2016 г. № 465-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части совершенствования государственного регулирования организации отдыха и оздоровления детей» [9]. Самым важным последствием принятия данного закона стало уточнение полномочий органов государственной власти субъектов Российской Федерации и органов местного самоуправления.

Подпункт 24.3 пункта 2 статьи 26.3 Федерального закона от 6 октября 1999 г. № 184-ФЗ «Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации» был изложен в следующей редакции: «организации и обеспечения отдыха и оздоровления детей (за исключением организации отдыха детей в каникулярное время), осуществления мероприятий по обеспечению безопасности жизни и здоровья детей в период их пребывания в организациях отдыха детей и их оздоровления, осуществления регионального контроля за соблюдением требований законодательства Российской Федерации в сфере организации отдыха и оздоровления детей, осуществления иных полномочий, предусмотренных Федеральным законом от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ "Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации"» [8]. Тем самым региональные органы власти получили полноту полномочий по организации и обеспечению отдыха и оздоровления детей, включая контрольные функции – осуществление регионального контроля за соблюдением требований законодательства РФ в сфере организации отдыха и оздоровления детей. Реализация таких полномочий потребует принятия субъектами РФ соответствующих нормативных правовых актов, в том числе регламентирующих осуществление регионального контроля.

Кроме того, предусматривается, что органы государственной власти субъектов РФ и органы местного самоуправления обеспечивают предоставление детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей, лицам из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, путевки в организации отдыха детей и их

оздоровления, подведомственные соответственно органам государственной власти субъектов РФ и органам местного самоуправления, в первоочередном порядке.

Одновременно были кардинально сокращены полномочия органов местного самоуправления посредством внесения изменений в пункт 11 части 1 статьи 15 и пункт 13 части 1 статьи 16 Федерального закона от 6 октября 2003 г. № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации»: слова «организация отдыха детей в каникулярное время» заменены словами «осуществление в пределах своих полномочий мероприятий по обеспечению организации отдыха детей в каникулярное время, включая мероприятия по обеспечению безопасности их жизни и здоровья».

Учитывая повсеместную дотационность бюджетов в большинстве муниципальных образований, осуществляющих многие свои полномочия за счет трансфертов из бюджетов субъектов РФ, такое изменение законодательства не должно повлечь за собой кардинальных изменений для потребителей услуг отдыха и оздоровления. Однако в связи с таким сокращением полномочий встает вопрос об обязанности органов местного самоуправления передать имеющиеся у них организации отдыха и оздоровления детей на региональный уровень, что не урегулировано законом. При этом пока что отсутствует ясность и о составе мероприятий, отнесенных к полномочиям органов местного самоуправления.

В отсутствие федеральной регламентации осуществления регионального контроля за соблюдением требований законодательства Российской Федерации в сфере организации отдыха и оздоровления детей отдельные регионы могут ввести избыточный контроль, который не будет способствовать развитию организаций отдыха и оздоровления детей. Поэтому крайне важным является установление основ государственного регулирования и государственного контроля организации отдыха и оздоровления детей, возложенное законом на федеральный орган исполнительной власти, уполномоченный Правительством РФ.

Разумные пределы регионального контроля можно установить, исходя из новаций того же Федерального закона от 28 декабря 2016 г. № 465-ФЗ, которым была изложена в новой редакции статья 12 Федерального закона от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» [8]. В силу части 2 данной статьи в целях повышения качества и безопасности отдыха и оздоровления детей ор-

ганизация отдыха детей и их оздоровления обязана:

- создавать безопасные условия пребывания в ней детей, присмотра и ухода за ними, организации их питания, перевозки к местам отдыха и обратно, содержания детей в соответствии с установленными санитарно-эпидемиологическими и иными требованиями и нормами, обеспечивающими жизнь и здоровье детей, работников организации отдыха детей и их оздоровления, включая соблюдение требований обеспечения антитеррористической защищенности, наличие охраны или службы безопасности, спасательных постов в местах купания детей, а также наличие санитарно-эпидемиологического заключения о соответствии деятельности, осуществляемой организацией отдыха детей и их оздоровления, санитарно-эпидемиологическим требованиям;

- обеспечивать соответствие квалификации работников организации отдыха детей и их оздоровления соответствующим профессиональным стандартам или квалификационным требованиям в соответствии с трудовым законодательством.

В то же время, поскольку надзор за вышеуказанными требованиями находится в компетенции разных надзорных органов, крайне важно, чтобы региональный контроль сводился к координации деятельности уже существующих органов, но не к появлению нового контрольного органа и дополнительным проверкам организаций отдыха и оздоровления детей.

Возможность появления избыточного регионального контроля в ряде субъектов РФ вполне реальна, если обратиться к исходной редакции законопроекта, ставшего Федеральным законом от 28 декабря 2016 г. № 465-ФЗ. Законопроект № 3324-7 «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в целях обеспечения права детей на отдых и оздоровление, а также охраны их жизни и здоровья» [1] предполагал более масштабные изменения законодательства, являясь ярким примером избыточного государственного регулирования.

Предполагалось внести изменения в шесть федеральных законов, включая Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», формально направленные на повышение безопасности и улучшение качества отдыха детей [10].

Ключевыми идеями разработанного Минобрнауки законопроекта «О внесении изменений в отдельные законодательные акты в части вопросов отдыха и оздоровления детей» [4] стали уточнение понятия «отдых и оздоровление детей» (что, по нашему мне-

нию, следует признать весьма актуальным), а также институционализация сферы отдыха и оздоровления детей в системе образования путем введения нового вида образования – «рекреационное образование». Кроме того, под понятием «отдых и оздоровление детей» в законопроекте предлагалось понимать деятельность, направленную на восстановление сил (расширенное воспроизводство физических, интеллектуальных, умственных и эмоциональных сил) и здоровья детей, организацию их свободного времени. Для ведения данной деятельности было установлено требование к организациям отдыха и оздоровления детей о наличии лицензии на осуществление указанного вида деятельности.

Такие предложения, по нашему мнению, являются не просто избыточным, но даже вредным государственным регулированием, ведущим к негативным последствиям.

В настоящее время получение лицензий на ведение отдыха и оздоровления детей не требуется, при этом организации отдыха и оздоровления детей в большинстве своем являются государственными и муниципальными, а получение любой лицензии требует определенных, зачастую значительных денежных затрат. Для получения государственными и муниципальными организациями отдыха и оздоровления детей лицензий необходимо будет выделение дополнительных средств их учредителями. Сразу становится очевидной непроработанность финансово-экономического обоснования законопроекта, не предусматривавшего затрат на его реализацию.

Кроме того, лицензирование частных организаций отдыха и оздоровления детей также повлечет за собой затраты, которые неизбежно будут включены в цену реализуемых данными организациями услуг. Учитывая, что значительная часть таких услуг закупается органами власти и местного самоуправления, такие затраты также потребуют дополнительных бюджетных средств, либо будут сокращены объемы приобретения услуг отдыха и оздоровления с учетом более высокой цены.

Согласно статье 6 законопроекта организации отдыха и оздоровления детей, действовавшие до дня вступления в силу настоящего Федерального закона и не имеющие лицензии на осуществление образовательной деятельности по дополнительному образованию детей, должны были получить лицензию на осуществление образовательной деятельности до 31 декабря 2017 года. В случае неполучения до истечения указанного срока лицензий организации отдыха и оздоровления детей обязаны прекратить

осуществление деятельности по отдыху и оздоровлению детей.

Между тем в настоящее время лишь около 60 % организаций отдыха и оздоровления детей имеют лицензии на осуществление образовательной деятельности (именно на дополнительное образование детей). В связи с этим с учетом необходимости принятия подзаконных нормативных правовых актов, регламентирующих процедуру лицензирования, можно было с уверенностью прогнозировать существенное сокращение числа организаций отдыха и оздоровления детей.

Кроме того, предложенное законопроектом определение понятия «отдых и оздоровление детей» не позволяет выделить деятельность организаций отдыха и оздоровления детей в самостоятельный вид деятельности. В частности, под такое определение подпадает и деятельность традиционных групп продленного дня в общеобразовательных организациях.

Реализация программ отдыха и оздоровления детей, согласно законопроекту, предусматривает комплекс основных характеристик мероприятий и их организационных условий (объем, содержание, планируемые результаты), направленных на проведение отдыха, восстановление сил и здоровья детей, организацию их свободного времени и сопровождающихся присмотром и уходом за ними. Между тем присмотр и уход за детьми является основной составляющей деятельности по отдыху и оздоровлению детей, более того, деятельность по отдыху и оздоровлению детей не может осуществляться в отрыве от присмотра и ухода за ними.

В Федеральный закон от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» также предлагалось внести определение «отдых и оздоровление детей», при этом данная деятельность также становилась лицензируемой, из формулировок законопроекта следовало, что даже в случае отдыха родителей со своими детьми (если такой отдых осуществляется санаторием или турбазой, любым юридическим лицом), в рамках которого принимающей организацией предлагается какая-то программа для детей, данному юридическому лицу потребуется лицензия на осуществление отдыха и оздоровления детей. Понятие же «семейный отдых» законопроектом никак не урегулировано, более того, исключено из статьи 16 названного закона упоминание о возможности семейного отдыха.

В результате предложенные законопроектом изменения в Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образо-

вании в Российской Федерации» [10] сделали невозможным реализацию отдыха и оздоровления детей (в том числе семейного отдыха, отдыха детей с родителями) без выполнения требований законодательства об образовании и реализации некоей программы отдыха и оздоровления детей, что на практике вместо развития привело бы фактически к параличу системы отдыха и оздоровления детей.

В Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» предлагалось ввести понятия «программа отдыха и оздоровления детей» и «рекреационное образование», при этом сопоставление указанных понятий позволяет сделать вывод, что рекреационное образование достигается реализацией программ отдыха и оздоровления детей.

Согласно законопроекту «организация отдыха и оздоровления детей – юридическое лицо (независимо от организационно-правовых форм и форм собственности), осуществляющее на основании лицензии образовательную деятельность по программам отдыха и оздоровления детей» (п. 19.1. статьи 2 закона «Об образовании в Российской Федерации»), однако при этом собственное понятие «отдых и оздоровление детей» в данном законе не предполагалось давать, его предлагалось внести в Федеральный закон от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации». Дальнейшее раскрытие понятий «рекреационное образование» и «отдых и оздоровление детей» в законопроекте говорило об их фактической тождественности (отдых и оздоровление постулируется исключительно как часть рекреационного образования), что является недопустимым и вносит правовую неопределенность в регулируемую сферу деятельности.

Кроме того, представляется некорректным считать особым видом образования (осуществляемого в рамках соответствующей образовательной программы) «проведение перерывов, отдыха, восстановление сил (расширенное воспроизводство физических, интеллектуальных, умственных и эмоциональных сил) и здоровья детей». В указанной статье Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» приводились определения различных видов образования, которые направлены на удовлетворение образовательных потребностей, освоение основных знаний, умений, навыков и формирование компетенций, среди которых объявление «проведения перерывов», «восстановление сил и здоровья» в качестве вида образования является совершенно неумест-

ным и противоречащим базовым понятиям образования, воспитания и обучения, даваемым в той же статье закона.

В законопроекте предлагалось также ввести подвиды рекреационного образования – отдых и оздоровление детей, а также перерывы, каникулы, предусмотренные при реализации образовательных программ. При этом последнее вызывает полное недоумение, так как и каникулы, предусмотренные, например, при реализации общеобразовательных программ, в случае нахождения ребенка дома не могут быть рекреационным образованием; в случае нахождения ребенка в пришкольном лагере потребуют получения школой еще и лицензии на деятельность по отдыху и оздоровлению детей (или по рекреационному образованию – из текста законопроекта однозначно трудно понять, какое наименование должно быть указано в лицензии), а в случае нахождения ребенка в организации отдыха и оздоровления для детей будет реализовываться программа отдыха и оздоровления. Тем самым каникулы как подвид рекреационного образования объективно не могут существовать.

Еще более несуразным представляется объявление подвидом рекреационного образования перерывов, предусмотренных при реализации образовательных программ. Отсутствует какое-либо основание для объявления указанных перерывов, предусмотренных при реализации образовательных программ действующими санитарными правилами и нормами, специальным видом образования – рекреационным образованием.

Предлагаемая к введению статья 76.1 не содержала правовых норм, позволяющих определить «рекреационное образование» именно как вид образования, статья 76.2 «Отдых и оздоровление детей» также не позволяла идентифицировать программу отдыха и оздоровления детей в качестве образовательной программы.

Полагаем, что смешение образовательной деятельности и деятельности по отдыху и оздоровлению детей является совершенно необоснованным, как и установление нового вида образования, который при этом не сопровождается реализацией образовательных программ, а требует реализации иных программ, не являющихся образовательными, исходя из вносимых в закон определений.

Учитывая специфику деятельности законодательной власти в России, в настоящее время приходится констатировать опасность попыток принципиального изменения законодательства, регламентирующего отдых и оздоровление детей. Чрез-

мерная законодательная активность может повлечь лишь избыточное государственное регулирование, которое угнетающе действует на организации отдыха и оздоровления детей.

Вместе с тем приходится констатировать, что имеется ряд насущных проблем в деятельности организаций отдыха и оздоровления детей, особенно летних лагерей, о которых законодатель, к сожалению, даже не задумывается.

Получение лицензии на дополнительное образование в летних лагерях сопряжено со значительными проблемами. В частности, много проблем возникает с получением заключения органов пожарного надзора и Роспотребнадзора о соответствии помещений требованиям, при том что летние лагеря эксплуатируются лишь в течение летнего каникулярного периода. Получение таких заключений в период, когда лагерь не функционирует, становится достаточно трудной задачей.

Другой актуальной проблемой является регламентация рабочего времени работников летнего лагеря. Ряд положений Приказа Минобразования России № 113 от 29.03.1993 г. [6], которым утвержден Порядок и условия привлечения педагогических работников для работы в оздоровительных лагерях, давно уже противоречит Трудовому кодексу РФ. После новаций трудового законодательства последних лет применение на практике таких положений ведомственного приказа, не приведенного в соответствие с изменениями трудового законодательства, может повлечь за собой привлечение к административной ответственности, тем более что с формальной точки зрения данный приказ может применяться исключительно в части, не противоречащей ТК РФ.

Также возникают большие проблемы с правовым оформлением привлекаемого к временной работе в летних лагерях педагогического персонала. Согласно п. 4 Порядка, утвержденного Приказом Минобразования России № 113 от 29.03.1993 г., для работы в лагерях с дневным пребыванием детей, создаваемых органами управления образованием и образовательными учреждениями для учащихся той же местности, педагогические работники в период, не совпадающий с их отпуском, привлекаются в пределах установленного до начала каникул объема учебной нагрузки (объема работы) с сохранением заработной платы, предусмотренной при тарификации.

Однако приказ не раскрывает, каким образом оформляется привлечение таких работников. Между тем с учетом недавних новаций трудового законодательства воз-

никает проблема квалификации их труда в качестве наемного труда.

Многие организации отдыха и оздоровления детей расположены на участках в лесу или на берегу водоемов. При этом предъявляются взаимоисключающие требования по обеспечению безопасности (путем возведения заборов, ограждений или выставленной охраны) и обеспечения беспрепятственного доступа гражданам на лесной участок или к водному объекту общего пользования в соответствии с положениями Лесного кодекса РФ или Водного кодекса РФ.

Перечисленные проблемы не требуют принятия отдельных законов, посвященных отдыху и оздоровлению детей, для решения этих проблем необходимо вносить «точечные» поправки в соответствующие законодательные акты.

На основании изложенного можно сделать вывод о том, что совершенствование государственного регулирования организации отдыха и оздоровления детей на данном этапе следует осуществлять не в направлении ужесточения требований к организациям отдыха и оздоровления детей,

введения лицензирования такой деятельности, а прежде всего посредством уточнения норм трудового законодательства, положений иных отраслей права с целью учета особенностей организации отдыха и оздоровления детей. Главными целями государственного регулирования должно стать, по нашему мнению, обеспечение безопасности во время пребывания детей в организациях отдыха и оздоровления, надлежащего качества предоставляемых этими организациями услуг, а также их доступности детям независимо от уровня доходов их родителей, стимулирования развития организаций отдыха и оздоровления детей всех форм собственности посредством ликвидации неоправданных ограничений, коллизий в регламентации их деятельности. Иными словами, государственное регулирование должно обеспечивать не только качественное оказание услуг организациями отдыха и оздоровления, но и общедоступность таких услуг для детей соответствующего возраста, учитывая особое значение таких услуг для полноценного развития ребенка, а также отсутствие противоречий в регламентации деятельности организаций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Законопроект № 3324-7 «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в целях обеспечения права детей на отдых и оздоровление, а также охраны их жизни и здоровья» (ред., принятая ГД ФС РФ в I чтении 09.12.2016) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://asozd2.duma.gov.ru/main.nsf/%28SpravkaNew%29?OpenAgent&RN=3324-7&02> (дата обращения: 02.02.17).
2. Концепция развития дополнительного образования детей : распоряжение Правительства РФ от 4 сент. 2014 г. № 1726-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2014/09/08/obrazovanie-site-dok.html> (дата обращения: 02.02.17).
3. О Федеральной целевой программе развития образования на 2016-2020 годы : постановление Правительства РФ от 23 мая 2015 г. № 497 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/420276588> (дата обращения: 02.02.17).
4. Письмо Минобрнауки России от 22.09.2016 № ВК-2166/09 «О проекте федерального закона».
5. Постановление Правительства РФ от 15 апр. 2014 г. № 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования на 2013-2020 годы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70643472> (дата обращения: 02.02.17).
6. Приказ Минобрнауки России от 29 марта 1993 г. № 113 «О неотложных мерах по организации летнего отдыха детей и подростков в 1993 году» // Образование в документах. – 1997. – № 10.
7. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года : распоряжение правительства РФ от 29 мая 2015 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения: 02.02.17).
8. Федеральный закон от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/179146> (дата обращения: 02.02.17).
9. Федеральный закон от 28 дек. 2016 г. № 465-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части совершенствования государственного регулирования организации отдыха и оздоровления детей» // Российская газета. – 2016. – 30 дек.
10. Федеральный закон от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Российская газета. – 2012. – 31 дек.
11. Федеральный закон от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (принят ГД ФС РФ 21 дек. 2012 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70291362> (дата обращения: 02.02.17).

REFERENCES

1. Zakonoproekt № 3324-7 «O vnesenii izmeneniy v otdel'nye zakonodatel'nye akty Rossiyskoy Federatsii v tselyakh obespecheniya prava detey na otdykh i ozdorovlenie, a takzhe okhrany ikh zhizni i zdorov'ya» (red., prinyataya GD FS RF v I chtenii 09.12.2016) [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://asozd2.duma.gov.ru/main.nsf/%28SpravkaNew%29?OpenAgent&RN=3324-7&02> (data obrashcheniya: 02.02.17).

2. Kontseptsiya razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detey : rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 4 sent. 2014 g. № 1726-r [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://rg.ru/2014/09/08/obrazovanie-site-dok.html> (data obrashcheniya: 02.02.17).
3. O Federal'noy tselevoy programme razvitiya obrazovaniya na 2016-2020 gody : postanovlenie Pravitel'stva RF ot 23 maya 2015 g. № 497 [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://docs.cntd.ru/document/420276588> (data obrashcheniya: 02.02.17).
4. Pis'mo Minobrnauki Rossii ot 22.09.2016 № VK-2166/09 «O proekte federal'nogo zakona».
5. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 15 apr. 2014 g. № 295 «Ob utverzhdenii gosudarstvennoy programmy Rossiyskoy Federatsii «Razvitie obrazovaniya na 2013-2020 gody» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://base.garant.ru/70643472> (data obrashcheniya: 02.02.17).
6. Prikaz Minobrazovaniya Rossii ot 29 marta 1993 g. № 113 «O neotlozhnykh merakh po organizatsii letnego otdykha detey i podrostkov v 1993 godu» // Obrazovanie v dokumentakh. – 1997. – № 10.
7. Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossiyskoy Federatsii na period do 2025 goda : rasporyazhenie pravitel'stva RF ot 29 maya 2015 g. [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (data obrashcheniya: 02.02.17).
8. Federal'nyy zakon ot 24 iyulya 1998 g. № 124-FZ «Ob osnovnykh garantiyakh prav rebenka v Rossiyskoy Federatsii» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://base.garant.ru/179146> (data obrashcheniya: 02.02.17).
9. Federal'nyy zakon ot 28 dek. 2016 g. № 465-FZ «O vnesenii izmeneniy v otdel'nye zakonodatel'nye akty Rossiyskoy Federatsii v chasti sovershenstvovaniya gosudarstvennogo regulirovaniya organizatsii otdykha i ozdorovleniya detey» // Rossiyskaya gazeta. – 2016. – 30 dek.
10. Federal'nyy zakon ot 29 dek. 2012 g. № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» // Rossiyskaya gazeta. – 2012. – 31 dek.
11. Federal'nyy zakon ot 29 dek. 2012 g. № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» (prinyat GD FS RF 21 dek. 2012 g.) [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://base.garant.ru/70291362> (data obrashcheniya: 02.02.17).

УДК 379.835
ББК 4420.058.58

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.01

Гриценко Галина Александровна,

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

МОНИТОРИНГ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ОРГАНИЗАЦИИ ОТДЫХА И ОЗДОРОВЛЕНИЯ ДЕТЕЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: мониторинг; потенциал человека; потенциал организации; педагогический потенциал; организация отдыха; здоровье детей; оздоровление детей.

АННОТАЦИЯ. Потребители услуг организации (дети, их родители), руководители государственных или муниципальных органов управления, работники организаций отдыха и оздоровления детей могут получить необходимую информацию, если организация осуществляет целенаправленное отслеживание процессов оздоровления, отдыха, социализации и развития детей. Вопрос о необходимости целенаправленного мониторинга деятельности организаций отдыха и оздоровления детей России поставлен в 2014 году. Пока в современном реестре оздоровительных загородных организаций предлагается отслеживать информацию о нормативно-правовом, медицинском, организационном, материально-техническом потенциале. Это информация об условиях, ресурсах, благоприятных обстоятельствах: сведения о штатной численности, об условиях размещения детей, о режиме работы, об обеспеченности физкультурно-оздоровительными сооружениями и площадками, объектами культурно-массового и медицинского назначения, об обеспеченности объектами хозяйственно-бытового назначения и т. п. В современном реестре нет информации об образовательном и воспитательном, психологическом и правовом потенциале, о потенциале территории и социально значимой деятельности – о том, что способствует социализации и самореализации ребенка. Автор предлагает дополнения к существующему реестру сведений о педагогическом потенциале и потенциале территории.

Gritsenko Galina Aleksandrovna,

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

MONITORING OF PEDAGOGICAL POTENTIAL IN REST AND HEALTH IMPROVEMENT OF CHILDREN ORGANIZATION

KEYWORDS: monitoring; potential of a person; potential of a company; pedagogical potential; organization of rest; children's health; health improvement of children.

ABSTRACT. Service consumers (children and their parents), administration of the state or municipal bodies, staff of rest and health improvement organizations can get the necessary information, only if the organization follows the process of health improvement, rest, socialization and development of children. The question about the need for monitoring of rest and health improvement organization activity was raised in 2014. Today it is recommended to monitor legislative, medical, organizational and inventory potential of a rest and health improvement organization in a special catalogue. This is information about conditions, resources and favorable conditions, including: staff number, housing conditions, working hours, facilities for physical education, cultural and medical centers and utilities. The catalogue doesn't have any information about educational, psychological and legal potential, it doesn't describe the territory and social activity although they stimulate socialization and self-realization of a child. The paper suggests that the catalogue should be expanded and it should include information about pedagogical potential and the advantages of the territory.

Любая организация нуждается в управлении и руководстве. Нормативные основания для государственного регулирования и государственного контроля организаций отдыха и оздоровления детей [10, ст. 12] мы находим в федеральных законах «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ» [12] и «Об образовании в РФ» [11], в Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 гг. [9] и Государственной программе РФ «Развитие образования до 2020 г.» [7].

О необходимости обеспечения надежной и актуальной информацией процессов принятия решений руководителей и работ-

ников сферы отдыха и оздоровления детей, а также потребителей услуг организаций, о необходимости создания системы мониторинговых исследований говорится в Постановлении Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. № 295 [7].

Мониторинг рассматривается в теории социального управления как одно из важнейших, относительно самостоятельных звеньев в управленческом цикле. Термин «мониторинг» употребляется в различных значениях. В данной статье мы будем придерживаться понятия мониторинга как постоянного наблюдения за каким-либо процессом с целью выявления его соответствия

желаемому результату или первоначальным предположениям, как регулярного наблюдения, оценки и прогноза состояния (например, окружающей среды в связи с хозяйственной деятельностью человека), процессов (например, развития педагогических технологий), как сбора информации с целью изучения, например, общественного мнения по какому-либо вопросу [13].

Видов мониторинга в организации отдыха и оздоровления детей может быть несколько. Каждый вид характеризуется выбором объекта, предмета и цели мониторинга. Объект мониторинга – элементы системы оздоровления и отдыха детей; предмет мониторинга – то, на что направлено внимание наблюдающего в системе; цели мониторинга – то, для чего необходимо вести регулярное наблюдение. Выбор объекта, предмета и целей мониторинга зависит от целей и задач организации отдыха и оздоровления детей, от потребностей детей и их родителей, от социального заказа (например, требуется определить эффект оздоровления детей), от целей финансирования услуги и др. Главное назначение мониторинга – оценка выполнения намеченной программы действий для реализации целей оздоровления и отдыха детей. Мониторинг имеет место везде, где фактическое сравнивается с намеченным. В связи с этим главная задача наблюдения и отслеживания промежуточных и итоговых результатов заключается в уменьшении разницы между фактическим и намеченным состояниями.

В целях совершенствования государственного регулирования организации отдыха и оздоровления детей в декабре 2016 г. принят Федеральный закон № 465-ФЗ, в котором указаны полномочия органов исполнительной власти субъектов РФ, связанные с «формированием и ведением реестров организаций отдыха и оздоровления детей» [10, ст. 12.2]. Мониторинговые исследования по отдельным направлениям деятельности организаций уже проводятся. Так, в Свердловской области ведется и постоянно обновляется реестр загородных организаций оздоровления и отдыха детей для обеспечения безопасности жизнедеятельности, для информирования потребителей услуг, для осуществления государственного и общественного контроля [8].

Реестр организаций оздоровления и отдыха детей, по сути, описывает их потенциал. Обычно в литературе понятие «потенциал» связывают с «организацией» или «личностью». В психологии и педагогике потенциал человека рассматривается как скрытые, неиспользованные ресурсы, возможность реализовать природные задатки [2], как уровень качеств и способностей че-

ловека, отражающий степень соответствия личности определенной задаче и позволяющей ей действовать конструктивно в изменяющихся условиях [3], как мощный психологический фактор успешности, наличие волевых и ряда других качеств личности (настойчивости, целеустремленности, ответственности, дисциплинированности, сознательности и пр.) [6].

Понятие «потенциал» (в переводе с латинского языка *potential* – сила) можно определить как совокупность средств и возможностей, необходимых для достижения определенной цели. Большой энциклопедический словарь трактует потенциал как источник, возможности, средства, запасы, которые можно использовать для решения каких-либо задач. Следовательно, потенциал – источник возможностей человека или организации, которые могут быть приведены в действие для достижения своих целей, в том числе – самосохранения или саморазвития, создания или изменения условий внешней среды.

Человеческий потенциал определяется внутренними и внешними характеристиками. Он представляет собой нечто данное индивиду от рождения и то, что формируется, развивается в процессах социализации личности. Актуально имеющийся, сформированный у человека потенциал может раскрываться, реализовываться в разной степени в зависимости как от внешних условий, так и от самого индивида. Продуктивная реализация человеческого потенциала во многих случаях ведет к его развитию и обогащению [4].

Потенциал организации (загородной организации отдыха и оздоровления детей) – это источник сил, возможностей, ресурсов, благоприятных обстоятельств, запасов, средств, которые могут быть приведены в действие для достижения своих целей, на преобразование условий социализации и развития детей [5]. Потенциал необходим для решения актуальных вопросов организации (базовый) и для создания и внедрения новшеств (скрытый). Постоянный мониторинг позволяет обнаружить и излишний потенциал, от которого нет ожидаемого эффекта [1].

В главе 2 «Структура реестра и состав сведений, включаемых в реестр» подробно и полно изложены требования к «Паспорту организации отдыха и оздоровления детей и подростков» [8]. Паспорт содержит общие сведения об организации, сведения о штатной численности, об условиях размещения детей, о режиме работы, об обеспеченности физкультурно-оздоровительными сооружениями и площадками, объектами культурно-массового и медицинского назначения,

об обеспеченности объектами хозяйственно-бытового назначения (в том числе для лиц с ограниченными возможностями здоровья), о стоимости предоставляемых услуг.

Существующий реестр описывает нормативно-правовой, медицинский, организационный, материально-технический потенциал, но не содержит информации о педагогических условиях реализации потенциала ребенка, о возможной самореализации в социально позитивных видах деятельности, о содержании дополнительного образования и социализации детей в период отдыха и оздоровления. А создание педагогических условий для реализации потенциала ребенка является одной из важных задач национальной стратегии развития детей [9]. Предлагаем дополнить существующий реестр сведениями об основных видах услуг отдыха и оздоровления детей (педагогический потенциал) и сведениями о потенциале территории.

Образовательный и воспитательный потенциал – развитие патриотических чувств и гражданской позиции, развитие нравственного, экологического, экономического поведения, развитие технического творчества, эмоционально-ценностного отношения к труду, развитие здорового образа жизни, интеллекта, лидерского потенциала, развитие умений самообслуживания, самоорганизации, самоуправления.

Психологический потенциал – адаптация к окружающей среде, развитие психического равновесия, помощь в ситуациях затруднений.

Правовой потенциал – формирование правосознания, юридическая консультация, защита законных прав и интересов.

Услуги культурной деятельности – приобщение к народным традициям, к ценностям культуры и искусства, к науке и технике, развитие интереса к чтению, организация межкультурного сотрудничества, организация полезного проведения свободного времени.

Услуги оздоровительной деятельности – занятия физической культурой, закаливание, сдача норм ГТО, организация спортивных соревнований, туристических походов, краеведческих пеших исследований.

Услуги безопасной жизнедеятельности – профилактика правонарушений, курения и других вредных привычек, профилактика дорожно-транспортного травматизма, обеспечение информационной безопасности и безопасности детей в сети интернет, выполнение норм и правил противопожарной безопасности, выполнение

требований электробезопасности, предупреждение проникновения в организацию отдыха наркотических и психотропных средств, соблюдение норм охраны труда и правил безопасности в процессе отдыха и оздоровления детей.

Потенциал социально значимой деятельности – социальные проекты, проекты благоустройства, проекты создания предметов, вещей, проекты благотворительных действий, социологическое (педагогическое, экономическое, экологическое) исследование, сбор и обработка информации о каком-либо объекте, событии или явлении, проектирование личностного или группового развития.

Потенциал территории – использование достопримечательностей, историко-культурных объектов, этнических традиций, учет природных ресурсов (водных, флоры, фауны, лесного фонда и др.), использование бальнеоклиматических ресурсов (питьевые, купальные воды, грязи), организация рекреационного туризма (туристско-оздоровительный, познавательно-туристский), учет экологических ресурсов и социально-экономических условий территории.

Потенциал организации отдыха и оздоровления детей, учтенный в реестре и дополненный педагогическим и территориальным потенциалом, становится совокупным потенциалом организации отдыха и оздоровления детей. Такой потенциал способствует оказанию качественных услуг детям и их родителям (лицам их заменяющим) по укреплению физического, психического, эмоционально-нравственного здоровья, развивающему отдыху детей, формированию здорового образа жизни, безопасности жизни детей в свободное время, специальному развитию детей в профильных сменах – сообразно социальной, исторической, этнической, экологической культуре родного края. Мониторинг совокупного потенциала (в том числе и педагогического) организации отдыха и оздоровления детей позволяет своевременно собирать необходимую информацию о процессах социализации, развития и оздоровления ребенка, принимать управленческие решения по коррекции программы деятельности, не допускать больших разрывов между планируемыми и достигнутыми результатами деятельности, максимально использовать имеющиеся ресурсы организации для самореализации детей в социально значимых видах деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агаларова Е. Г., Банникова Л. А. Потенциал территории и его роль в развитии экономики региона: теоретический аспект // Молодой ученый. – 2013. – № 12. – С. 211-213.

2. Аксенова Г. И. Психология и педагогика становления субъекта / под ред. В. А. Слостенина. – М. – Рязань : РИНФО, 1999. – 210 с.
3. Бодалев А. А. Психология о личности. – М. : МГУ, 1988. – 188 с.
4. Гриценко Г. А. Инвестиции в человеческий потенциал – главное условие качества жизни // Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты. – 2010. – Вып. 1(1). – С. 10-16.
5. Гриценко Г. А. Новая идеология организации отдыха и оздоровления детей // Образование и детский отдых : мат-лы межрегион. науч.-практ. конф. (г. Екатеринбург, 6 апр. 2015 г.) / под ред. И. Г. Доценко. – Екатеринбург : Изд. дом Дубровских, 2015. – С. 57-60.
6. Матюшкин А. М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29-33.
7. Постановление Правительства РФ от 15 апр. 2014 г. № 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70643472/>.
8. Постановление Правительства Свердловской области от 7 марта 2012 г. № 220-ПП «О мерах по обеспечению отдыха, оздоровления и занятости детей и подростков в 2012-2014 годах» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/453120847>.
9. Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70183566/>.
10. Федеральный закон от 28 дек. 2016 г. № 465-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ в части совершенствования государственного регулирования организации отдыха и оздоровления детей» (принят ГД 21 дек. 2016 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_209792/.
11. Федеральный закон от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (принят ГД ФС РФ 21 дек. 2012 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70291362/>.
12. Шишов С. Е., Кальней В. А. Школа: мониторинг качества образования. – М. : Педагогическое общество РФ, 2000. – 300 с.

REFERENCES

1. Agalarova E. G., Bannikova L. A. Potentsial territorii i ego rol' v razvitii ekonomiki regiona: teoreticheskii aspekt // Molodoy uchenyy. – 2013. – № 12. – S. 211-213.
2. Aksenova G. I. Psikhologiya i pedagogika stanovleniya sub"ekta / pod red. V. A. Slastenina. – М. – Ryzan' : RINFO, 1999. – 210 s.
3. Bodalev A. A. Psikhologiya o lichnosti. – М. : MGU, 1988. – 188 s.
4. Gritsenko G. A. Investitsii v chelovecheskiy potentsial – glavnoe uslovie kachestva zhizni // Professional'nyy proekt: idei, tekhnologii, rezul'taty. – 2010. – Vyp. 1(1). – S. 10-16.
5. Gritsenko G. A. Novaya ideologiya organizatsii otdykha i ozdorovleniya detey // Obrazovanie i detskiy otdykh : mat-ly mezhregion. nauch.-prakt. konf. (g. Ekaterinburg, 6 apr. 2015 g.) / pod red. I. G. Dotsenko. – Ekaterinburg : Izd. dom Dubrovskikh, 2015. – S. 57-60.
6. Matyushkin A. M. Kontseptsiya tvorcheskoy odarennosti // Voprosy psikhologii. – 1989. – № 6. – S. 29-33.
7. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 15 apr. 2014 g. № 295 «Ob utverzhenii gosudarstvennoy programmy Rossiyskoy Federatsii «Razvitie obrazovaniya» na 2013-2020 gody» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://base.garant.ru/70643472/>.
8. Postanovlenie Pravitel'stva Sverdlovskoy oblasti ot 7 marta 2012 g. № 220-PP «O merakh po obespecheniyu otdykha, ozdorovleniya i zanyatosti detey i podrostkov v 2012-2014 godakh» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://docs.cntd.ru/document/453120847>.
9. Ukaz Prezidenta RF ot 1 iyunya 2012 g. № 761 «O Natsional'noy strategii deystviy v interesakh detey na 2012 – 2017 gody» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://base.garant.ru/70183566/>.
10. Federal'nyy zakon ot 28 dek. 2016 g. № 465-FZ «O vnesenii izmeneniy v otdel'nye zakonodatel'nye akty RF v chasti sovershenstvovaniya gosudarstvennogo regulirovaniya organizatsii otdykha i ozdorovleniya detey» (prinyat GD 21 dek. 2016 g.) [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_209792/.
11. Federal'nyy zakon ot 29 dek. 2012 g. № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» (prinyat GD FS RF 21 dek. 2012 g.) [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://base.garant.ru/70291362/>.
12. Shishov S. E., Kal'ney V. A. Shkola: monitoring kachestva obrazovaniya. – М. : Pedobshchestvo RF, 2000. – 300 s.

УДК 379.835(470.53)(091)
ББК 4403(2)6

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.01

Дорохова Татьяна Сергеевна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: 70571@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕТСКОГО ЛЕТНЕГО ОТДЫХА В ПЕРМСКОЙ ГУБЕРНИИ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВВ.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социально-педагогическая деятельность; социальное воспитание; социальное обучение; социальная помощь; организация отдыха; детский отдых; летний отдых; детские площадки; детские колонии.

АННОТАЦИЯ. Большинство исследований организованного детского летнего отдыха посвящено летним и, в частности, пионерским лагерям. Обычно начало организованного детского летнего отдыха в России связывают с 1920-ми гг. и с деятельностью первого заместителя народного комиссариата здравоохранения З. П. Соловьева. Однако, несмотря на то что пионерские лагеря в СССР стали действительно создаваться в указанный период, а как особый социальный институт сложились в 1930 гг., на наш взгляд, не стоит недооценивать значимости организованного детского летнего отдыха в дореволюционной России. Уже в конце XIX в. в разных частях страны и в том числе в Пермской губернии появились интересные и перспективные формы организации детского летнего отдыха, такие как ясли для детей из беднейших крестьянских и рабочих семей, летние площадки для игр, летние колонии. Особенно значимым для современной системы образования является тот факт, что организация летнего детского отдыха в данном случае представляла собой разновидность социально-педагогической деятельности. Ясли, площадки для игр и летние колонии в Пермской губернии организовывались благотворительными общественными организациями, в частности Екатеринбургским социально-педагогическим обществом, на собранные посредством пожертвованных и проведения лотерей деньги. Для детей, испытывавших проблемы в социализации в связи с бедностью, неграмотностью, безнадзорностью и т. п., организовывались различные виды оздоровительной, воспитательной и развивающей деятельности. Изучению исторического наследия названных выше заведений Пермской губернии конца XIX – начала XX вв. и посвящена данная статья.

Dorokhova Tat'yana Sergeevna,

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

SUMMER HOLIDAYS FOR CHILDREN IN PERM PROVINCE IN THE END OF THE XIX – BEGINNING OF THE XX CENTURIES

KEYWORDS: social and pedagogical work; social education; social help; leisure time organization; children's holidays; summer holidays; playgrounds; juvenile prison.

ABSTRACT. Most of the research works devoted to the study of holidays for children describe primarily summer holidays and pioneer camps. The first summer holidays for children in Russia were organized in 1920-s by Z.P. Solovyov, Deputy of People's Commissariat of Health Service. In spite of the fact that pioneer camps in the Soviet Union formed a kind of social institution only in 1930-s, it is important to describe summer holidays for children in pre-revolutionary Russia. By the end of the XIX century there appeared different institutions dealing with summer holidays for children, like nurseries for children from poor families, summer playgrounds and summer camps. Organization of summer holiday at that time was a part of social and pedagogical work. Nurseries, summer playgrounds and summer camps in Perm Province were financed by charity funds. Children from poor and uneducated families, having difficulties in communication, were involved in different health-improving, educational and developmental activities. The paper studies the heritage of the abovementioned institutions found in Perm Province in the end of the XIX – beginning of the XX centuries.

На современном этапе развития отечественной педагогической науки и практики образования значительно возрастает роль историко-педагогического знания, происходит актуализация его потенциала как средства экспертизы, что обусловлено комплексом общественно-политических и научных факторов. Так, по мнению ряда исследователей, проводимый в настоящее время государством национально-патриотический курс приводит к актуализации знаний о «позитивном прошлом» нашей страны [4].

Вышесказанное в полной мере относится к такому феномену, как организованный детский летний отдых. В отечественном образовании накоплен богатый опыт организации детского летнего отдыха. Однако после распада Советского союза и системного кризиса, охватившего всю социально-экономическую сферу страны в 90-е гг. XX в., закрылось большинство летних лагерей, была частично разрушена инфраструктура организации данного вида педагогической деятельности. Так, в Свердловской области перестали существовать

десятки лагерей, только в Сысертском районе из пятидесяти действовавших в 1980-е гг. лагерей сегодня принимают летом на отдых детей только тринадцать.

Между тем, нормативные документы, принятые в последнее десятилетие в области отечественного образования (закон «Об образовании в РФ», федеральные государственные образовательные стандарты, проект Профессионального стандарта педагога) ориентируют различных субъектов образовательного процесса на создание условий для успешной социализации детей и подростков. В частности, в законе «Об образовании в РФ» в качестве ведущих принципов перечислены:

- «гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования»;

- «обеспечение права на образование в течение всей жизни в соответствии с потребностями личности, адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека» [14].

Федеральный государственный стандарт основного общего образования определяет следующим образом результат обучения и воспитания – выпускник, «любящий свой край и свое отечество, знающий русский и родной язык, уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции; осознающий и принимающий ценности человеческой жизни, семьи, гражданского общества, многонационального российского народа, человечества; активно и заинтересованно познающий мир, осознающий ценность труда, науки и творчества...» [13].

В Профессиональном стандарте педагога среди необходимых умений названы защита достоинства и интересов обучающихся, помощь детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, владение методами организации экскурсий, походов, экспедиций, владение профессиональной установкой на оказание помощи любому ребенку вне зависимости от его реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья, использование в своей деятельности культурно-исторического, деятельностного и развивающего подходов и т. п. [10].

Вышеназванные установки подчеркивают социализирующий характер рассматриваемых документов.

Следует отметить, что организованный летний детский отдых изначально был направлен на реализацию социально-педагогической функции в обоих ее проявлениях. Рассмотрим, каким образом осуществлялась данная деятельность в конце XIX – начале XX вв. на примере Пермской губернии.

До 1917 г. Пермская губерния являлась одной из крупнейших на Урале и включала 12 уездов, среди которых был и Екатеринбургский. В конце XIX в. большинство населения губернии (95,20 %) составляло крестьянство и казачество, в сельской местности проживало 94 %, а в городах соответственно – 6 % [12, с. 30]. При этом многие крестьяне были заняты на заводских работах. Труд на уральских промышленных предприятиях был не просто тяжелым, но и опасным для жизни. Так, в сведениях о рабочем населении горных заводов говорится: «Крайне тяжелая и ответственная работа, где от малейшей оплошности и медлительности рабочего он и его товарищи рискуют встретиться со смертью...» [8]. Уровень грамотности населения в рассматриваемый период был очень низким. Так, если в среднем по России он составлял 21,1 %, то на Урале – 17,7 % [9, с. 315].

Низкий уровень жизни, высокий уровень травматизма на предприятиях, безграмотность – эти и другие проблемы являлись предпосылками для возникновения трудностей в социализации детей и подростков из крестьянских и рабочих семей на Урале и в Пермской губернии, в частности, что определяло здесь специфику социально-педагогической деятельности, которая могла реализовываться и посредством организации летнего детского отдыха.

Обычно, говоря об организованном летнем детском отдыхе, исследователи рассматривают пионерские лагеря, что позволяет им утверждать, что начало данного педагогического феномена относится к 20-м гг. XX в. Действительно, именно в начале 1920-х гг. в медицинских кругах и правительственных инстанциях СССР развернулась острая дискуссия по поводу создания государственной системы детского отдыха. Одним из инициаторов организации летнего детского отдыха в Советском союзе был первый заместитель наркома здравоохранения СССР З. П. Соловьев, благодаря которому сразу же по окончании гражданской войны в СССР стала создаваться разветвленная сеть детских оздоровительных учреждений, в том числе летних пионерских лагерей. Одним из таких учреждений стал «Артек» – Всесоюзная экспериментальная детская здравница нового типа.

Однако предпосылки для развития социально-педагогической деятельности и организованного летнего детского отдыха как ее разновидности сформировались еще в XIX в. Среди них:

- социально-экономические (развитие промышленности и торговли, урбанизация, классовое расслоение общества, появление новых проблем в социализации детей и молодежи, развитие благотворительности как средства реализации социально-педагогической деятельности);

- политические (осознание государством необходимости поддерживать детей и подростков, испытывающих трудности в социализации);

- духовные (распространение педагогических теорий, основанных на принципе гуманизма).

Анализ публикаций позволяет говорить, что уже в дореволюционной России появились попытки создать условия для летнего отдыха детей из беднейших семей, нуждающихся в призрании детей на период занятости их родителей. Подобную функцию выполняли, в частности, ясли. Они стали появляться в Пермской губернии приблизительно в конце XIX в. Для данного периода это были учреждения нового типа. В сельской местности они создавались на время посевной компании и легкой страды. Существовали они преимущественно за счет благотворительных сборов. В первую очередь их появление было обусловлено социально-экономической необходимостью, но в немалой степени этому способствовало и распространение педагогических идей, связанных с пропагандой преимуществ воспитания в коллективе с самого раннего возраста. В начале XX в. в связи с увеличением числа работающих женщин на Урале появилась целая сеть яслей, причем в городах для детей из рабочих семей ясли уже были круглогодичными [3, с. 22].

Интересный опыт организации детского отдыха был реализован по инициативе Екатеринбургского Общественного собрания, которое предоставило летом 1899 г. свой летний сад для проведения совместных детских игр. В дальнейшем данная деятельность стала регулярной. Так, один из хроникеров писал, что с 7 июля 1900 г. в клубном саду возобновились детские игры под руководством опытных педагогов. При этом автор подчеркивал: «Нельзя не отметить этого факта уже по одному тому, что игры, кроме того, что укрепляют физические силы детей, развивают также общественность» [2, с. 78–79]. Вышесказанное свидетельствует о том, что не только организаторы площадок, но и общественные деятели осознавали социально-педагогическую направленность описываемой деятельности.

Следует также отметить, что большинство педагогов на площадках были выпускниками курсов П. Ф. Лесгафта, отечественного антрополога, врача, педагога, общественного деятеля, основоположника научной системы физического воспитания. На курсах осуществлялась подготовка педагогов, готовых заниматься физическими упражнениями и играми с детьми. Здесь изучались физические упражнения, теория движений, фехтование, педагогика, психология, история психологии, история педагогики, анатомия, физиология, гигиена; использовались прогрессивные методики преподавания. Не случайно выпускники курсов Лесгафта были чрезвычайно востребованными в различных образовательных учреждениях [11].

Впоследствии организация летнего детского отдыха в Екатеринбурге стала одной из функций образованного в 1905 г. благотворительного общества – «Семейно-педагогического кружка». Основная задача данного общества была «дать возможность родителям действовать сообща и делиться опытом и знаниями в деле умственного, нравственного и физического воспитания детей; содействовать большему единству и последовательности в воспитании и обучении, установлении возможной гармонии между семьей и школой» [2, с. 79]. Одним из средств для решения указанной задачи стало открытие летом 1906 г. площадки для игр, которая стала действовать ежегодно. В 1907 г. Коммерческим собранием кружку было предоставлено место для этой площадки в Харитоновском саду. Игры проводились под руководством и наблюдением воспитательницы, выпускницы курсов Лесгафта. Помимо подвижных игр организаторы площадки проводили экскурсии для детей по окрестностям города.

В последующие годы детская площадка располагалась в различных местах Екатеринбурга и окрестностей. Так, в 1908 г. она находилась в саду мужской гимназии возле Главного проспекта. Журналист, посетивший ее, описал увиденное: «Наблюдая детей на площадке, невольно радуешься тому искреннему увлечению и живому интересу, с которым дети относятся к играм. Каждый из игроков, захваченный общим интересом, иногда рискованным положением во время игры, переживает ряд самых разнообразных моментов, оставляющих в психике простые и в то же время глубокие впечатления. Играючи, он должен почувствовать, должен понять общий интерес, общее желание, и стремление к организации уже явится естественным и логическим следствием. А сум-

марет, что уже в дореволюционной России появились попытки создать условия для летнего отдыха детей из беднейших семей, нуждающихся в призрании детей на период занятости их родителей. Подобную функцию выполняли, в частности, ясли. Они стали появляться в Пермской губернии приблизительно в конце XIX в. Для данного периода это были учреждения нового типа. В сельской местности они создавались на время посевной компании и легкой страды. Существовали они преимущественно за счет благотворительных сборов. В первую очередь их появление было обусловлено социально-экономической необходимостью, но в немалой степени этому способствовало и распространение педагогических идей, связанных с пропагандой преимуществ воспитания в коллективе с самого раннего возраста. В начале XX в. в связи с увеличением числа работающих женщин на Урале появилась целая сеть яслей, причем в городах для детей из рабочих семей ясли уже были круглогодичными [3, с. 22].

ма движений в игре: с мячом или без мяча – развивает, укрепляет, научает владеть собой, иначе – создает то физическое воспитание, кое необходимо в жизни ребенка» [2, с. 82]. Кроме того, ребята регулярно выезжали на прогулки за город, например, на Верх-Исетские дачи, где отдыхали (играли, соревновались) на природе.

В 1911 г. детская площадка была торжественно открыта на 1-й Береговой улице, между Каменным и сплавным мостами. На открытии только детей школьного возраста присутствовало почти 150. Интересно, что на торжественной церемонии открытия площадки казначей семейно-педагогического кружка Я. Я. Камнадский указал, что существование детских площадок имеет «не только физическое значение, но и нравственное, так как приучает детей к самостоятельности, общественной жизни, развивает в них инициативу» [2, с. 83]. На востребованность подобной формы организации детского летнего отдыха указывает постоянный рост популярности детских площадок и увеличение количества детей, посещающих их. Так, в 1908 г. ежедневно площадку посещали в среднем 50-60 человек (мальчиков и девочек приблизительно поровну), преимущественно школьного возраста, а в 1913 г., помимо Екатеринбургской, была организована детская площадка в селе Большой Исток, которую посещало до 100 детей. Как видно из описания деятельности площадок современниками, организация летнего детского отдыха была направлена на оздоровление детей, воспитание у них социально значимых качеств, т. е. на реализацию социально-педагогической деятельности посредством социального воспитания и социального обучения.

Прообразом летних пионерских лагерей стали летние колонии. Опыт их организации хорошо известен в нашей стране, благодаря деятельности замечательного отечественного педагога, основоположника «педагогики среды» Станислава Теофиловича Шацкого. В 1905 г. он создал клуб для детей и подростков из рабочих семей окраин Москвы, а в летний период – детскую колонию в Щелково. Уже в 1906 г. благодаря помощи педагогов-энтузиастов, в частности, Александра Устиновича Зеленко (инженера, архитектора, педагога, побывавшего в Америке и изучившего опыт «сэтлментов» – поселений добровольцев, занимавшихся просвещением населения) данная колония переросла в общество под названием «Сэтлмент». Фактически данное общество реализовывало социально-педагогическую деятельность в ее обоих проявлениях. Ребята, с которыми работали педагоги, были не только из бедных рабочих се-

мей, но и из приютов Москвы, причем дети отличались девиантным поведением. Сам С. Т. Шацкий вспоминал о том, что попечитель приюта предупредил их: «Дети очень озорные... Сладу с ними нет: в приюте все с ними с ног сбились» [15, с. 205].

По замыслу организаторов в колонии «дети должны почувствовать себя маленькими распорядителями своей общей жизни... Дети не могут жить нормально вне свободного общества детей. Нужно дать им возможность создать свое общество. Самое главное у детей – их общественные инстинкты... Дети гораздо серьезнее, интереснее и умнее, чем мы предполагаем. Итак, поменьше готового: пусть дети изобретают, добиваются и ошибаются, мы будем им помогать, лишь бы только они побольше проявляли инициативы и интереса» [15, с. 202–203].

После запрещения деятельности общества «Сэтлмент» С. Т. Шацкий использовал полученный опыт во вновь созданных обществе «Детский труд и отдых» и колонии «Бодрая жизнь», а после Октябрьской революции – в работе Первой опытной станции по народному образованию Наркомпроса, которая имела два отделения: сельское в Калужской губернии и городское в Москве [1]. Наследие С. Т. Шацкого сегодня хорошо известно в педагогических кругах, оно тщательно изучается. В то время как на Урале (в Пермской губернии) в начале XX в. осуществлялась подобная деятельность, которая осталась фактически не исследованной.

В 1908 г. Екатеринбургский семейно-педагогический кружок стал организатором летней колонии, предвосхитившей идею создания летних лагерей. Летом 1908 г. в газете «Уральский край» появилось следующее сообщение: «Зная, что слишком многим детям, в силу разных семейных обстоятельств, приходится лето проводить в городе, что, конечно, не может не отразиться отрицательно на их здоровье, или, во всяком случае, жизнь города не может подкрепить их на следующую зиму, часто на следующий учебный год, семейно-педагогический кружок, желая придти на помощь родителям, живущим в городе, открывает летнюю колонию для детей обоего пола и разного возраста в селе Курьинском (курорте Курьи) Камышловского уезда» [2, с. 83].

В первый год своего существования колония располагалась в помещении дачи И. Е. Ятеса на возвышенности возле соснового бора и реки Пышмы. Здесь на реке располагались купальни для детей. Интересно, что Ятесы (бывшие английские подданные, уральские промышленники) активно занимались благотворительностью. В частности, в приобретенном в тупике Почтовой улицы особняке они вслед за бра-

тьями Люмберами продемонстрировали уральцам возможности кинематографа. Позже В. Е. Ятесом это здание было передано в пользование общественности Екатеринбургa для устройства здесь Екатеринбургского учительского института и городского училища [5, с. 20].

В первый год колония проработала всего месяц. Начиная с 1909 г., когда она была перенесена под Верхний Тагил, – уже два месяца. Все необходимые для нее помещения были бесплатно предоставлены администрацией Верх-Исетского горного округа. Под руководством опытных педагогов колонисты занимались разнообразной развивающей деятельностью:

- ставили спектакли;
- проводили литературно-музыкальные вечера;
- издавали журнал «Друг колонистов», содержащий описание видов экскурсий, характеристики ребят, карикатуры, стихи;
- вели дневник колонии с записями происходивших там событий.

Пресса писала по этому поводу: «Хмурые дети вечно занятых родителей отвыкали здесь от строгих серьезных озабоченных лиц домашних и педагогов, забывая ненавидные учебники. Они видели здесь ласку солнца, и любящие души, и нетронутую прелесть дикой природы. Светлый луч жизнерадостности, столь свойственный детской натуре, заглядывал в угрюмые души маленьких детей, уже омраченных ненастьем серых буден. В свете этой жизнерадостности расплзались черные тени недоверия, пропадали грубость и жестокость, раздражительность и ленивость, заметные в начале у многих детей» [2, с. 85].

Руководителем колонии была Вера Александровна Рауш – просветитель, общественный деятель, после революции работавшая учителем географии и немецкого языка в Вятской гуманитарной гимназии, признанная одним из лучших педагогов, работавших в данном учреждении. Сегодня в данной гимназии учреждена премия имени В. А. Рауш, которой награждаются лучшие учителя биологии, географии, химии, естествознания [9].

В своем отчете В. А. Рауш писала, что дети, попав в колонию, оказались в совершенно необычных для себя условиях, что благотворно сказалось на их поведении и характере: «К концу лета эти дети, в которых было так много недетского, были неузнаваемы. Их отношения к товарищам, к заведующим стали простыми, мягкими и любовными, отчужденность исчезла... За все лето между детьми не было ни одной ссоры, ни одной крупной неприятности. Дети трогательно заботились о больных, гото-

вили сюрпризы именинникам, делились друг с другом находками и сладостями и помогали тем из товарищей, которым пришлось готовиться к осенним экзаменам» [2, с. 86]. Родители отметили, что их дети за время пребывания в колонии в среднем поправились почти на 13 фунтов.

Следует также отметить, что общество, а следовательно, и все проекты, реализовавшиеся под его эгидой, существовали за счет благотворительных средств. Так, в публикации в газете «Зауральский край» от 31 марта 1913 г. говорилось, что «Екатеринбургским семейно-педагогическим кружком» получено от начальника губернии разрешение на устройство 7 апреля лотереи для организации летней колонии и городской детской площадки [3, с. 34].

Таким образом, в конце XIX – начале XX вв. в Пермской губернии летний детский отдых организовывался в различных формах. Среди них:

- ясли для детей из беднейших крестьянских и рабочих семей;
- летние площадки для игр;
- летние колонии.

При этом организация летнего детского отдыха была направлена:

- во-первых, на социальное воспитание и социальное обучение детей и подростков с целью приобретения ими социально значимых качеств, усвоения ценностей, знаний, умений, навыков, норм поведения, необходимых для успешной их самореализации;
- во-вторых, на оказание социально-педагогической помощи и поддержки детям, воспитывавшимся в тяжелых условиях, нуждавшимся в социальной реабилитации.

Расцвет деятельности летних площадок и лагерей связан с пионерским движением и начался в 20-е гг. XX в. Число их значительно увеличилось в годы индустриализации. Благодаря Косыгинской реформе середины 1960 – начала 70-х гг. промышленные предприятия активно включались в социальную деятельность. На заработанные сверх плана средства стали создавать собственную социальную инфраструктуру, включавшую наряду с детскими яслями, садами, школами, учреждениями здравоохранения также пионерские лагеря. Так, Магнитогорский металлургический комбинат обеспечивал рабочих путевками в санаторий в Ялте, дома отдыха на Южном Урале, пансионат в Ессентуках. Летом 19-20 тысяч детей отдыхали в пионерских лагерях. Еще в 1935 г. был открыт пионерский лагерь в районе горы Ежовой (Екатеринбургской губернии), а в 1965 г. – пионерский лагерь «Зеленый бор» и десятки новых лагерей и здравниц по всей Свердловской области [9, с. 190]. Были созданы загородные,

городские, санаторные, оздоровительные, спортивные, туристические и др. лагеря. При этом все они в той или иной степени реализовывали социально-педагогические функции. Тщательное изучение истории организованного летнего детского отдыха позволит выявить генетическую непрерывность, преемственность данного педагогического феномена на различных этапах исторического развития. Подобная рефлексия

будет способствовать оценке степени жизнеспособности принимаемых в системе образования нормативных документов, выявлению перспективных направлений развития отечественной педагогики и образования, внесению корректив в модель профессиональной подготовки будущих педагогов и социальных педагогов с целью повышения уровня их успешной профессиональной самореализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бершадская Д. С. Педагогические взгляды и деятельность С. Т. Шацкого / под ред. А. Н. Волковского, М. П. Малышева. – М. : АПН РСФСР, 1960. – 264 с.
2. Благотворительность на Урале: на nive духовности и просвещения. – Екатеринбург : СВ-96, 2009. – 320 с.
3. Благотворительность на Урале: парадоксы времен. – Екатеринбург : СВ-96, 2003. – 272 с.
4. Богуславский М. В. Историко-педагогическая экспертиза в образовании: методология и потенциал // Учитель и его формирование: исторический опыт передачи образованности и культуры : сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. – XXXI сессии Науч. совета по проблемам истории образования и пед. науки Рос. акад. образования (г. Тверь, 6-7 июня 2016 г.) / под науч. ред. М. В. Богуславского, С. В. Куликовой. – Волгоград : Отрок, 2016. – С. 42-51.
5. Игошев Б. М., Суворов М. В. Профессиональное педагогическое образование на Урале в 1912-1919 гг. // Педагогическое образование в России. – 2011. – №3. – С. 17-30.
6. Из сведений о рабочем населении горных заводов Урала, представленных прокурору Екатеринбургского окружного суда товарищем прокурора по Нижнетагильскому округу. – ГАСО. – Ф. 180. – Оп. 1. – Д. 57. – Л. 122. об.
7. Нарский И. В. Русская провинциальная партийность. Политические объединения на Урале до 1917 г. – Ч. 2. – Челябинск : Челябинский гос. ун-т, 1995. – 310 с.
8. Непомнящий В. и др. Медное платье Урала. Культурно-исторические очерки / под ред. И. Н. Шаманаева. – Екатеринбург : Сократ, 2004. – 304 с.
9. Положения о ежегодных именных премиях учителям Вятской гуманитарной гимназии (с изменениями, протокол № 154 от 18.02.2014) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.vhg.ru/doc/local_acts/pol_prem_imen.pdf.
10. Профессиональный стандарт «Педагог (профессиональная деятельность в сфере дошкольного, основного общего, среднего общего образования) (учитель, воспитатель)» (в ред. Приказа Минтруда России от 5.08.2016 №422н) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://yuridicheskaya-konsultaciya.ru/trudovoe_pravo/professionalnyy-standart-pedagoga.html.
11. Таймазов В. А., Курамшин Ю. Ф., Марьянович А. Т. Петр Францевич Лесгафт. История жизни и деятельности. – СПб. : Печатный двор им. Горького, 2006. – 480 с.
12. Урал XX век. Книга для чтения по истории / под ред. М. Е. Главацкого. – Екатеринбург : СВ-96, 1997. – 576 с.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.stupeni15.edusite.ru/DswMedia/_file_doc_fgos_oo.pdf.
14. Федеральный закон от 29.12.2012 №273 «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>.
15. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения : в 4 т. – Т. 1. – М. : Академия педагогических наук, 1962. – 502 с.

REFERENCES

1. Bershadskaya D. S. Pedagogicheskie vzglyady i deyatel'nost' S. T. Shatskogo / pod red. A. N. Volkovskogo, M. P. Malysheva. – M. : APN RSFSR, 1960. – 264 s.
2. Blagotvoritel'nost' na Urale: na nive dukhovnosti i prosveshcheniya. – Ekaterinburg : SV-96, 2009. – 320 s.
3. Blagotvoritel'nost' na Urale: paradoksy vremen. – Ekaterinburg : SV-96, 2003. – 272 s.
4. Boguslavskiy M. V. Istoriko-pedagogicheskaya ekspertiza v obrazovanii: metodologiya i potentsial // Uchitel' i ego formirovanie: istoricheskiy opyt peredachi obrazovannosti i kul'tury : sb. nauch. tr. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – XXXI sessii Nauch. soveta po problemam istorii obrazovaniya i ped. nauki Ros. akad. obrazovaniya (g. Tver', 6-7 iyunya 2016 g.) / pod nauch. red. M. V. Boguslavskogo, S. V. Kulikovoy. – Volgograd : Otrok, 2016. – S. 42-51.
5. Igoshev B. M., Suvorov M. V. Professional'noe pedagogicheskoe obrazovanie na Urale v 1912-1919 gg. // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2011. – №3. – S. 17-30.
6. Iz svedeniy o rabochem naselenii gornykh zavodov Urala, predstavlenykh prokuroru Ekaterinburgskogo okruzhnogo suda tovarishchem prokurora po Nizhnetagil'skomu okrugu. – GASO. – F. 180. – Op. 1. – D. 57. – L. 122. ob.
7. Narskiy I. V. Russkaya provintsial'naya partiynost'. Politicheskie ob'edineniya na Urale do 1917 g. – Ch. 2. – Chelyabinsk : Chelyabinskiy gos. un-t, 1995. – 310 s.
8. Nepomnyashchiy V. i dr. Mednoe plat'e Urala. Kul'turno-istoricheskie ocherki / pod red. I. N. Shamanaeva. – Ekaterinburg : Sokrat, 2004. – 304 s.

9. Polozheniya o ezhegodnykh imennykh premiyakh uchitelyam Vyatskoy gumanitarnoy gimnazii (s izmeneniyami, protokol № 154 ot 18.02.2014) [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.vhg.ru/doc/local_acts/pol_prem_imen.pdf.
10. Professional'nyy standart «Pedagog (professional'naya deyatel'nost' v sfere doskol'nogo, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (uchitel', vospitatel')» (v red. Prikaza Mintruda Rossii ot 5.08.2016 №422n) [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: https://yuridicheskaya-konsultaciya.ru/trudovoe_pravo/professionalnyy-standart-pedagoga.html.
11. Taymazov V. A., Kuramshin Yu. F., Mar'yanovich A. T. Petr Frantsevich Lesgaft. Istoriya zhizni i deyatel'nosti. – SPb. : Pechatnyy dvor im. Gor'kogo, 2006. – 480 s.
12. Ural XX vek. Kniga dlya chteniya po istorii / pod red. M. E. Glavatskogo. – Ekaterinburg : SV-96, 1997. – 576 s.
13. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.stupeni15.edusite.ru/DswMedia/_file_doc_fgos_oo.pdf.
14. Federal'nyy zakon ot 29.12.2012 №273 «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>.
15. Shatskiy S. T. Pedagogicheskie sochineniya : v 4 t. – T. 1. – M. : Akademiya pedagogicheskikh nauk, 1962. – 502 s.

Коротаева Евгения Владиславовна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: e.v.korotaeva@yandex.ru

ПЕДАГОГИКА УРАЛЬСКИХ КАНИКУЛ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: детские оздоровительные лагеря; летние каникулы; детский отдых; организация досуга; детские лагеря.

АННОТАЦИЯ. Современные тенденции модернизации отечественного образования побуждают к поиску и апробации новаторских психологических, педагогических, культурных, социальных и других подходов в воспитании и обучении. Таковой сегодня становится и каникулярная педагогика. Не случайно в Федеральной целевой программе развития образования на 2016-2020 годы среди значимых результатов говорится о том, что должны быть «разработаны и внедрены во всех регионах современные модели организации отдыха и оздоровления детей, дополнительного образования детей в каникулярный период». В данной статье представлен краткий обзор создания пионерских лагерей на Урале, напрямую связанный с историей пионерского лета в масштабах всей страны. Кроме того, описаны современные традиции и новации организации летнего каникулярного времени для детей и подростков на территории Свердловской области, приводятся статистические данные, касающиеся предпочитаемых форм летнего отдыха и т. д. Особое внимание уделено таким составляющим, как забота о физическом и психическом здоровье подрастающего поколения; приводятся некоторые подходы в организации жизнедеятельности детей с учетом развития их коммуникативной компетентности в условиях пребывания во временном детском коллективе и т. д. В качестве итога определены характеристики, описывающие специфику пребывания ребенка в загородном оздоровительном лагере: смена образа жизни, предполагающая отличающиеся от привычных нормы проживания, динамичность жизнедеятельности (плотность событий в достаточно краткий временной отрезок, влияние природы как оздоровительного фактора), интенсивность коммуникации (продолжительность общения в течение всего периода активного времени суток), эмоционально насыщенный фон (своеобразие кратковременного детского коллектива, связанное с непредсказуемостью состава, вариативностью ожиданий от отдыха), постижение ценностных аспектов досуга и отдыха (добровольность участия в событиях лагеря, готовность согласовывать свои мотивы с мотивами окружающих людей и т. д.).

Korotayeva Evgenia Vladislavovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

PEDAGOGY AND SUMMER HOLIDAYS IN THE URALS: PAST AND PRESENT

KEYWORDS: camps for children; summer holidays; children's rest; holidaymaking; camps for children.

ABSTRACT. Contemporary tendencies connected with modernization of Russian education stimulate the search for and experimental verification of new psychological, pedagogical, cultural, social and other approaches to teaching. Pedagogy of summer holidays is the area that needs careful study. Federal Program for education development in 2016-2020 states that "it is necessary to work out and implement new models of summer rest and health improvement of children in additional educational establishments during holidays". This paper gives a brief overview of the process of establishment of Pioneer camps in the Urals and analyzes their role in the Pioneer movement of the country. Besides, the paper describes modern trends and innovations in planning summer holidays for children and teenagers in Sverdlovsk Region. There is statistics that lists the most popular ways to spend summer holidays. Special attention is paid to physical and mental health of children; ways of summer holidays organization with regard to communicative competence development during summer holidays, etc. The conclusion is made about characteristics and specific features of the stay in summer camp; the change of daily routine, participation in dynamic activities (a lot of events in the short period of time, nature as health improving factor), active communication (communication lasts all day long), emotionally rich background (the features of the children's group that is made for a short period, unpredictability of the members of the group and different expectations of rest), understanding of values of rest and holidays (voluntary participation in camp events, readiness to conform one's own motives with those of the other members of the group).

Будущее любого государства определяется прошлым и настоящим. А настоящее – это то, что сегодня закладывается в наших детях. Не случайно политики, общественные деятели, социологи, педагоги и др. не устают повторять, что имен-

но подрастающее поколение обеспечивает непрерывность, преемственность и поступательное изменение любого общества. Следовательно, та нация, которая выиграла битву за своих детей, выиграла и шансы на свое прогрессивное развитие.

Именно в детском возрасте закладываются базовые, терминальные приоритеты: мировоззрение в целом, нравственные устои, отношение к своей стране, физическая и психологическая готовность встать на ее защиту, способность к счастливой и продуктивной жизни не только «здесь и сейчас», но и «завтра-послезавтра». В федеральном законе «Об Образовании в РФ» [15], в «Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 г.» [15] подчеркивается значимость воспитания нового поколения, обладающего знаниями и умениями, которые отвечают требованиям XXI в., разделяющего традиционные нравственные ценности, готового к мирному созиданию и защите родины.

В период каникулярного времени эти установки становятся особо актуальными, так как в это время большинство образовательных организаций (школы, детские сады и др.) перестают осуществлять целенаправленную образовательную деятельность, снижая тем самым интенсивность процесса обучения, развития и воспитания подрастающего поколения. Отсюда повышается необходимость оптимально для личности и общества наполнить сферу каникулярного времени.

Это осознавалось государственными деятелями прошлого. Так, педагоги и общественные деятели постреволюционной эпохи: П. П. Блонский, Н. К. Крупская, А. В. Луначарский, В. Н. Сорока-Росинский и др. – понимали, что будущее Страны Советов – за подростками и юношеством, которых необходимо было взрастить именно как будущих строителей социализма.

Поэтому летом 1922 г. ЦК РКСМ было разослано письмо о детском движении, где говорилось о необходимости повседневного обучения трудовым навыкам детей, воспитания у них характера, воли, усвоения практических общеобразовательных сведений и общественных навыков (через просвещение – посещение клубов, библиотек и пр.), а также оговаривалась важность физического развития детей. Это движение стало альтернативой популярному в то время скаутингу. К середине 20-х гг. прошлого века в пионерском движении постепенно нивелировались атрибуты скаутов, однако сохранялась сама идея организация жизни в летнем лагере, а также девиз «Будь готов!» и отзыв «Всегда готов», хотя последние стали наполняться иным, идейно-воспитательным смыслом.

В те годы начали создаваться самостоятельные лагеря для пионеров, организованные на один летний сезон. З. П. Соловьев, организатор лагеря «Артек», считал, что в лагере для детей нужно избегать двух край-

ностей: «госпитализма» (связанного с гипертрофированной заботой о здоровье детей) и «индейщины», которая была характерна для скаутских и первых советских пионерских лагерей начала 1920-х гг. И во многом он был прав. З. П. Соловьев критически оценивал опыты педагогов-экспериментаторов, которые «заставляли малышей-пионеров часами и днями копать в земле, сооружая земляные “кухни” и “столовые”, воздвигать шалаши из веток и травы с тем, чтобы эти сооружения стали жертвой первого дождя, варить заведомо несъедобную кашу, бесцельно дежурить “на часах”, целыми ночами мерзнуть в шалаше» [6].

Со временем оформлялось представление об устройстве самого лагеря для пионеров. Стоит отметить, что к вопросам наполнения жизнедеятельности детей в пионерских лагерях относились достаточно серьезно. В 20-30-е годы прошлого века пионерские лагеря организовывались как форма классовой закалки, а также пролетарской помощи города селу. Дети из пионерских лагерей устраивали пикеты у сельских храмов, проводили тематические костры и сборы, беседы на актуальные темы: героика прошлого и настоящего Страны Советов, война с Финляндией, достижения советских летчиков, завоевание Северного полюса, открытия в области науки и техники и т. д. Пионеры должны были оказывать помощь жителям села и вели просветительскую работу среди сельских детей.

Очевидно, что описанное выше имело место и в пионерских лагерях, организуемых на Урале. Следует при этом учесть, что климат Урала заметно отличался от южных краев более суровыми природными условиями. Но и здесь тоже создавались летние пионерские лагеря. Чаще всего они представляли собой небольшую огороженную территорию на природе с минимумом удобств и палатками.

Так, с 1927 г. начал свою работу пионерский лагерь на «Соколе», работало три «очереди» (смены), в которых отдохнуло более 400 детей (Лысва).

А трестом «Союзасбест» в начале 30-х гг. было принято решение о создании на берегу реки Пышмы летнего лагеря отдыха для детей рабочих. Название лагеря «Заря» символизировало начало новой эры в истории человеческой цивилизации (до сих пор в этом лагере оздоравливаются дети сотрудников градообразующего предприятия – комбината «Ураласбест»).

Некоторые лагеря не имели таких звучных названий. Вот, например, как описывает пионерский лагерь поселка Кын один из пионеров того времени А. Карякин [8, с. 12]: «В лагере поселка Кын я отдыхал

дважды, в 1935 и 1936 годах. Жизнь для нас была интересной: проводились военные игры, эстафеты, экскурсии на утесы по р. Чусовой. Линейка проходила на небольшой площадке, но видно было всех – 8 отрядов по 20 человек. Все мероприятия проходили под звуки детского духового оркестра. Запомнился стрелковый кружок». Последняя фраза достаточно примечательна. С конца 30-х гг. ведущей идеей воспитательной работы в лагере стала идея подготовки к защите родины.

Информации о следующем, военном, десятилетии в истории пионерских лагерей очень мало. Однако имеются упоминания о сохранении таких форм организации детей. «Артек» был эвакуирован на Алтай (Белокуриха). Даже в блокадном Ленинграде в 1943 г. приняли решение вывезти на лето в пионерские лагеря, дачи и военные лагеря для школьников 55 тысяч детей и подростков, воспитанников детских домов, домов малюток и детских яслей.

В годы Великой Отечественной войны в пионерские лагеря на Урале отправляли прежде всего детей тех, кто ушел на фронт (гг. Свердловск, Нижний Тагил, Каменск-Уральский, Талица, Красноуральск, Серов, Ирбит и др.). Пионеров привлекали к помощи семьям фронтовиков, местным колхозам и совхозам, организации концертов в госпиталях, сбору растущих лекарственных трав, грибов, ягод, а также средств на строительство танков и самолетов.

В послевоенное время пионерские лагеря стали основной формой отдыха и оздоровления детей, хотя не все учреждения подобного типа были достаточно материально обеспечены: это зависело от экономической составляющей того промышленного предприятия, завода, фабрики, на базе которого и осуществлялось финансирование этих лагерей.

К задачам воспитательной работы в пионерских детских лагерях послевоенного периода относились очень серьезно: привитие любви и верности к родине и делу партии, усиление трудового воспитания, сосредоточенного на активизации инициативы и самостоятельности детей, привлечение воспитанников к общественно полезной работе, приучение их к самообслуживанию и т. д. Для этого проводились отрядные сборы на тему «Наша Отчизна», «Как должны вести себя пионеры» и т. д., организовывались встречи с героями войны, участниками боевых действий, чтение политинформации, устраивались показы фильмов с идейным содержанием («Чапаев», «Тимур и его команда» и др.), военизированные игры («Зарница», «Синие и Красные») и т. п.

В 1950-1960-е гг. количество пионерских лагерей продолжало расти, укрепля-

лась их материальная база, более стабильным становился распорядок смен.

Характерной особенностью того времени являлась «руководящая роль коммунистической партии» во всех областях жизни страны. Это четко прослеживалось и в регламентации жизнедеятельности пионерских лагерей. Сформировались единые требования к пребыванию детей в каникулярное время. Так, в методическом руководстве «Пионерское лето. Организация работы в пионерском лагере» (1956) достаточно однозначно прописываются общие установки, а также конкретные указания по обустройству быта и жизни пионеров, вожатых, воспитателей: «Организуя в лагере чтение книг, беседы у костра, политинформации, пионерские вожатые и педагоги знакомят пионеров с нашей великой социалистической Родиной, с деятельностью Коммунистической партии, с героическим прошлым советского народа, его борьбой и успехами в строительстве коммунистического общества, с развитием и укреплением дружбы между народами СССР и их борьбой за мир во всем мире»

Выполняя задачу идейно-политического воспитания, в одном из пионерских лагерей области (под г. Алапаевском) за лето провели 195 бесед (!) с детьми, включая политинформации, дискуссии о коллективе и коллективизме, встречи с активистами и т. д. Сегодня очевидно, что чрезмерность часто вредит делу, оказывая сильное воздействие на сознание подрастающего поколения. Но именно воздействие было основным понятием, описывающим в педагогических словарях такие значимые категории, как «воспитание», «обучение». Избыточная заорганизованность, доминирующая идеологизированность во многом дискредитировали саму идею *отдыха* детей в летнее время.

В связи с этим исследователи отмечают, что период 1960-1980-х гг. отмечен созданием альтернативных форм, самоорганизацией самобытных лагерных детских организаций как разновидностей пионерских отрядов, ориентированных на развитие личности ребенка, на создание условий для развивающего досуга. В эти годы, как отмечает Н. А. Курчанова [9, с. 511], стали возникать авторские клубы и летние лагеря энтузиастов каникулярной педагогики – «Искатель» Е. Волкова (г. Тула), «Каравелла» Вл. Крапивина (г. Свердловск), «Синегория» О. Газмана (г. Новосибирск), лагерь им. К. Заслонова, С. Шмакова (г. Новосибирск) и др.

Отряд «Каравелла» был организован в 1961 г. Вл. Крапивиним (в то время литсотрудник журнала «Уральский следопыт»).

Он руководил «Каравеллой» более тридцати лет. За это время шумная дворовая компания переросла в организованный пионерский отряд. В. П. Крапивин придумывал ребятам настоящие дела: строить настоящие яхты и ходить под парусами, осваивать морские навыки, фехтовать на рапирах, снимать фильмы на ручную кинокамеру, писать заметки для свердловских и московских газет и журналов. Через несколько лет появился официальный пресс-центр, объединивший «Каравеллу» и главный журнал для детей того времени «Пионер». Отряд, которому уже более полувека, и сегодня продолжает привлекать в свои ряды мальчишек и девчонок [3].

Период перестройки (90-е гг. прошлого века) оказался кризисным для системы дополнительного образования, к которой относились и пионерские лагеря. Шли значительные изменения в формах собственности, в том числе и промышленных предприятий – «шефов» пионерских лагерей, сокращались внешкольные учреждения, клубные объединения. В ряде областей детские оздоровительные лагеря практически перестали существовать, одни закрылись как нерентабельные, другие изменили профиль деятельности – с детской аудитории на взрослую, третьи стали «автономными», т. е. негосударственными и т. д.

Закончилась целая эпоха, связанная с пионерским летом. Да, собственно, пионерские лагеря сегодня живут в основном в памяти бывших пионеров, на фотографиях, в методичках прошлых лет и на странице Википедии: «*Пионерский лагерь (п/л) – воспитательно-оздоровительное учреждение в СССР, предназначенное для пионеров Всесоюзной пионерской организации имени В. И. Ленина и школьников (от 7 до 15 лет) и организуемое на время школьных каникул профсоюзными, комсомольскими, хозяйственными организациями, колхозами, совхозами, органами народного образования, здравоохранения, комитетами по физической культуре и спорту и так далее...*»

После распада СССР пионерские лагеря стали именоваться «детский оздоровительный лагерь» (ДОЛ), «детский центр» (ДЦ), «детский оздоровительный центр» (ДОЦ)».

Но в XXI в. в бывших пионерских лагерях поменялось не только название, но и во многом сама философия летних каникул, отношение к ребенку, подростку, методика работы с ним и т. д.

Сегодня вопросы организации летнего отдыха детей согласно ст. 12 «Защита прав детей на отдых и оздоровление» Федерального закона «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ» находятся в ведении регионов.

Обратимся к тому, каким образом организуется оздоровительная кампания для детей и подростков в летнее время на территории Свердловской области.

На нормативном уровне разработана «Концепция развития отдыха и оздоровления детей в Свердловской области до 2020 г.» [11], где обозначены основные принципы деятельности в данной сфере:

- 1) соблюдение прав ребенка на отдых и досуг;
- 2) обеспечение оздоровления всех категорий детей, обеспечение развивающего досуга и отдыха детей;
- 3) ответственность организаторов массовых досуговых мероприятий за сохранение жизни и здоровья детей, участвующих в мероприятиях;
- 4) доступность различных форм отдыха и оздоровления;
- 5) межведомственное взаимодействие организации отдыха и оздоровления детей и т. д.

Как показывают аналитические отчеты [10], наиболее популярными на территории Свердловской области являются *лагеря с дневным пребыванием детей*, количество которых растет год от года. Такая популярность объясняется удобством данного вида времяпровождения для родителей: ребенок днем, в рабочее время, находится под присмотром, чаще всего в привычных условиях, поскольку в большинстве своем такие лагеря организуются на базе общеобразовательных школ; он не сидит целый день за компьютером, вовремя питается, общается со сверстниками и взрослыми, не входящими в «зону риска» и пр.

Помимо того, детьми и подростками любимы *детские (загородные) оздоровительные лагеря*. Статистические данные свидетельствуют, что эта форма отдыха привлекает прежде всего подростков 11-15 лет (16 % от общего числа обучающихся этого возраста). За одну смену загородные оздоровительные лагеря Свердловской области принимают более 15 000 детей [10]. Так, загородный лагерь «Заря», физкультурно-оздоровительный комплекс «Гагаринский» принимают более шестисот детей и подростков за одну смену, загородный лагерь «Самоцветы» – более пятисот.

Педагоги и психологи подчеркивают, что в них ребенок может сменить привычную обстановку, освоить новое социальное и психологическое пространство, почувствовать себя самостоятельным, что важно для дальнейшей социализации. Нахождение на свежем воздухе благотворно влияет на эмоциональное состояние ребенка, помогает избавиться от состояния учебного

напряжения в активных играх и занятиях спортом.

Само название загородных лагерей включает определение «оздоровительные», что устанавливает важнейший приоритет в организации летнего отдыха детей.

Это особо значимо для территории Свердловской области. Специалистами Управления Роспотребнадзора было проанализировано состояние здоровья юных свердловчан и установлено, что в 2015 г. сохранилась тенденция к росту уровня острой заболеваемости детей и подростков в школах (на 8,5 %). Поэтому оздоровительная направленность в детских лагерях очень важна. Идея здоровьесбережения обозначена практически во всех программах ДОЛ Свердловской области: создание систем мер, направленных на охрану, сбережение и укрепление здоровья детей и подростков с учетом особых характеристик образовательной среды детского лагеря («Прометей», «Звездный», «Искорка», «Зеленый бор», «Ельничный», «Факел», «Лесная сказка», «Зеленый мыс», «Чайка» и др.).

Ребят знакомят с основами здорового образа жизни, рассказывают о том, как важны для растущего организма режим дня, закаливание, осанка, правильное питание; попутно приобщают к информации о спорте, истории видов спорта, спортивных разрядах, основах спортивного и неспортивного поведения на соревнованиях. Ежедневная зарядка, обеспечение условий для реализации двигательной активности детей в течение дня, водные процедуры, прием кислородных коктейлей, День здоровья, консультации со специалистами и врачами, отрядные диспуты «Наркотикам – нет!», игра для малышей «Путешествие в страну Витамина» и многое другое помогают не только заложить, но и закрепить основы здорового образа жизни у детей и подростков.

В загородных лагерях Свердловской области представлены не только активные мероприятия, но и целые смены спортивно-оздоровительной направленности. Такие смены проводятся в загородных лагерях городов Екатеринбурга, Нижнего Тагила, Верхней Салды, Тугулыма, Алапаевска, Новоуральска и др.

Всем известна пословица «В здоровом теле – здоровый дух». А с конца XX в. целенаправленно заговорили о том, что физическое и психическое здоровье детей нераздельно связаны между собой. Психически здорового человека определяют прежде всего как человека веселого и жизнерадостного, спонтанного и творческого, открытого и познающего окружающий мир и себя не только разумом, но и интуицией и чувства-

ми. В основе такого отношения к себе и окружающему миру лежит гармония.

Поэтому в деятельность современного лагеря включены самые разнообразные направления работы: оздоровительная, физкультурно-массовая, культурно-досуговая, туристско-краеведческая, информационно-коммуникативная, экологическая, трудовая, общественно значимая, культурно-познавательная, общественно полезная, коллективная творческая и т. д.

Не случайно, если в начале-середине прошлого века (по типологии Д. А. Гусева, В. Н. Белова [2, с. 33]) основная жизнедеятельность детского лагеря обозначалась как «оздоровительно-воспитательная», а с середины до 1990-х гг. – «оздоровительно-воспитательно-образовательная», то современное содержательное и формирующее многообразие направлений можно смело определять как «полифункциональное». В последнем определении сфокусирована, собственно, вся идеология организованного летнего отдыха детей: создать условия не просто для пассивного досуга и общего оздоровления, но для осознания и реализации потребности отдыхать с пользой для себя и социума. И все эти направления в различных форматах обнаруживаются в дневных и загородных лагерях Свердловской области.

Проблема формирования психического здоровья, эмоциональной устойчивости, социальной закалки детей связана как с познанием окружающего мира – его правил, закономерностей, установок, – так и осмыслением себя в этом мире – своего отношения к миру, к людям, населяющим этот мир, к самому себе как части мира и как части сообщества людей... Таким вечным, философским и в то же время исключительно актуальным, лично значимым феноменом для детей и подростков является сфера коммуникации, общения, контактов с окружающими их людьми.

Известно, что на разных этапах развития человека ведущим видом деятельности становится то игра, то учение, то труд. А для младших и старших подростков это, конечно же, общение со сверстниками. При этом заметим, что мы учим наших детей учиться, помогаем им играть, особенно на ранних этапах, приучаем к труду... Но общению – как важнейшему виду деятельности – практически не учим. Делаем замечания, даем общие советы, установки, часто пытаемся ограничить контакты, даже запрещать... Но не учим... И получается, что в сфере построения отношений со сверстниками, со старшим и младшим поколениями наши дети оказываются предоставленными самим себе.

Сегодня этой проблеме стали уделять самое серьезное внимание и в детских оздоровительных лагерях. Ситуация кратковременного пребывания в новом детском сообществе во многом сама способствует тому. Можно забыть о привычной роли ученика, можно по-новому выстроить отношения с окружающими людьми, затронуть темы: «Какой я?», «Каким я кажусь другим?», «Каким я хочу быть?», «Какие мы?» и пр., – которые казались не столь актуальными в учебном году. Тогда и реализуется главная потребность этого возрастного периода – найти и понять свое место в обществе, осознать свою самость, свою значимость, предъявить ее окружающим и получить адекватный ответ на данный социальный запрос.

В соответствии с этим работа по развитию общения, коммуникации в лагерях идет в двух направлениях: формирование временного детского коллектива и создание условий для индивидуального самопознания, самопринятия и самосовершенствования.

Работа по сплочению детского коллектива воспитанников – а это очень важно для детей, оторванных от дома, привычных условий, родителей и пр. – включает отрядные огоньки «Будем знакомы!», коммуникативные игры на знакомство «Тутти-фрутти», «Снежный ком», «Назовись», ситуации для выявления лидеров «Веребочка», «Карабас», для сплочения коллектива «Паровозик», «Кораблекрушение», «Казачи-разбойники», «Город мастеров», «Мы – команда», «Познай себя» и др., вечерние отрядные «свечки», на которых подводятся итоги дня, обсуждаются возникшие непростые ситуации в отношениях детей, выстраивается перспектива на будущее... Такие мероприятия способствуют формированию чувства команды, ответственности за общее дело, стремления к победе, стремления к взаимопомощи и взаимовыручке.

Включение детей в непосредственную жизнедеятельность лагеря не только в качестве участников-исполнителей, но и в качестве организаторов раскрывает способности и задатки детей, формирует у них такие качества, как интерес к различным видам социальной жизни, активная созидательная позиция, само- и взаимответственность, помогает осмыслить жизненные ценности и т. д.

Как естественное продолжение этого социально ориентированного направления для старших подростков реализуются программы «Профсоюз», «Лидер» и другие.

Нельзя не упомянуть и о летней научной школе Свердловской области для интеллектуально одаренных старшеклассников «ТехноЛидер», реализуемой в формате

комплексной программы «Уральская инженерная школа». С подростками 14-17 лет проводят лекции и мастер-классы, знакомя их с тем, как нужно добиваться успеха в жизни, развивают их научно-техническое творчество через специальные «детские проекты», организуют социально-психологические тренинги и проводят профессиональное ориентирование. Не случайно главный девиз школы «ТехноЛидер»: «Твори! Учись! Действуй!».

Такой подход к организации жизни детей в летнем лагере во многом меняет само представление о летнем отдыхе. Что бы ни говорилось, ни писалось по поводу пионерских и детских оздоровительных лагерей, сегодня главным является то, что это – территория Детства. Территория особая, в которой пространство и время проживания совсем не похожи на привычную жизнь в течение всего остального года. Формулируя основные отличия и характеристики пребывания ребенка в летнем оздоровительном лагере, стоит отметить следующее:

- *смена образа жизни* – иные нормы проживания, круг общения, содержательная наполняемость деятельности, досуга и т. д.;

- *динамичность жизнедеятельности* – плотность событий в достаточно краткий временной отрезок, разнообразие видов деятельности для самореализации, преобладание соревновательной направленности, креативная атмосфера и пр.;

- *влияние природных факторов* – оздоровительный потенциал природно-климатических факторов, их эстетическая привлекательность, возможность непосредственного контакта с растительным и животным миром и др.;

- *интенсивность коммуникации* – продолжительность общения весь период активного времени суток, новые взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, общая ответственность, планирование деятельности и т. п.;

- *эмоционально насыщенный фон* – своеобразие кратковременного детского коллектива, связанное с непредсказуемостью состава, вариативностью ожиданий от отдыха, необходимостью принятия и включения в новый образ жизни и др.;

- *постижение ценностных аспектов досуга и отдыха* – новые, активные и созерцательные, формы времяпровождения, интерес к познанию нового, добровольность участия в событиях лагеря, готовность подчинять свои мотивы с мотивами окружающих людей и т. д. [8, с. 3].

Осознавая многоаспектность полноценного летнего отдыха, необходимо отметить, что предстоит еще много сделать для того, чтобы детский отдых летом стал для

каждого ребенка позитивно ожидаемым, запоминающимся, значимым событием в жизни.

Направления модернизации отечественного образования побуждают к поиску и апробации новаторских психологических, педагогических, культурных, социальных и других подходов в воспитании и обучении. Таковой сегодня становится и сфера занятости детей и подростков в период летних и зимних каникул.

Не случайно в «Федеральной целевой программе развития образования на 2016-2020 гг.» среди значимых результатов говорится о том, что должны быть «разработаны и внедрены во всех регионах современные модели организации отдыха и

оздоровления детей, дополнительного образования детей в каникулярный период» [12]. И в «Концепции развития дополнительного образования детей» подчеркивается, что совместные усилия Минобрнауки России, Минкультуры России и Минспорта России должны привести к тому, что работа с детьми «может стать инструментом формирования ценностей, мировоззрения, гражданской идентичности подрастающего поколения, адаптивности к темпам социальных и технологических перемен» [7]. Эти направления, очевидно, являются ориентирами развития каникулярной педагогики в целом, в том числе и на территории нашей Свердловской области.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волгунов В. А. Социализирующая среда загородного детского оздоровительного лагеря // Человек и образование. – 2010. – № 4. – С. 82-87.
2. Гусев Д. А., Белов В. Н. Производственная практика (педагогическая практика в загородных оздоровительных лагерях и лагерях с дневным пребыванием детей) : учеб.-метод. пособие. – Арзамас : Арзамасский филиал ННГУ, 2013. – 80 с.
3. Детский клуб «Каравелла» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://studbooks.net/617864/istoriya/detskiy_klub_karavella.
4. Закон Свердловской области «Об образовании в Свердловской области» (15.07.2013 № 78-ОЗ) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/453128797>.
5. Здоровье ребенка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kindereducation.com/zdorov-psycholog.html>.
6. Как появился пионерский лагерь Артек? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pantikapei.ru/kak-poyavilsya-pionerskiy-lager-artek.html>.
7. Концепция развития дополнительного образования детей : Распоряжение Правительства РФ от 4 сент. 2014 г. № 1726-р г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2014/09/08/obrazovanie-site-dok.html>.
8. Коротаяева Е. В. Летняя оздоровительная кампания в Свердловской области: от традиций к современной системе. – Екатеринбург : Новый стандарт, 2016. – 103 с.
9. Курчанова Н. А. Становление и развитие теории и практики воспитания в условиях детского оздоровительного лагеря: опыт историко-педагогического прогресса // Вестник Тамбовского ун-та. Серия: Естественные и технические науки. – 2006. – № 4. – С. 510-512.
10. О докладе «Об организации и обеспечении отдыха и оздоровления детей в Свердловской области» по итогам 2015 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.pravo.ru/document/view/85924372/98787390/>.
11. О Концепции развития отдыха и оздоровления детей в Свердловской области до 2020 г. : Постановление Правительства Свердловской области от 21 дек. 2012 г. № 1484-ПП [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/412301292>.
12. О Федеральной целевой программе развития образования на 2016 – 2020 годы : Постановление Правительства РФ от от 23 мая 2015 г. № 497 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/420276588>.
13. Поваляева М. Н. Детские лагеря как институт воспитания // Народное образование. – 2012. – № 3. – С. 30-37.
14. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года : распоряжение правительства РФ от 29 мая 2015 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html>.
15. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М. : Омега-Л., 2014. – 134 с.

REFERENCES

1. Volgunov V. A. Sotsializiruyushchaya sreda zagorodnogo detskogo ozdorovitel'nogo lagerya // Chelovek i obrazovanie. – 2010. – № 4. – S. 82-87.
2. Gusev D. A., Belov V. N. Proizvodstvennaya praktika (pedagogicheskaya praktika v zagorodnykh ozdorovitel'nykh lageryakh i lageryakh s dnevnyim prebyvaniem detey) : ucheb.-metod. posobie. – Arzamas : Arzamaskiy filial NNGU, 2013. – 80 s.
3. Detskiy klub «Karavella» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://studbooks.net/617864/istoriya/detskiy_klub_karavella.
4. Zakon Sverdlovskoy oblasti «Ob obrazovanii v Sverdlovskoy oblasti» (15.07.2013 № 78-OZ) [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://docs.cntd.ru/document/453128797>.
5. Zdorov'e rebenka [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.kindereducation.com/zdorov-psycholog.html>.

6. Kak poyavilsya pionerskiy lager' Artek? [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://pantikapei.ru/kak-poyavilsya-pionerskiy-lager-artek.html>.
7. Kontseptsiya razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detey : Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 4 sent. 2014 g. № 1726-r g. [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://rg.ru/2014/09/08/obrazovanie-site-dok.html>.
8. Korotaeva E. V. Letnyaya ozdorovitel'naya kampaniya v Sverdlovskoy oblasti: ot traditsiy k sovremennoy sisteme. – Ekaterinburg : Novyy standart, 2016. – 103 s.
9. Kurchanova N. A. Stanovlenie i razvitie teorii i praktiki vospitaniya v usloviyakh detskogo ozdorovitel'nogo lagerya: opyt istoriko-pedagogicheskogo progressa // Vestnik Tambovskogo un-ta. Seriya: Estestvennye i tekhnicheskie nauki. – 2006. – № 4. – S. 510-512.
10. O doklade «Ob organizatsii i obespechenii otdykha i ozdorovleniya detey v Sverdlovskoy oblasti» po itogam 2015 g. [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://docs.pravo.ru/document/view/85924372/98787390/>.
11. O Kontseptsii razvitiya otdykha i ozdorovleniya detey v Sverdlovskoy oblasti do 2020 g. : Postanovlenie Pravitel'stva Sverdlovskoy oblasti ot 21 dek. 2012 g. № 1484-PP [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://docs.cntd.ru/document/412301292>.
12. O Federal'noy tselevoy programme razvitiya obrazovaniya na 2016 – 2020 gody : Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 23 maya 2015 g. № 497 [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://docs.cntd.ru/document/420276588>.
13. Povalyaeva M. N. Detskie lagerya kak institut vospitaniya // Narodnoe obrazovanie. – 2012. – № 3. – S. 30-37.
14. Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossiyskoy Federatsii na period do 2025 goda : rasporyazhenie pravitel'stva RF ot 29 maya 2015 g. [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html>.
15. Federal'nyy zakon «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii». – M. : Omega-L., 2014. – 134 s.

Сафин Никита Валерьевич,

старший преподаватель кафедры менеджмента и методики преподавания экономических дисциплин, Оренбургский государственный педагогический университет; 460014, г. Оренбург, ул. Советская, д. 19; e-mail: nikita.safin@mail.ru

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ
В ИНФОРМАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: ценностные ориентации; педагогическое взаимодействие; гражданская идентичность; информальное образование; детские оздоровительные лагеря; детские лагеря; детский отдых; организация досуга.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается педагогическое ценностно-смысловое взаимодействие как система связей непосредственного взаимодействия и взаимопроникновения, которое реализуется в процессе формирования гражданской идентичности подростка в условиях информального образования в детском оздоровительном лагере, обеспечивающая насыщение личностными смыслами содержательной и событийной жизнедеятельности подростка и его субъектную позицию в социальных практиках. Представлено педагогическое взаимодействие как систематическое, постоянное осуществление коммуникативных действий педагогов с целью вызвать соответствующие реакции со стороны подростков – воспитанников детского оздоровительного лагеря, выступающее как инструмент или средство образования и как компонент содержания педагогической деятельности. В статье представлена модель педагогического взаимодействия. Внутреннее содержание модели носит педагогический характер, поскольку раскрывает практику педагогической деятельности по достижению ведущей цели: сформировать гражданскую идентичность подростка в информальном образовании в детском оздоровительном лагере, что позволяет раскрыть возможности информального образования и особенности формирования гражданской идентичности подростка в нем. Информальное образование рассматривается как самостоятельная индивидуальная познавательная деятельность подростка, сопровождающая его жизнедеятельность посредством целеустремленности, личностной активности в информальной образовательной среде детского оздоровительного лагеря, предполагающая поиск им самоидентичности и самоопределения. Предполагается, что именно реализация информального образования в детском оздоровительном лагере и представляет подростку особую возможность для активизации гражданской идентичности.

Safin Nikita Valerievich,

Senior Lecturer, Department of Management and Methods of Teaching Economics, Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia.

PEDAGOGICAL INTERACTION IN INFORMAL INTERACTION OF SUMMER CAMP

KEYWORDS: values; pedagogical interaction; civil identity; informal education; health improvement camps for children; camps for children; summer holidays; organization of rest.

ABSTRACT. The article examines the pedagogical interaction as a system of direct interaction and interpenetration, which is realized in the process of civil identity formation of a teenager in informal education in summer camps. This system adds personal meaningful content, makes teenager's life more interesting and forms his subjective position in social practices. Pedagogical interaction is a systematic, constant exercise of communicative actions of teachers having to cause the appropriate response on the part of teenagers – children in summer camp, acting as a tool or a means of education and as a component of the content of educational activities. The article describes the model of pedagogical interaction. The inner content of the model is of pedagogical nature as it discloses pedagogical activities to achieve the leading goal: to form civil identity of a teenager in informal education in summer camp, which allows, first, to open informal education opportunities and features of formation of civil identity of a teenager in it. Informal education is an independent individual cognitive activity of adolescents accompanying him in his life through dedication, personal activity in the informal educational environment of the camp, self-identity and self-determination. It is assumed that informal education in summer camp helps to form teenager's civil identity.

В формировании гражданской идентичности подростка ценности играют ключевую роль, поскольку именно они обеспечивают процессы идентификации и гражданского самоопределения личности. Необходимость понимания субъектами воспитательного процесса того, что мир ценностей объективен, являясь социокультурной реальностью, обусловила рассмотрение информальной образовательной среды детского оздоровительного лагеря

(далее – ДОЛ) с позиций аксиологии, ценностных ориентаций.

Ценностно ориентированная направленность деятельности детского оздоровительного лагеря базируется на гуманистической парадигме, основанной на приоритетах высших ценностей, на признании человека «мерой всех вещей». Общечеловеческие ценности лежат в основе содержания деятельности детского оздоровительного лагеря и имеют личностные проявления –

ценностные ориентации – установки, убеждения, интересы, стремления, желания, намерения. Педагогический смысл термина «ориентация» включает, согласно А. В. Кирьяковой, два аспекта, означающих процесс и результат образования [7, с. 15]. Ориентация как результат характеризуется владением определенным знанием, а приобретенный подростком уровень знания – это своеобразный фундамент для дальнейшего его развития. Данный уровень сопровождается эмоциональным состоянием уверенности в правильности принятого решения, совершенного поступка [7, с. 15].

Ценностный аспект формирования гражданской идентичности подростков в неформальном образовании в детском оздоровительном лагере может быть представлен следующим образом:

- как зависимость освоения ценностей от осознания подростками их сущности в процессе деятельности в течение лагерной смены;
- как степень освоения ценностей, проявляющаяся на уровне мотивов гражданского поведения подростков и на уровне социально значимой деятельности;
- как ценностное отношение подростка к познавательной и социально-практической деятельности в условиях неформального образования в ДОЛ.

Неформальная образовательная среда лагеря, построенная на основе педагогического взаимодействия, учит подростка умению уверенно ориентироваться в окружающем мире, различать качественную, ценностную его неоднородность, делать нравственный выбор, а степень развития у подростка такого умения оказывает влияние на уровень сформированности аксиологического компонента гражданской идентичности [11, с. 204].

Исследуя специфику и возможности неформального образования в детском оздоровительном лагере, в процессе моделирования мы пришли к выводу, что управляемым неформальное образование ДОЛ становилось при обеспечении субъект-субъектных связей педагогического взаимодействия и личностно ориентированного образования подростка.

Принцип межсубъектного ценностно-смыслового взаимодействия актуален в условиях неформального образования в ДОЛ: формирование гражданской идентичности подростка обеспечивает ценностно-смысловое педагогическое взаимодействие, которое рассматривается в педагогических исследованиях как такое взаимодействие педагога, подростка и явления идеального или материального мира, в котором через диалогическое установление смыслов

создаются условия для приятия данного явления в качестве ценности [14]. Психологическим основанием построения ценностно-смыслового взаимодействия является категория ценностных ориентаций, сформированность которых является главным признаком совершившегося присвоения ценности [14, с. 16].

Рассматривая ценностно-смысловое педагогическое взаимодействие в неформальном образовании в детском оздоровительном лагере как систему, кратко охарактеризуем его структуру. В теории организации выделяют различные связи в структуре как внутренней организации системы [15]. Прежде всего это системообразующие связи, формирующие согласованное единство элементов в рамках целостной системы, разрыв которых нарушит ее целостность и равновесность. К таким связям в нашей модели мы относим прямые связи между целью, методологическими подходами, принципами, компонентами неформальной образовательной среды, содержанием деятельности, обеспечивающей формирование гражданской идентичности подростка, педагогическими приемами, педагогическими условиями, критериями и уровневыми показателями сформированности гражданской идентичности подростка и результатом.

По содержанию и функциональному назначению выделяют связи непосредственного взаимодействия, которые обеспечивают формирование у системы новых системных свойств, отсутствующих у отдельных составляющих ее элементов, связи отношений соподчиненности, определяющие иерархическую зависимость и связи соотношения, устанавливающие пропорциональность структуры системы [15, с. 138].

Для установления педагогического взаимодействия актуальны прежде всего системообразующие связи и связи непосредственного взаимодействия, поскольку взаимодействие «есть основа и условие установления самых разнообразных связей между объектами, включая причинно-следственные, каузальные» [15, с. 307]. Во взаимодействии субъектов выявляются такие существенные его характеристики, как осознанность и целеположенность, которые определяют и формы взаимодействия – сотрудничество (в игре, учении, труде и творчестве) и общение. Обе эти формы взаимодействия связаны между собой и проявляются в неформальной образовательной среде детского оздоровительного лагеря [5].

Взаимодействие участников в неформальном образовании в ДОЛ происходит на разных уровнях. На горизонтальных уровнях осуществляется взаимодействие между самими подростками, а также между педа-

гогами и вожатыми, которые организуют и контролируют процесс отдыха и образования. На вертикальных уровнях представлено взаимодействие между педагогами и подростками ДОЛ, между педагогами и администрацией, между педагогами и родителями, законными представителями подростков, отдыхающих в ДОЛ. Все уровни и виды образовательного взаимодействия в детском оздоровительном лагере связаны между собой, влияют друг на друга, обладают некоторыми общими чертами. К ним относят направленность на достижение общих целей воспитания, регламентированность, зависимость или подчиненность общим нормам и правилам начиная с морально-этических и заканчивая уставными, действующими в конкретном лагере. Ведущую роль среди всех видов образовательного взаимодействия играет взаимодействие педагогов, вожатых и подростков, в конечном итоге от него зависит эффективность процесса формирования гражданской идентичности.

Педагогическое взаимодействие как систематическое, постоянное осуществление коммуникативных действий педагогов, имеющих целью вызвать соответствующие реакции со стороны подростков – воспитанников ДОЛ, выступает как инструмент

или средство образования и как компонент содержания педагогической деятельности [8, с. 265]. Выделяя связи непосредственного взаимодействия в нашей модели, мы основывались на теории взаимодействия В. Г. Рындала [12]:

- постоянное непосредственное взаимодействие (субъект управления – воспитатель, вожатый; воспитатель, вожатый – подросток);
- постоянное опосредованное взаимодействие (субъект управления – подросток);
- взаимопроникновение (система управления ДОЛ содействует развитию профессиональной компетентности воспитателя, вожатого и формированию гражданской идентичности подростка);
- проективная связь (обеспечивает развитие способности воспитателя, вожатого и подростка в детском оздоровительном лагере к проектированию своей будущей деятельности и предвидению образа «Я»).

Модель связей педагогического взаимодействия в неформальном образовании в детском оздоровительном лагере, в рамках которого осуществляется формирование гражданской идентичности, представлена на рис. 1.

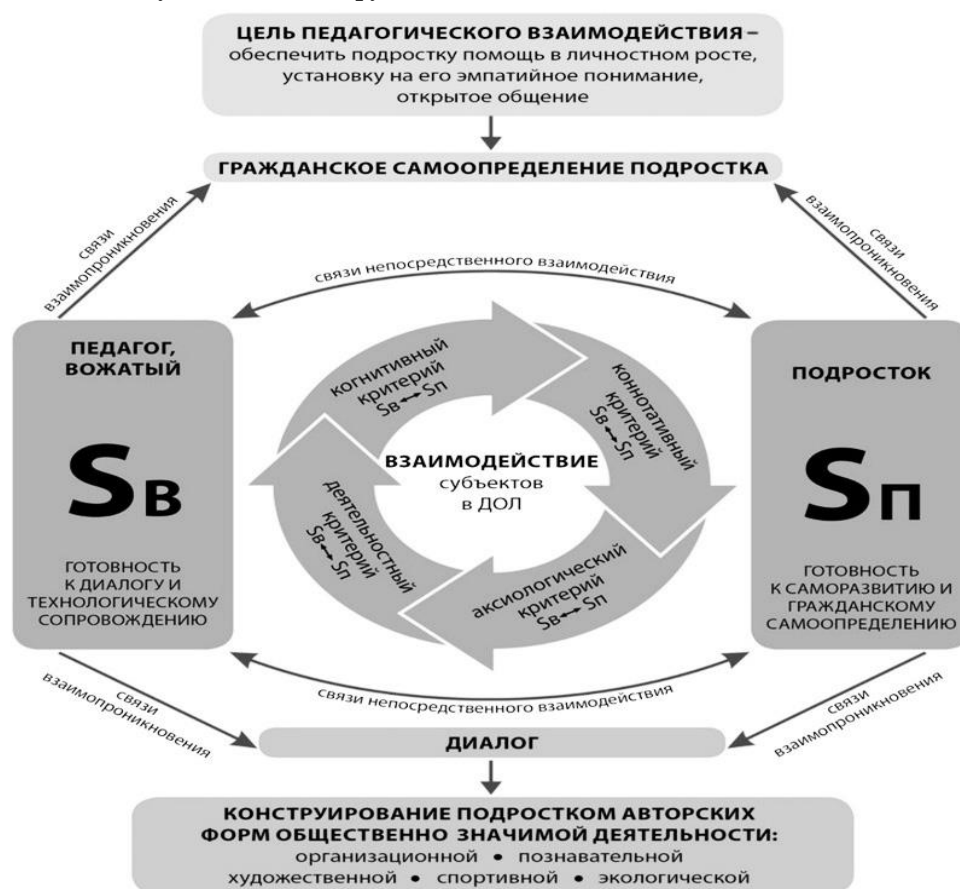


Рис. 1. Модель связей педагогического взаимодействия субъектов в неформальном образовании в детском оздоровительном лагере

Представленная модель демонстрирует координацию педагогического взаимодействия. Внутреннее содержание модели носит педагогический характер, поскольку раскрывает практику педагогической деятельности по достижению ведущей цели – сформировать гражданскую идентичность подростка в неформальном образовании в ДОЛ, что позволяет раскрыть возможности неформального образования и особенности формирования гражданской идентичности подростка в нем.

Теоретический анализ и анализ опыта автора позволяют предположить, что становлению гражданского самоопределения подростков в неформальном образовании в ДОЛ будут способствовать ценностные ориентации. А становление личностного самоопределения будет происходить в результате сложного взаимодействия внешних и внутренних факторов развития в неформальной среде. Она влияет на жизнедеятельность подростка в лагере вместе с его психологическими особенностями (мотивы, интересы, опыт и т. д.), проявляясь в особенностях его отношения к себе, к собственной деятельности, поведения и взаимодействия с другими.

Новый характер самоопределения, который формируется в подростковом возрасте, обеспечивает возможность построения жизненных перспектив, формирование самоидентичности, гражданской идентичности в детском оздоровительном лагере, так как формируется последовательно:

- сначала внутренне, через осознание им действительности и себя в коллективе отряда ДОЛ;

- далее – в сравнении действительности со своей системой норм, ценностей и их оценке (гражданское самоопределение влияет на формирование ценностно-ориентировочного (аксиологического) компонента гражданской идентичности);

- затем – в сравнении себя и требований объективной действительности и от-

- ношения к ней (формируется эмоционально-оценочный (коннотативный) компонент гражданской идентичности);

- путем самооценки, выбора определенной социальной роли, устойчивой жизненной, общественной позиции.

Только потом характер самоопределения проявляется внешне в деятельности и поведении, реализуются социальные установки, идет обмен ценностями (формируются эмоционально-оценочный (коннотативный) и деятельностный (поведенческий) компоненты гражданской идентичности).

Рассматривая неформальное образование как самостоятельную индивидуальную познавательную деятельность подростка, сопровождающую его жизнедеятельность посредством целеустремленности, личностной активности в неформальной образовательной среде детского оздоровительного лагеря, предполагающую поиск им самоидентичности и самоопределения [13], мы предполагаем, что реализация именно неформального образования в детском оздоровительном лагере и представляет подростку особую возможность для активизации гражданской идентичности.

Таким образом, педагогическое ценностно-смысловое взаимодействие в неформальном образовании в ДОЛ будет системным явлением при условии обеспечения субъект-субъектных связей непосредственного взаимодействия и связей взаимопроникновения. Содержательный аспект данного взаимодействия в ДОЛ характеризуется активной, управляемой неформальной образовательной средой, игровыми формами социально-активной деятельности, ценностно значимыми социальными практиками, в процессе реализации которых наблюдается самостоятельная индивидуальная познавательная деятельность подростка, влияющая на осознание им своей гражданской идентичности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бадашкев Б. В. Педагогизация образовательной среды как условие профессионального самоопределения // СПО. – 2009. – № 2. – С. 63-65.
2. Барсукова Т. И. Иерархия ценностей и ценностных систем воспитания современного российского общества [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.superinf.ru.
3. Гаязов А. С. Демократические ценности, принципы и воспитание гражданина // Вестник ОГУ. – 2001. – № 1.
4. Горшкова В. В. Взаимодействие формального, неформального и неформального образования как современное направление развития человека [Электронный ресурс] // Концепт. – 2014. – Т. 26. – С. 176-180. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2014/64336.htm>.
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов. – М. : Логос, 2005. – 384 с.
6. Кирьякова А. В. Теория ориентации личности в мире ценностей. – Оренбург : ОГПУ, 1996. – 124 с.
7. Кирьякова А. В. Аксиологическая концепция ориентации личности в мире образования // Вестник ОГУ. – 1999. – № 1.
8. Корнеева Е. Н. Образовательное взаимодействие как особый тип социального взаимодействия // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 4. – Т. II (Психолого-педагогические науки).
9. Курносова С. А. Воспитание эмоциональной отзывчивости у младших школьников : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Ярославль, 2015. – 43 с.

10. Ляудис В. Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия: психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. – М. : Просвещение, 1980. – С. 37-52.
11. Маслов С. И., Маслова Т. А. Аксиологический подход в педагогике // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. – 2013. – №3-2.
12. Рындак В. Г. Педагогика креативности. – М. : Университетская книга, 2012. – 300 с.
13. Сафин Н. В. Информальное образование в детском оздоровительном лагере как фактор социализации детей и подростков // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 2. – С. 176-179.
14. Сиротина Е. А. Ценностно-смысловое взаимодействие как педагогическая категория // Известия ВГПУ. – 2013. – №10 (85).
15. Теория организации : учебник для вузов / под общ. ред. В. Г. Алиева. – М. : Экономика, 2005. – 431 с.

REFERENCES

1. Badashkeev B. V. Pedagogizatsiya obrazovatel'noy sredy kak uslovie professional'nogo samoopredeleniya // SPO. – 2009. – № 2. – S. 63-65.
2. Barsukova T. I. Ierarkhiya tsennostey i tsennostnykh sistem vospitaniya sovremennogo rossiyskogo obshchestva [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: www.superinf.ru.
3. Gayazov A. S. Demokraticheskie tsennosti, printsipy i vospitanie grazhdanina // Vestnik OGU. – 2001. – № 1.
4. Gorshkova V. V. Vzaimodeystvie formal'nogo, neformal'nogo i informal'nogo obrazovaniya kak sovremennoe napravlenie razvitiya cheloveka [Elektronnyy resurs] // Kontsept. – 2014. – Т. 26. – S. 176-180. – Rezhim dostupa: <http://e-koncept.ru/2014/64336.htm>.
5. Zimnyaya I. A. Pedagogicheskaya psikhologiya : uchebnik dlya vuzov. – М. : Logos, 2005. – 384 с.
6. Kir'yakova A. V. Teoriya orientatsii lichnosti v mire tsennostey. – Orenburg : OGPU, 1996. – 124 с.
7. Kir'yakova A. V. Aксиологическая концепция ориентации личности в мире образования // Vestnik OGU. – 1999. – № 1.
8. Korneeva E. N. Obrazovatel'noe vzaimodeystvie kak osoby tip sotsial'nogo vzaimodeystviya // Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik. – 2014. – № 4. – Т. II (Psikhologo-pedagogicheskie nauki).
9. Kurnosova S. A. Vospitanie emotsional'noy otzyvchivosti u mladshikh shkol'nikov : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – Yaroslavl', 2015. – 43 с.
10. Lyaudis V. Ya. Struktura produktivnogo uchebnogo vzaimodeystviya: psikhologo-pedagogicheskie problemy vzaimodeystviya uchitelya i uchashchikhsya. – М. : Prosveshchenie, 1980. – С. 37-52.
11. Maslov S. I., Maslova T. A. Aксиологический подход в педагогике // Izvestiya TulGU. Gumanitarnye nauki. – 2013. – №3-2.
12. Ryndak V. G. Pedagogika kreativnosti. – М. : Universitetskaya kniga, 2012. – 300 с.
13. Safin N. V. Informal'noe obrazovanie v detskom ozdorovitel'nom lagere kak faktor sotsializatsii detey i podrostkov // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2015. – № 2. – С. 176-179.
14. Sirotnina E. A. Tsennostno-smyslovoe vzaimodeystvie kak pedagogicheskaya kategoriya // Izvestiya VGPU. – 2013. – №10 (85).
15. Teoriya organizatsii : uchebnik dlya vuzov / pod obshch. red. V. G. Alieva. – М. : Ekonomika, 2005. – 431 с.

УДК 379.835
ББК 4420.058.582

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.01

Фришман Ирина Игоревна,

директор научно-практического центра Международного союза детских общественных объединений «Союз пионерских организаций – Федерация детских организаций» (СПО ФДО), заместитель председателя СПО ФДО; главный научный сотрудник, Институт изучения детства, семьи и воспитания, Российская академия наук; 109012, г. Москва, пл. Новая, д. 8, стр. 1; e-mail: spo-frishman@mail.ru

ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ КАНИКУЛЯРНОГО ВРЕМЕНИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: каникулярное время; свободное время; организация досуга; детский отдых; каникулы.

АННОТАЦИЯ. Развитие системы отдыха и оздоровления требует осмысления понятия «каникулярное время». Тенденции и перспективы организации отдыха детей взаимосвязаны с развитием образовательного пространства и социальных явлений, происходящих в государстве и обществе.

Frishman Irina Igorevna,

Director of the Scientific-practical Center of the International Union of Social Organizations “Union of Pioneer Organizations – Federation of Children’s Organizations” (UPO-FCO), Deputy Chairwoman of the UPO-FCO, Leading Researcher, Institute for the Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia.

TRENDS AND PERSPECTIVES OF DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF ORGANIZATION OF VACATIONS

KEYWORDS: vacation; free time; organization of leisure time; children’s rest; holidays.

ABSTRACT. The development of the system of leisure and health improvement needs understanding the notion of “vacation time”. The tendencies and perspectives of organization of leisure of kids are connected with the development of the educational environment and social phenomena taking place in the state and society.

Прошедший 2016 год был связан с юбилеями тех, кто на долгие годы во многом определил тенденции и перспективы развития системы организации каникулярного времени. Это те люди, по чьим идеям, книгам, выступлениям, лекциям, а для особенных везунчиков – по личным встречам и общению сверяли и сверяют часы и минуты счастья каникул от Калининграда до Находки. Хотя с момента ухода этих людей прошло много времени, началось третье тысячелетие, пришло новое поколение строителей системы. Речь идет о М. Б. Коваль, С. А. Шмакове, О. С. Газмане. Это люди общей системы, потому что они открыли в своей жизни секрет, без которого нельзя ничего умножить, а только поделить или даже потерять. Его смог описать С. Михалков:

*Державу детства далеко
Осталась позади.
«Хочу назад!» – сказать легко...
Попробуй! Попади!
А я могу! Но свой секрет
Я не открою вам,
Как я уже десятки лет
Живу и тут, и там.*

Начало размышлений о тенденциях и перспективах системы организации каникулярного времени в такой необычной форме связано с тем, что за последние годы при знакомстве со сборниками конферен-

ций, текстами резолюций, государственными решениями по проблемам отдыха и оздоровления детей удивляешься тому, как можно было так быстро переучиться писать, считать, работать, размышлять о времени каникул бессердечно, сухо, на языке цифр и обязательного социально-экономического эффекта! Вроде бы и прошла только четверть века, а порой и меньше с того времени, когда были созданы первые общественные объединения организаторов детского отдыха, тех, кто был уверен в формуле «Дети +». Для них этот выбор определил и тенденции, и перспективы, которые являются альфой и омегой смены видов деятельности, отношений, образа жизни и встречи с тем, кого до сих пор дети с любовью называют вожатым.

Читая диссертационные исследования, курсовые работы, видишь ряд имен, которые ничего не говорят исследователям. Но по общим требованиям их надо написать, иначе будет неформат. А ведь каникулярное время – это и есть неформат. Наверное, многие обратили внимание, что речь идет не о понятии «системы отдыха и оздоровления детей», а о понятии «каникулярное время».

Первые об этом заговорили в далекие девяностые, когда деятельность пионерских лагерей стала по-настоящему острой государственной проблемой [1, с. 9]. Ведь богат-

ство есть, а хозяев нет. Скоро все поменялось. Возвращаясь к понятию «каникулярное время», считаю возможным процитировать гипотезу кандидатской диссертации С. В. Барканова, защищенной в 2004 г. [3, с. 210]. С удовольствием поделюсь его научным предвидением. Благодаря его усилиям многое было разработано и осуществлено – форумы организаторов детского отдыха, конкурсы вожатых детских лагерей, программы деятельности.

Развитие системы организации каникулярного отдыха и оздоровления детей на федеральном уровне будет эффективным при совокупности социальных и педагогических условий развития этой системы:

- психолого-педагогических – возможность выбора ребенком форм отдыха и оздоровления, удовлетворения потребностей, создания условий для социализации, реализации, вариативности, наличие программно-методического обеспечения педагогического процесса, создание положительной мотивации у всех участников оздоровительно-образовательной деятельности через систему стимулирования и повышения профессиональной компетенции педагогов;

- организационно-управленческих – развитие общественных структур с целью обновления форм и методов организации каникулярного времени детей;

- нормативно-правовых – разработка нормативного обеспечения, защищающего систему организации каникулярного отдыха и оздоровления детей, позволяющего ей обеспечить гарантии детей на отдых и оздоровление и экономически саморазвиваться в рыночных условиях.

Мы разделяем мнение многих исследователей о том, что система каникулярного времени обладает всеми философскими атрибутами: целостностью, устойчивостью связей ее элементов, внутренним единством и потенциальными возможностями отражения внешних воздействий, автономно-

стью [2, с. 13]. Если бы это было не так, не велись бы дебаты о том, как жить дальше по прошествии этого лета (осени, зимы), о малых и больших каникулах.

Каникулы – пространство детства, образования, безопасности, игры, культуры, гражданственности, патриотизма. Элементы системы организации каникулярного времени рядоположены иным социокультурным системам:

- системе семейного отдыха;
- единому образовательному пространству;
- системе дополнительного образования детей;
- системе физической культуры и спорта;
- социальной защите детей;
- сфере трудоустройства и занятости несовершеннолетних.

Этот список можно продолжать.

В этом и есть диалектика: общего, частного и единичного, мера взаимодействия, которая и должна определять доминанты в их отношениях.

Социальная диффузия сегодня влияет на содержание, тенденции и перспективы развития системы организации каникулярного времени, мы этому не только свидетели, но и авторы.

Активный диалог государства и общества о детском отдыхе является признаком того, что перемены будут, ведь мы знаем, что они только к лучшему. Более подробно об этом шла речь при обсуждении проекта Закона №465, вступившего в силу с 01.01.2017 г. А перспективы развития системы организации каникулярного времени связаны с реализацией ведущих функций свободного времени детей, семей, спортивных и иных команд, групп, студий, талантливой молодежи и иных детско-взрослых сообществ: разрядка и восстановление, развитие и хобби, саморазвитие и самореализация, социализация. Эти функции определяют векторы развития переходного периода, время которого – 2018 год.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волохов А. В., Фришман И. И. Жизнь по летнему времени. – Нижний Новгород, 2014. – 95 с.
2. Чертова А. А. и др. Профильный лагерь: курский вектор. – Курск, 2014. – 152 с.
3. Щедрое сердце. В память о Сергее Барканове / сост. Л. И. Виноградова и др. – М., 2009. – 268 с.

REFERENCES

1. Volokhov A. V., Frishman I. I. Zhizn' po letnemu vremeni. – Nizhniy Novgorod, 2014. – 95 s.
2. Chertova A. A. i dr. Profil'nyy lager': kurskiy vektor. – Kursk, 2014. – 152 s.
3. Shchedroe serdtse. V pamyat' o Sergee Barkanove / sost. L. I. Vinogradova i dr. – M., 2009. – 268 s.

Царегородцева Елена Анатольевна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: elena-carik@rambler.ru.

ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В ЛЕТНЕМ ЛАГЕРЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: психолого-педагогическое сопровождение; физиологические потребности; социогенные потребности; летние каникулы; летние лагеря; детские лагеря; детский отдых.

АННОТАЦИЯ. В статье раскрывается психолого-педагогическое сопровождение как основной компонент образовательной деятельности загородных оздоровительных лагерей. Психолого-педагогическое сопровождение в летнем лагере рассматривается как процесс взаимодействия (социокультурного и личностного) ребенка и взрослого (педагога, психолога), основанный на поддержке и заботе, направленный на удовлетворение как физиологических, так и социальных потребностей ребенка. В данной статье рассматривается содержание психолого-педагогического сопровождения детей и подростков с точки зрения удовлетворения базовых физиологических и социогенных потребностей воспитанников в процессе пребывания в загородном лагере с позиции теории потребностей А. Маслоу. Психолого-педагогическое сопровождение в условиях загородного летнего лагеря направлено на создание социально-психологических условий, обеспечивающих, с одной стороны, реализацию базовых потребностей детей и подростков (оптимальную адаптацию детей с первых дней пребывания в загородном лагере, обеспечение социальной и психологической безопасности), с другой стороны, возможность удовлетворения социальных потребностей воспитанников, помощь в решении индивидуальных проблем, связанных с пребыванием в непривычных условиях лагеря – произвольности эмоционально-волевой регуляции поведения, организованности, самостоятельности детей, умение вписаться в новую систему требований, принятие режима и правил поведения в группе незнакомых сверстников, необходимость длительной межличностной коммуникации со сверстниками. Содержание сопровождения должно быть направлено на знакомство с нормами совместного проживания в детской группе и правилами, традициями лагеря, на установление комфортных взаимоотношений с ровесниками и педагогами, на формирование благоприятного социально-психологического климата во временном детском коллективе, а также на удовлетворение потребности в самореализации, творческом самораскрытии детей и подростков, реализацию личных замыслов, притязаний, возможность самовыражения через участие в интересных жизненных событиях.

Tsaregorodtseva Elena Anatol'evna,

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

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT IN SUMMER CAMPS

KEYWORDS: psychological and pedagogical support; physiological needs; social needs; summer holidays; summer camps; children's camps; children's rest.

ABSTRACT. The paper describes psychological and pedagogical support as one of the main activities of a summer camp for children. Psychological and pedagogical support in summer camp is interaction (socio-cultural and personal) between a child and a teacher (psychologist), which is based on encouragement and care to satisfy physiological and social needs of a child. The paper describes the content of psychological and pedagogical support of children and teenagers from the point of view physiological and social needs satisfaction in summer camps. The theory of A. Maslow makes the basis for this description. Psychological and pedagogical support in summer camp aims at providing social and psychological conditions, which, on the one hand, help satisfy basic needs of children and teenagers (adaptation from the very beginning of session, social and psychological security), on the other hand, they satisfy social needs of children, help to solve some personal problems caused by unusual surrounding, including emotional-volitional behavior, self-discipline, independence, the ability to fit in the new system and to follow the rule of behavior in group of peers, the need for long-term communication with them. The content of support should be based on the norms of co-residence, rules and traditions of the camp to establish good relations with peers and teachers and to make good social and psychological atmosphere in the group. It should also satisfy the needs for self-realization, creative potential development, personal ideas implementation and give the opportunity for self-expression.

Период летних каникул – это время, когда происходит смена образа жизни у детей: они проживают непосредственным образом иную, интересную, неповторимую, богатую событиями, встречами, делами жизнь, которая отличается от учебного процесса.

В летнем лагере у детей и подростков происходит процесс активного социального раскрытия и самопознания, что проявляется в утверждении себя среди незнакомых окружающих, приобретении социально-психологического статуса в новой группе, в самопринятии и самореализации. По мне-

нию Е. В. Коротаевой, «социализация осуществляется как осмысление собственной индивидуальности в общественных отношениях и постижение ее ценности в контексте социально преобразующей деятельности» [5, с. 5].

Пребывание в короткий период в летнем загородном лагере определяет интенсивность всех составляющих процессов социализации и персонализации становления личности детей и подростков. Поэтому так важны условия, обеспечивающие, с одной стороны, оптимальную адаптацию и социализацию детей с первых дней нахождения в загородном лагере, с другой стороны – возможность удовлетворения потребности в самореализации, т. е. осуществление личных замыслов, притязаний, реальность самовыражения.

Ввиду того что в летнем лагере происходит смена образа жизни детей и подростков, повышается динамичность жизнедеятельности и интенсивность в коммуникации в сравнении с привычными домашними и школьными условиями, приобретает особую значимость соответствующая поддержка, или психолого-педагогическое сопровождение.

Сегодня психолого-педагогическое сопровождение является неотъемлемым компонентом в деятельности загородных оздоровительных лагерей. Теоретический анализ исследований позволяет определить, что одни авторы раскрывали психолого-педагогическое сопровождение с позиции интеллектуального и личностного развития детей и подростков. Другие под сопровождением понимают «деятельность педагогов и психологов, обеспечивающую создание условий для успешной адаптации обучающихся к условиям его жизнедеятельности» [9, с. 22]. Третьи (работы Е. К. Исаковой, Д. В. Лазаренко) настаивают на том, что сопровождение – это деятельность, направленная на «создание условий для личностного развития и самореализации воспитанников, воспитание их самостоятельности и уверенности в различных ситуациях жизненного выбора» [3].

В рамках данного исследования на основании идей А. В. Овчаровой [8, с. 73] будем трактовать психолого-педагогическое сопровождение в летнем лагере как процесс взаимодействия (социокультурного и личностного) ребенка и взрослого (педагога, психолога), основанный на поддержке и заботе, направленный на удовлетворение как физиологических, так и социальных потребностей ребенка.

С учетом основных положений Концепции развития дополнительного образования детей [4] сформулируем важнейшие

задачи психолого-педагогического сопровождения в летнем лагере:

- создание условий для сохранения и укрепления физического и психического здоровья, эмоционального благополучия воспитанников;

- оказание помощи детям, подросткам в адаптации к условиям жизни в лагере, приспособление к новой социальной ситуации взаимодействия с новыми людьми, достижение одобрения и признания среди ровесников;

- удовлетворение индивидуальных потребностей воспитанников в интеллектуальном, художественно-эстетическом, социальном развитии в процессе активного отдыха;

- формирование мотивации детей и подростков к познанию, творчеству, активному отдыху, спорту, приобщению к традициям летнего лагеря;

- предоставление выбора различных видов деятельности, в которых происходит личностное самопознание, самоопределение детей и подростков, а также реализация личных жизненных замыслов и притязаний;

- готовность оказать адресную помощь и поддержку детям с ограниченными возможностями здоровья, детям-инвалидам с учетом их особых образовательных потребностей.

Психолого-педагогическое сопровождение в условиях загородного летнего лагеря предполагает обеспечение базовых потребностей детей и подростков, а также социальной и психологической безопасности, удовлетворение социальных и познавательных интересов школьника, оперативную помощь воспитанникам в решении индивидуальных проблем, связанных с пребыванием в непривычных условиях лагеря, принятием режима и правил поведения в новой социальной среде, межличностной коммуникацией со сверстниками, формирование готовности быть субъектом собственной деятельности.

Раскроем содержание психолого-педагогического сопровождения детей и подростков в летнем лагере не через привычные направления сопровождения (диагностика, просвещение и обучение, консультирование, коррекция, психопрофилактика), но именно с точки зрения удовлетворения базовых физиологических и социогенных потребностей воспитанников в процессе пребывания в загородном лагере.

Согласно теории А. Маслоу, все потребности человека организованы в иерархическую систему приоритета, или доминирования: физиологические потребности, потребности безопасности и защиты, потребности в принадлежности и любви, по-

требности самоуважения, потребности самоактуализации, или личного самосовершенствования [6, с. 123]. Основная идея теории потребностей заключается в том, что потребности, расположенные внизу, должны быть более или менее удовлетворены до того, как индивид может осознать наличие потребностей более высокого порядка в предложенной иерархии.

Исходя из специфики удовлетворения потребностей по теории А. Маслоу в младшем школьном и подростковом возрасте, определим основное содержание психолого-педагогического сопровождения в летнем лагере.

Первый и второй уровень *физиологических потребностей* считаются наиболее сильными и приоритетными из многообразия потребностей человека. В эти группы включены потребности в пище, воде, физической активности, в сенсорной стимуляции, в безопасности и защите.

В первые дни пребывания в загородном лагере дети и ранние подростки, оказавшись вне привычных условий, в первую очередь осваивают новые способы удовлетворения этих потребностей: необходимо приспособиться к социально контролируемым условиям лагеря, принять новые правила, новый режим дня, времяпровождения. Иная по содержанию и нормативно-организационному функционированию среда летнего лагеря, незнакомые взрослые (педагоги) и дети, другой, более сложный, отличный от домашнего и школьного режим жизнедеятельности – это далеко не полный перечень изменений в жизни детей и подростков, вызывающий необходимость активизации процессов адаптации.

Актуальность психолого-педагогического сопровождения периода адаптации в первые дни в лагере обусловлена тем, что от благополучного вхождения детей и подростков в социальную жизнь лагеря в значительной мере зависит стиль общения, поведения в течение всей летней смены и социальная успешность среди ровесников.

Анализ поведения и активности детей и подростков показал, что социально-психологическая адаптация может проходить по-разному. Значительная часть детей (50–60 %) адаптируется в течение трех-четырёх дней пребывания в летнем лагере. Дети, которые ранее были в летнем лагере, более благополучно проходят адаптацию; у них преобладает хорошее настроение, неплохой аппетит, адекватное отношение к себе и окружающим людям, желание участвовать в разных мероприятиях, эти дети без проблем выполняют правила нового сообщества. Другим воспитанникам особенно младшего школьного возраста (до 30 %)

требуется больше времени для привыкания к новым условиям жизнедеятельности без сопровождения родителей и учителей. Такие воспитанники не сразу понимают и выполняют правила совместной жизни, жалуются, капризничают, ворчат, выясняют отношения с другими сверстниками. И, наконец, в каждом отряде примерно 8-10 % детей и младших подростков, у которых проявляются трудности длительной адаптации (до двух недель). Такие воспитанники отличаются устойчивыми отрицательными эмоциями, негативными формами поведения, нежеланием выполнять социальные нормы, а также временными депрессиями из-за непринятия новых жизненных условий загородного лагеря.

С учетом вышеизложенных данных психолого-педагогическое сопровождение должно быть в первую очередь ориентировано на преодоление возникающих адаптационных затруднений у детей, на успешную адаптацию детей в новых условиях жизнедеятельности в загородном лагере. Например, детям младшего школьного и подросткового возраста важно подсказывать и учить решать гигиенические проблемы, приучать следить и ухаживать за своими вещами, проявлять полную самостоятельность и ответственность.

Следующие по силе проявления в пирамиде А. Маслоу – *потребности в безопасности и защите*. Они раскрываются через потребности в организации порядка и стабильности, четкости режимных моментов, в предсказуемости событий и в свободе от таких угроз, как болезнь, страх и хаос.

По мнению А. С. Белкина, у детей проявляется «максимальная потребность в помощи взрослых для удовлетворения главных жизненных потребностей; <...> минимальная возможность самозащиты от неблагоприятных влияний внешней среды» [1, с. 134]. Поэтому ощущение физического, эмоционального благополучия и безопасности воспитанников во многом зависит от социальной среды загородного летнего лагеря.

Наиболее явно потребности в безопасности и защите проявляются в первую неделю пребывания в лагере, когда дети и подростки находятся в рамках нового, непривычного режима и дисциплины, вне хорошо знакомого родительского попечения и заботы. Как показали результаты психологического наблюдения, многие дети и ранние подростки в первые дни в лагере не чувствуют себя защищенными, стремятся к обособлению. Это проявляется в эмансипации от контроля старших, а также в стремлении отстоять пространственную, территориальную автономию, неприкосновенность своего личного пространства со сто-

роны других детей, поиске более стабильных жизненных территорий.

Другой характерной проблемой для этого уровня потребностей является неумение детей быстро ориентироваться в новом интенсивном режиме жизни в лагере и соблюдать правила и нормы совместных действий и общего проживания с незнакомыми детьми и взрослыми.

Поэтому психолого-педагогическое сопровождение должно быть направлено на знакомство с нормами совместного проживания в детской группе и правилами и традициями лагеря, на формирование благоприятного социально-психологического климата во временном детском коллективе. С другой стороны, режим жизни в загородном лагере требует гораздо более высокого, по сравнению с привычным школьным и домашним, уровня эмоционально-волевой регуляции. Педагогам надо четко формулировать задачи, цели и инструкции для ребят, уточнять осознание ими конкретных заданий, поощрять произвольность поведения и организованность, самостоятельность ребенка и умение вписаться в новую систему требований, норм и социальных отношений детей и педагогов летнего лагеря. Детям и подросткам, не имеющим опыта пребывания в загородном летнем лагере, необходимо оказывать помощь в регуляции жизнедеятельности, установлении комфортных взаимоотношений с ровесниками и педагогами.

Потребность детей и подростков в защите и безопасности в значительной степени связана со средой внешней, т. е. социальной средой летнего лагеря. Внутренняя среда ваимообусловлена удовлетворением потребностей ребенка в более высоких уровнях пирамиды А. Маслоу – *потребности принадлежности и любви, потребности самоуважения, потребности самореализации, или личного самосовершенствования*. Данные социальные потребности определяют направленность поведения воспитанников, их активность среди других детей и взрослых в течение всей летней смены.

Социальная среда загородного оздоровительного лагеря предоставляет прекрасную возможность детям и подросткам реализовать потребности принадлежности, принятия и уважения, позволяет почувствовать свою значимость среди окружающих ровесников и взрослых. Находясь вне родительской заботы и любви, дети стремятся установить отношения привязанности с малознакомыми сверстниками. Поэтому с первых дней пребывания в загородном лагере они стараются показать себя,

стать значимыми для других, обзавестись друзьями в новой группе.

Как отмечает А. Маслоу, субъект «будет нуждаться в эмоциональных отношениях с людьми, в занятии достойного места в своей группе, и он будет интенсивно добиваться достижения этой цели» [6]. С первых дней дети и подросток пытается, с одной стороны, добиться позитивного отношения взрослых (педагогов), с другой стороны – он готов делать все, чтобы новая группа или референтные микрогруппы признали его «своим». Потребность подростков в добром отношении и уважаемом положении вызывает желание обращать на себя внимание разными способами, подстраиваться под других или командовать.

Учитывая неоднозначность этих ситуаций, психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста должно проходить в атмосфере внимания, заботы и принятия. Тогда как по отношению к подросткам педагоги должны проявлять уважение и признание их независимости и самостоятельности.

Выделим основные линии сопровождения для удовлетворения этих социогенных потребностей:

– организация общения и совместной деятельности для установления позитивных эмоциональных связей детей друг с другом, налаживания новых взаимоотношений со сверстниками, нахождения не только партнеров по общению и деятельности, но и друзей для обсуждения интересующих вопросов или возможности кому-то полностью доверять;

– создание детской группы через оформление системы правил, норм отрядной жизни, которые обуславливают тип «хорошего» поведения в группе, воспитание чувства принадлежности, солидарности, приятельской взаимопомощи, развитие сплоченности, организованности членов детской группы, умение подчиняться коллективной дисциплине, поддержка положительного эмоционального климата взаимоотношений в отряде;

– формирование доверия к окружающим, взаимного понимания и чувствительности к их мнениям и оценкам, управление своим поведением и через взаимодействие с другими, формирование умения ориентироваться на сверстников, учитывать их мнения, отстаивать свои права и соотносить свои личные интересы с интересами других или группы.

Разнообразие форм и приемов психолого-педагогического сопровождения помогает детям и подросткам получать новый социальный опыт, присваивать наиболее успешные модели поведения, ощущать себя

уверенно, чувствовать себя значимым для окружающих, получать симпатию и признание от других членов группы.

За короткий период летней смены участие в коллективных делах отряда (сюжетно-ролевые игры, соревнования, КВН, презентации и др.) помогает участникам продуктивно общаться с другими, выражать свои мысли и чувства, вырабатывать общие позиции, получать обратную связь. В итоге развивается групповая сплоченность, организованность всех членов отряда, расширяется социально-ролевой репертуар, приобретаются навыки социального взаимодействия на равных.

Реализация потребности в принадлежности к группе и признания другими («Меня принимают своим», «Я значим для других», «Я нужен и известен») ведет к более острому осознанию потребности *в уважении, признании способностей и высокой оценке*. Один из известных американских психологов Уильям Джеймс писал: «Сильнейшая потребность человека – это потребность быть оцененным по достоинству». Для подростков эта потребность проявляется в желании устанавливать неизменное представление о себе через разнообразные оценки значимых взрослых и ровесников, также сохранять хороший статус, известность и популярность. Оценки достижений со стороны значимых взрослых определяют желание добиваться успеха среди других и получать одобрение товарищей, что имеет решающее значение для формирования уверенности в себе и самоуважения у подростка.

Содержание психолого-педагогического сопровождения важно направить на продуктивное общение со сверстниками, в ходе которого есть возможность осознать свое «Я» (Я-концепция). В ходе игр, тренингов, групповых сборов и ресурсного круга дети наиболее полно осознают себя, свои достоинства и недостатки как на основании оценки со стороны, так и самооценки. Подросток будет оценивать свое положение среди сверстников, отношение к себе окружающих, обращая внимание прежде всего на те качества и особенности поведения, которые чаще всего оценивают окружающие и от которых в большей степени зависит его положение в группе; возрастает самостоятельность и критичность самооценки. Желательно, чтобы психолого-педагогическое сопровождение было ориентировано на обсуждение проблем, совместное осмысление личностного опыта, нахождение общего решения, которое было бы оптимальным для каждого и для всех.

Не случайно Р. С. Немов отмечает, что стремление воспитанников к признанию и одобрению со стороны окружающих людей

порождает «потребность в достижении успехов, целеустремленность, чувство уверенности в себе, самостоятельность и многое другое» [7]. Удовлетворение потребностей самоуважения порождает чувство собственного достоинства и осознание того, что вы полезны и необходимы в мире.

В условиях летнего лагеря для подростков характерно проявление следующего уровня потребностей согласно пирамиде А. Маслоу – *потребностей развития способностей как личного совершенствования*. По мнению А. Маслоу, «свободная, раскрепощенная, радостная личность стремится поделиться запасом своей творческой энергии с окружающими» в разных видах деятельности и творчества: интеллектуальной, художественной, коммуникативной, физической, изобретательской и других. «При здоровых условиях, когда удовлетворению основных потребностей человека ничто не угрожает, – считают Р. Хьелл и Д. Зиглер, – рост приносит удовольствие, человек стремится стать настолько хорошим, насколько позволяют его способности» [10, с. 105].

Поэтому очевидно, что психолого-педагогическое сопровождение в соответствии с данным уровнем потребностей индивида должно быть направлено на создание условий для творческого самораскрытия и самореализации детей и подростков через участие в интересных для них жизненных событиях. Это организация разнообразных видов деятельности (культурно-познавательная, культурно-досуговая, коллективно-творческая, туристско-краеведческая, информационно-коммуникативная и др.), тематических смен и множественных мероприятий и пр.

Для реализации потребности в самоактуализации, самосовершенствовании в последнее время особое значение в психолого-педагогическом сопровождении в летних лагерях приобрели индивидуальные образовательные траектории в тематических сменах («Инженерика», «Школа лидеров», «Снимается кино», «Мой выбор – мой успех!», «ТехноЛидер», «Арт-эксперимент «Кинофорум» и другие). Индивидуальные траектории дают возможность участникам смены делать разнообразные выборы деятельности для исполнения собственных интересов, пробы своих сил, а также раскрывать в себе и совершенствовать способности. Например, каждый участник смены может быть изобретателем, исследователем или творцом в реализации своих проектов (спортивного, творческого, исследовательского, игрового, социального) и/или может принять участие в разработке и реализации коллективного проекта.

Поэтому психолого-педагогическое сопровождение должно быть обязательно ориентировано на взаимодействие с подростками для выявления и развития общих и специальных способностей. Такое сопровождение должно помогать воспитанию у детей настойчивости, упорства в достижении целей, стремления к преодолению трудностей, формировать отношение к собственному творчеству, стимулировать само развитие, а также готовность брать на себя ответственность за участие в происходящих вокруг событиях.

Таким образом, грамотно организованное психолого-педагогическое сопро-

вождение в детском загородном лагере может и должно способствовать оптимальной социализации и индивидуализации детей и подростков в период летнего отдыха. Ориентиром такого психолого-педагогического сопровождения детей и подростков может стать образное высказывание М. Р. Битяновой: «Взрослый внимательно приглядывается и прислушивается к своему юному спутнику, его желаниям, потребностям, фиксирует достижения и возникающие трудности, помогает советами и собственным примером ориентироваться в окружающем мире, понимать и принимать себя» [12, с. 22].

ЛИТЕРАТУРА

1. Белкин А. С. Основы возрастной педагогики. – Екатеринбург : УрГПУ, 2009.
2. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. – М. : Совершенство, 1998. – 298 с. (Практическая психология в образовании).
3. Исакова Е. К., Лазаренко Д. В. К определению понятия педагогическое сопровождение [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/9_NND_2012/Pedagogica/2_105510.doc.htm.
4. Концепция развития дополнительного образования детей : Распоряжение от 4 сент. 2014 г. № 1726-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.docme.ru/doc/580278>.
5. Коротаяева Е. В. Летняя оздоровительная кампания в Свердловской области: от традиций к современной системе. – Екатеринбург : Новый старт, 2016. – 104 с.
6. Маслоу А. Г. Мотивация и Личность / пер. с англ. Т. Гутман. – СПб. : Питер, 2003. – 352 с.
7. Немов Р. С. Психология : учеб. для студ. вузов : в 3 кн. – М. : Просвещение : ВЛАДОС, 1995. – Кн. 2. – 607 с.
8. Овчарова А. П. Понятие «психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста» как педагогическая категория // Вестник Ленинград. гос. ун-та им. А. С. Пушкина. – 2012. – Т. 3. – № 4. – С. 70–78.
9. Сергеева О. А. Система педагогического сопровождения эмоционально-чувственной сферы старшеклассников : дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2013. – 310 с.
10. Хьелл Р., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). – СПб. : Питер Пресс, 1997. – 487 с.

REFERENCES

1. Belkin A. S. Osnovy vozzrastnoy pedagogiki. – Ekaterinburg : UrGPU, 2009.
2. Bityanova M. R. Organizatsiya psikhologicheskoy raboty v shkole. – M. : Sovershenstvo, 1998. – 298 s. (Prakticheskaya psikhologiya v obrazovanii).
3. Isakova E. K., Lazarenko D. V. K opredeleniyu ponyatiya pedagogicheskoe soprovozhdenie [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.rusnauka.com/9_NND_2012/Pedagogica/2_105510.doc.htm.
4. Kontseptsiya razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detey : Rasporyazhenie ot 4 sent. 2014 g. № 1726-r [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.docme.ru/doc/580278>.
5. Korotayeva E. V. Letnyaya ozdorovitel'naya kampaniya v Sverdlovskoy oblasti: ot traditsiy k sovremennoy sisteme. – Ekaterinburg : Novyy start, 2016. – 104 s.
6. Maslou A. G. Motivatsiya i Lichnost' / per. s angl. T. Gutman. – SPb. : Piter, 2003. – 352 s.
7. Nemov R. S. Psikhologiya : ucheb. dlya stud. vuzov : v 3 kn. – M. : Prosveshchenie : VLADOS, 1995. – Kn. 2. – 607 s.
8. Ovcharova A. P. Ponyatie «psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie detey mladshego shkol'nogo vozrasta» kak pedagogicheskaya kategoriya // Vestnik Leningrad. gos. un-ta im. A. S. Pushkina. – 2012. – Т. 3. – № 4. – С. 70–78.
9. Sergeeva O. A. Sistema pedagogicheskogo soprovozhdeniya emotsional'no-chuvstvennoy sfery starshklassnikov : dis. ... d-ra ped. nauk. – M., 2013. – 310 s.
10. Kh'ell R., Zigler D. Teorii lichnosti (Osnovnye polozheniya, issledovaniya i primeneniye). – SPb. : Piter Press, 1997. – 487 s.

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.12(091)(470.5)
ББК 4403(235.55)6-4

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

Бахтина Ирина Леонидовна,

кандидат исторических наук, доцент, кафедра теории и методики обучения истории, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: bahtina@uspu.me

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

СОВЕТСКИЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ШКОЛЫ И УЧИТЕЛЬСТВО В ЕКАТЕРИНБУРГЕ В ГОДЫ ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ (АВГУСТ 1919 – НАЧАЛО 1921 Г.)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: гражданская война; советская педагогика; общеобразовательные школы; школьные реформы; школы-коммуны; учительство.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена анализу политики Советской власти, направленной на реформирование общеобразовательных учебных заведений Екатеринбурга в период после освобождения города от власти белогвардейцев для перехода к мирному строительству в начале 1921 г. Преобразования были направлены на становление системы единой трудовой школы с совместным обучением девочек и мальчиков, ликвидацию разноместности в управлении школами. Авторами показан отход от демократических тенденций в управлении учебными заведениями, имевшими место ранее, в годы революции, освещаются попытки советских органов народного образования ввести в школах занятия по «трудовым процессам», создания школ-колоний и школ-коммун. Анализируется политика большевистского руководства, направленная на привлечение к активному сотрудничеству различных категорий учителей, проведение мероприятий по повышению профессионального и политического уровня педагогов. Публикация является продолжением статей И. Л. Бахтиной и М. В. Попова [1] и И. М. Клименко и М. В. Попова [12], помещенных в журнале «Педагогическое образование в России» в конце 2016 – начале 2017 гг., и завершением освещения истории общеобразовательных школ и учительского сообщества Екатеринбурга в годы революции и гражданской войны.

Bakhtina Irina Leonidovna,

Candidate of History, Associate Professor, Department of Theory and Methods of Teaching History, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia.

Popov Mikhail Valerevich,

Doctor of History, Professor, Department of History of Russia, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia.

SOVIET SECONDARY SCHOOLS AND TEACHING IN EKATERINBURG IN THE YEARS OF THE CIVIL WAR (AUGUST 1919 – BEGINNING OF 1921)

KEYWORDS: civil war; Soviet pedagogy; comprehensive school; school reform; school-community; teaching.

ABSTRACT. This article analyzes the policy of the Soviet government, aimed at reforming the secondary schools of Ekaterinburg to start peaceful development in early 1921 after liberation of the city from the power of the White. The reform was aimed at the establishment of unified co-educational labour schools, and dissolution of different departments in the system of school management. The article describes break-away from the democratic tendencies in the management of educational institutions that took place during the revolution; it highlights the attempts of the Soviet authorities to introduce shop classes and to establish labour camp schools and school-communities. The policy of the Bolshevik authorities is analyzed, which aimed at promotion of active co-operation between different categories of teachers, and the development of meetings and events to enhance the professional and political level of teachers. The publication is the continuation of the articles by I. Bakhtina and M. Popov and I. Klimenko and M. Popov, published in the journal "Pedagogical Education in Russia" in 2016 – 2017. This paper completes the description and analysis of the history of comprehensive schools and the teaching community of Ekaterinburg in the years of revolution and civil war.

Сто лет назад в России начались революция и последующая за ней гражданская война, оставившие глубокий след во всех сферах общественной жизни как различных регионов, так и страны в целом. Изменения, произошедшие в работе

общеобразовательных учреждений и деятельности учительства в Екатеринбурге в эти поворотные для исторического развития годы, нашли отражение в статьях, помещенных в журнале «Педагогическое образование в России» в конце 2016 – начале

2017 гг. Публикация И. Л. Бахтиной и М. В. Попова [1] охватывает период 1917 – первую половину 1918 г., а статья И. М. Клименко и М. В. Попова [12] посвящена событиям в Екатеринбурге во время деятельности белогвардейских правительств.

Логическим продолжением изучения истории народного образования в столице Урала в годы революции и гражданской войны является настоящая статья, в которой авторы впервые на основе архивных и опубликованных источников попытались исследовать события, происходившие в учительском сообществе Екатеринбурга после восстановления в городе советской власти во второй половине 1919 – начале 1921 г., когда гражданская война в масштабах России еще продолжалась.

Тем более что ученые, занимавшиеся изучением истории становления советской общеобразовательной школы в Уральском регионе, в своих работах специально не рассматривают особенности этого периода гражданской войны, а начало своих исследований ведут с 1921 г., когда в России в основном гражданская война закончилась и большевистское руководство перешло от политики «военного коммунизма» к новой экономической политике [2; 13; 17].

Сразу после вступления Красной армии в Екатеринбург в июле 1919 г. Советской властью начинается создание централизованных органов управления народным просвещением на основе декрета Совнаркома РСФСР от 5 июля 1918 г. «О передаче в ведение Народного комиссариата по просвещению учебных и образовательных учреждений и заведений всех ведомств» и школьной реформы осени 1918 г., означавшей отказ от разноместности дореволюционной системы образования и переход к единой трудовой общеобразовательной школе с двумя ступенями. Восстановление Советской власти совпало с административно-территориальными изменениями на Среднем Урале: из состава Пермской губернии как самостоятельная административная единица выделяется Екатеринбургская губерния и Екатеринбург из уездного становится губернским центром.

Уже в первых числах августа 1919 г. был создан Екатеринбургский губернский отдел народного образования (губоно), во главе с командированными из Москвы работниками Наркомпроса РСФСР С. И. Канатчиковым и Р. Н. Фрумкиной [5, л. 6]. Образовательными учреждениями г. Екатеринбурга и Екатеринбургского уезда руководил уездно-городской отдел во главе с С. А. Каганом [6, л. 20]. 20 сентября 1919 г. коллегия Екатеринбургского губоно принимает решение в соответствии с декретом Наркомпроса

РСФСР о разделении всех школ на первую и вторую ступень следующим образом: первые три класса мужской гимназии и реального училища, первые четыре класса женских гимназий, первые три класса высших начальных училищ, первые два класса торговой школы и все низшие начальные училища относятся к I ступени, 4-7-е классы мужской гимназии и реального училища, 5-7-е классы женских гимназий, 4-е классы высших начальных училищ, 3-4-е классы торговой школы относятся ко II ступени.

Были закрыты восьмые дополнительные классы при женских гимназиях, вместо них начали действовать подготовительные университетские курсы. Во всех школах I ступени при бывших начальных училищах открылись четвертые отделения, где курс обучения был трехлетним, и пятое отделение, где курс был четырехлетним [4, л. 20].

Екатеринбургским губоно было принято решение о введении совместного обучения девочек и мальчиков, причем «при переходе мальчиков в женские и девочек в мужские учебные заведения нужно учитывать близость квартир учащихся к школе» [4, л. 20]. В это же время в связи с решением Наркомпроса о ликвидации разноместности в управлении образованием в ведение Екатеринбургского губоно были переданы общеобразовательные школы железнодорожного ведомства [5, л. 7].

Переход к централизованному управлению просвещением вовсе не означал, что большевистское руководство отказалось от определенных демократических форм для привлечения широких слоев учителей и родителей к деятельности образовательных учреждений. Правда, деятельность эта проходила под строгим контролем партийно-советских органов. Это касалось прежде всего деятельности школьных советов. Когда выяснилось, что в школьные советы школ II ступени Екатеринбурга вошли представители «нетрудовых элементов» (противники советской власти), губернский отдел народного образования принял решение о необходимости «очищения советов от этих элементов», для чего работникам губотдела Н. Д. Березовой и Р. Н. Фрумкиной было поручено выработать новые Положения о школьных советах школ I и II ступени [4, л. 22].

Согласно этому разработанному чиновниками положению школьный совет состоял из следующих представителей: а) «из всех работников данной школы; б) из представителей трудового населения в количестве 1/2 всех школьных работников; в) из такого же числа учащихся старших возрастных групп с 12-летнего возраста; г) из одного представителя ОНО» [4, л. 22]. При этом

«представители трудового населения» избирались на районном собрании данной школы, в котором участвовали представители партийных организаций, всех профсоюзов и коммунистического союза молодежи (РКСМ) [4, л. 32]. О решающем влиянии РКП(б) и чиновников советов свидетельствует положение инструкции о том, что «выборы в школьный совет происходят под контролем представителя Отдела народного образования, а также школьного коллектива коммунистов и сочувствующих, причем последнему предоставляется в отношении отдельных лиц право отвода, который окончательно утверждается отделом народного образования» [4, л. 32].

С возвращением власти большевиков в Екатеринбурге изменилась деятельность профессиональных учительских организаций. Руководство Уральского педагогического союза бежало с Колчаком, а сам союз прекратил свое существование. По инициативе органов народного образования в Екатеринбурге в начале октября 1919 г. учителями было создано временное правление учительского профсоюза из трех человек [15. 28 окт.], а 12 октября того же года в Екатеринбурге открылся губернский съезд учителей, на котором было объявлено о создании профсоюза работников просвещения и социалистической культуры в губернском масштабе [5, л. 6]. Это объединение учителей находилось под контролем большевистского руководства. Современник описываемых событий, автор статьи по истории екатеринбургских школ в юбилейном сборнике «Екатеринбург за двести лет» Д. А. Киселев пишет, что в 1922 г. «в числе членов правления Губотдела просвещенцев имеется три коммуниста, которых учительство с полным сознанием заслуг коммунистической партии облекает доверием и вверяет им свою судьбу» [11, с. 245]. В 1922 г. губернский союз просвещенцев – Союз работников просвещения и искусств – объединил 10108 членов [14, с. 120].

Что касается существовавших с 1917 г. ученических организаций в школах II ступени, имеющих общедемократический характер, то уже в октябре 1919 г. Екатеринбургский губоно поставил вопрос об их ликвидации, признав их «излишними и чреватými в политическом отношении нежелательными явлениями» [4, л. 28]. Единственной молодежной политической организацией в учебных заведениях советским руководством признавался Российский коммунистический союз молодежи (РКСМ), хотя в Екатеринбургском уезде даже в конце 1920 г. из 2811 комсомольцев учащимися учебных заведений были лишь 600 человек [15. 18 дек.]. В мае 1920 г. Наркомпрос

РСФСР направил в губернии циркуляр об обязательном привлечении к работе школьных советов представителей Российского коммунистического союза молодежи [4, л. 139].

Екатеринбургские школы II ступени в 1919-1920 гг. по своему составу во многом сохраняли облик дореволюционных средних учебных заведений: подавляющее большинство учившихся в них не были выходцами из трудового населения. В то же время общественно-политическая активность и радикализм взглядов гимназистов и реалистов досоветского периода были значительно выше. В резолюциях проходившей в декабре 1920 г. конференции учащихся школ II ступени Екатеринбургской губернии совершенно отсутствовала постановка общественно-политических проблем. Резолюции и дискуссии касались лишь вопросов внутренней жизни учебных заведений [15. 17 дек.]. С другой стороны, учащиеся школ II ступени уклонялись от активного участия в деятельности органов школьного самоуправления. Корреспондент газеты «Уральский рабочий», присутствовавший на декабрьской (1920 г.) конференции представителей школ II ступени Екатеринбургской губернии, пишет: «Как это ни странно, но надо сознаться, что учащиеся сейчас более консервативны, чем это было три года назад» [15. 17 дек.].

На наш взгляд, это во многом объясняется запретом деятельности ученических организаций общедемократического характера и искусственным регулированием партийно-советским руководством состава школьных советов за счет введения в них преимущественно представителей от рабочих организаций. Политическая активность, направленная на поддержку мероприятий Советской власти, большинством бывших гимназистов и реалистов в исследуемый период в значительной степени не проявлялась.

Изменения в управлении общеобразовательными учреждениями с восстановлением Советской власти происходили на фоне ухудшения деятельности общеобразовательных школ в 1919-1920 гг. В чрезвычайных условиях гражданской войны школьные здания продолжали использоваться для постоя войск, размещения госпиталей, штабов и т. д. В декабре 1920 г. в Екатеринбургской губернии были заняты помещения 168 школ I ступени и 13 школ II ступени [15. 26 дек.]. В феврале 1920 г. коллегия Екатеринбургского губоно даже была вынуждена принять решение «категорически протестовать по поводу занятий школьных помещений под воинский постой, т. к.

это представляет почву для распространения эпидемий» [4, л. 97].

В условиях войны и разрухи в школах не хватало самого необходимого. В Екатеринбурге осенью 1920 г. учебные занятия проходили лишь в 61 % учебных дней. Причинами отмены уроков были отсутствие дров в школах и нехватка одежды и обуви у учащихся. В губернском центре в 1920 г. в 57 школах обучалось около 10 тыс. человек, классные комнаты были переполнены, многие школы вынуждены были работать в две смены, при этом в вечерние часы зачастую занятия проходили без электрического освещения [16. 4 янв.].

Декларировав основные параметры перестройки школы декретом ВЦИК «О единой трудовой школе» [10], в 1918-1919 гг. руководство Наркомпроса РСФСР в чрезвычайных условиях гражданской войны вынуждено было предоставить своим местным органам, образовательным учреждениям и учителям определенную свободу действий и творчества. Осенью 1919 г. Екатеринбургским губернским отделом народного образования была создана комиссия по пересмотру школьных программ и выработке новой программы единой трудовой школы. Губоно был объявлен конкурс по написанию учебника географии Екатеринбургской губернии и хрестоматии по ураловедению Екатеринбургской губернии [5, л. 7]. В докладе Екатеринбургского губоно на первом губернском съезде Советов отмечается: «Разделение школ на две ступени, устройство при них мастерских, лабораторий и кабинетов, опытного сада, огорода, реорганизация преподавания на основе трудового принципа, введение самообслуживания учащихся, школьного самоуправления, превращение таким образом таких школ в детскую коммуны – вот неотъемлемая задача Отдела» [5, л. 9].

Уже весной 1920 г. в екатеринбургских школах ученики стали «участвовать в трудовых процессах», работая в сапожных, переплетных, швейных, позже столярных мастерских. В ходе проведения посевной и уборочной кампаний в 1920 г. екатеринбургские школы силами школьных коллективов активно участвовали в полевых работах. По решению горсовета в школах I и II ступени стали проводить «клубные занятия». Для этого либо выделялся один день в неделю, либо было посвящено несколько часов в разные дни [15. 4 сент.]. Таким образом, попытки перехода к «новой школе» начинаются сразу же после освобождения Екатеринбурга от белогвардейцев. Однако следует согласиться с теми исследователями, занимающимися проблемами становления советской общеобразовательной

школы в первые годы советской власти, которые за исходную точку этого процесса берут 1920/21 учебный год [13; 2; 17]. Именно осенью 1920 г. предпринимаются попытки создания школ-коммун и школ-колоний. В Екатеринбурге в сентябре в восьми километрах от города была создана сельскохозяйственная детская колония, в которой обучались 15 подростков 14-16 лет. Вот как описывает ее деятельность газета «Уральский рабочий»: «Дети сами исполняют обязанности заведующего хозяйством, скотным двором, экономки, кастелянши и пр. и в течение месячного срока со всеми формальностями сдают свою ответственность другим, заступающим на их место летом... 2 октября начались лекции по естествознанию, которые будут читаться в продолжение четырех месяцев, и затем теория соединится с практическими занятиями по скотоводству и по огородничеству. Вечером дети ходят на общеобразовательные курсы, и, кроме того, в будущем мальчики будут посещать слесарные и столярные мастерские, а девочки займутся шитьем и кройкой» [15. 10 окт.]. Конечно, в годы гражданской войны подобные попытки «создания трудовой школы» были лишь отдельными экспериментами, а подавляющее большинство школ Екатеринбурга осуществляло свою деятельность по старым программам и методикам. И это вполне соответствует установкам Наркомпроса РСФСР. Несмотря на то что в этом ведомстве программно-методические материалы были разработаны почти по всем предметам, в тезисах Наркомпроса о преподавании основных учебных предметов в школах II ступени (1919 г.) подчеркивалась необязательность примерных программ [3, с. 105].

Однако создание экспериментальных школ с переходом к мирному строительству имело свое продолжение. В 1921/22 уч. г. в главном городе Екатеринбургской губернии на улице Троцкого, 43 (сейчас это улица 8-го марта) действовала 18-ая опытно-показательная школа, в которой обучались 165 учеников [14, с. 105].

Серьезной проблемой в деятельности образовательных учреждений была нехватка преподавательских кадров. В докладе Екатеринбургского губоно о своей деятельности первому союзу Советов губернии осенью 1919 г. указывается: «Школьное дело в губернии обстоит далеко не блестяще... Если школы I ступени еще более или менее обеспечены учителями, то школа II ступени, бывшая средняя, совершенно разрушена бегством учителей с Колчаком. Этот недостаток сильно тормозит работу Отдела по осуществлению всеобщего обучения, вместо увеличения школ II ступени, приходится их сокращать [5, л. 3]. Если в феврале 1920 г. в

губернии было 93 школы II ступени [5, л. 18], то в декабре того же года 79 повышенных школ [15. 26 дек.].

Одним из главных направлений своей деятельности осенью 1919 г. Екатеринбургский губернский отдел считал проведение широкой агитационно-пропагандистской работы среди учительства, организацию мероприятий, знакомящих педагогов с основами советской единой трудовой школы. С 11 сентября по 5 октября 1919 г. в Екатеринбурге губоно были проведены курсы для учителей школ I ступени, на которых обучалось свыше 200 слушателей. На курсах учителя познакомились с основами трудовой школы, прослушали лекции о Советской конституции и общей политике страны Советов, расширили знания по методике преподавания родного языка, арифметики, природоведения. Кроме того, были устроены экскурсии, занятия по ручному труду, рисованию и лепке [5, л. 6].

Что касается преподавателей школ II ступени, недостаток которых ощущался особенно остро вследствие их ухода с белыми, то губоно отправил для учебы в Москву в Институт народного образования слушателей Екатеринбургского учительского института (который прекратил свою деятельность) и 40 человек стипендиатов из Екатеринбургского уезда. Причем одна половина из них была учителями. А другая – выходцами из рабоче-крестьянской молодежи [5, л. 6].

Следует отметить стабильное финансирование школьного дела в 1919-1920 гг. в Екатеринбургской губернии: с июля 1919 г. по февраль 1920 г. по бюджету школьного отдела губоно было отпущено 136200000 руб., из них почти 16000000 получили учебные заведения Екатеринбурга [5, л. 17]. Количество нулей, характеризующих бюджет, не должно пугать. Дело в том, что именно в этот период в советской России начинается суперинфляция, сопровождавшаяся громадным ростом цен. В Екатеринбурге в январе 1920 г. цены на муку возросли по сравнению с январем 1919 г. более, чем в три раза, на мясо – более, чем в 25 раз, на мыло – более, чем в 30 раз [14, с. 39. Подсчитано авторами]. И в дальнейшем рост цен продолжался.

Что касается зарплаты учителей, то в отчете губоно в феврале 1920 г. отмечается: «Учителя содержание получают аккуратно» [5, л. 19]. Впрочем, в условиях политики «военного коммунизма», когда рыночные отношения были крайне ограничены, гораздо большее значение, чем получение денег, имело регулярное снабжение учителей продуктовыми пайками, которое осуществлялось Советской властью в централизованном порядке.

В Екатеринбурге продукты на горячие завтраки, учебники и канцелярские принадлежности бесплатно получали также учащиеся общеобразовательных школ. Например, осенью 1920 г. таким образом снабжалось 9897 школьников в учебных заведениях города [6, л. 347]. При этом наряду с учащимися продуктовыми пайками бесплатно могли пользоваться и учителя [4, л. 116].

Давая оценку настроениям в учительской среде Екатеринбурга, уже упоминавшийся нами, Д. А. Киселев полагает, что перелом в отношении к Советской власти среди учителей, бежавших с Колчаком, начинается лишь в начале 1921 г., т. е. после того как в России в основном закончилась гражданская война [11, с. 245]. Однако документы свидетельствуют, что уже весной 1920 г. школьные работники начинают возвращаться из Сибири в города и уезды Екатеринбургской губернии и возобновляют свою педагогическую деятельность. Уже 17 апреля 1920 г. коллегия Екатеринбургского губоно заслушала вопрос «О приеме на службу возвращающихся из эвакуации с белыми учителями». Было принято решение учителей-беженцев на службу принимать, но назначать не в те уезды, в которых они работали прежде, а в другие [4, л. 134]. В мае уездным отделам народного образования губоно было дано указание снимать с должностей школьных работников, нарушивших апрельское постановление и работавших на прежних постах, которые они занимали до бегства в Сибирь. Более того, в постановлении подотдела Единой трудовой школы губернского отдела народного образования прямо указывалось, что «те из учащихся-беженцев, которые не соответствуют званию работников трудовой школы, не могут быть назначены на учительские должности ни в другой волости, ни в другом уезде» [7, л. 11].

Однако, несмотря на принимаемые советскими органами меры и возвращение школьных работников, ушедших с белыми, к концу 1920 г. в Екатеринбургской губернии в школах не хватало 900 учителей [15. 26 дек.]. Не хватало учителей и в Екатеринбурге, где местные власти были вынуждены даже осенью 1920 г. издать приказ о мобилизации всех, кто мог вести преподавательскую работу. Однако, несмотря на то что в ходе «мобилизаций» было зарегистрировано 45 учителей, отдел народного образования получил только 6 человек, остальные были отпущены в те учреждения, где они работали. В губернском центре учительский персонал был перегружен – большинство учителей имело более 56 недельных часов [16. 4 янв.].

В то же время в 1919/20 уч. г. общеобразовательных школ в Уральском регионе стало больше, чем до Первой мировой войны [8, с. 52]. Чтобы обеспечить работу такого большого количества школ, необходимо было привлечь к ней значительное число школьных работников, имеющих хотя бы элементарную педагогическую подготовку. Кроме того, учителя должны не просто были быть лояльными по отношению к советской власти, а строго придерживаться в процессе своей деятельности идеологических установок большевистского руководства, для чего преподавателям надо было познакомиться хотя бы с элементами коммунистического мировоззрения. Вследствие этого в середине мая 1920 г. органы народного образования в Екатеринбурге принимают решение о проведении переподготовки преподавателей общеобразовательных школ на курсах, конференциях, семинарах, в кружках и т. д.

Екатеринбургский горсовет 22 мая 1920 г. издал распоряжение о том, что учителя города и уезда после окончания учебного года должны включиться в деятельность весенних и летних курсов переподготовки, а поэтому «должны находиться на своих местах неотлучно и вести работу» [9, с. 118].

В условиях «военного коммунизма» органы народного образования принимали меры для того, чтобы для учителей, посещающих курсы, сохранялась выдача продуктовых пайков и бесплатное обеспечение жильем во время работы курсов. На совещании руководящих работников уездных и районных отделов народного образования, проходившем в Екатеринбурге в мае 1920 г., отмечалось: «Должно быть обращено особое внимание на содержание курсантов. Как показал опыт, упущения в этом отношении оказывают большое влияние на весь ход занятий. Необеспеченность продовольствием и плохая квартира превращают интерес к трудовой школе, который, несомненно, чувствуется в массе учительства, в неприятную повинность. Курсы начинают плохо посещаться, у учительства только одна мысль, как бы поскорее выбраться из города» [9, с. 119].

Программа летних учительских курсов была рассчитана на 296 часов и включала два основных цикла – педагогический (192 часа) и общественно-политический (72 часа). В педагогическом цикле основными предметами были педагогическая психология и методика преподавания родного языка, математики, краеведения, обществоведения и истории, природоведения, рисования и лепки. В этом же цикле большое количество часов было отведено занятиям со слушателями курсов по организации отды-

ха школьников, организации школьных музеев и методике проведения экскурсий [6, л. 74]. В общественно-политическом цикле больше всего часов предусматривалось на изучение политики Советской власти в различных сферах общественной жизни. Специально изучались такие дисциплины, как история хозяйственного быта, история социализма, общественное движение в России и революция, экономическая география России, профсоюзное движение.

В дополнение к двум основным циклам слушатели в течение 32 часов обучались на курсах методике культурно-просветительской деятельности в деревне. Поскольку программа летних курсов предполагала подготовку учителей для работы в трудовой школе, было предусмотрено дополнительно по два часа ежедневно отводить групповым занятиям по методике проведения уроков «по трудовым процессам: ремесло – столярное, сапожное, переплетное, ручной труд с детьми младшего возраста» [6, с. 74].

Очень сложно было организовать в 1920 г. переподготовку в Екатеринбурге учителей школ II ступени, поскольку большая их часть имела высшее образование, и в качестве преподавателей на курсах требовались вузовские профессора, которых в Екатеринбурге тогда было очень мало. В этой ситуации часть учителей школ II ступени была командирована для занятий на курсы в Пермь, а для оставшихся губернский отдел народного образования с 10 по 17 августа 1920 г. провел в Екатеринбурге конференцию, на которой обсуждались вопросы реформы школы и проблемы школьного самоуправления. На конференцию в губернский центр были приглашены учителя школ II ступени из уездных городов. При этом всем приехавшим на учебу предоставлялось общежитие, питание и оплачивались дорожные расходы. Вместе с тем организаторы учебы предупреждали о том, чтобы «все участники конференции взяли с собой подушку, одеяло, кружку, так как этими предметами общежитие не оборудовано» [9, с. 120]. Учительские краткосрочные курсы в форме съездов проводились в Екатеринбурге и зимой 1920/21 уч. г. Помимо вопросов политического характера в рамках съездов изучались методы преподавательской работы [9, с. 120].

На 1 января 1922 г. в Екатеринбурге действовало 44 школы I ступени, в которых училось 5885 человек (в том числе 2659 мальчиков и 3226 девочек). В этих школах свою деятельность вел 191 школьный работник [14, с. 33]. На одного преподавателя екатеринбургской школы I ступени приходилось 22-23 ученика [14, с. 34]. В 9 школах II ступени губернского центра обучалось

958 школьников, в т. ч. мальчиков – 303, а девочек – 675 [14, с. 33], преподавало 43 учителя, т. е. один преподаватель приходился на 18 учеников [14, с. 34]. Однако еще не все дети, жившие в городе, были охвачены обучением. По переписи населения 1920 г. в Екатеринбурга грамотность населения школьного возраста составляла 79,5 % [14, с. 34].

Новый этап в развитии народного образования в Екатеринбурге начинается весной 1921 г., т. е. в период, когда гражданская война в России уже в основном закончилась. Резкое сокращение выделения государственных средств на развитие школьной сети в это время было связано с переходом большевиков от политики «военного коммунизма» к новой экономической политике и с начавшимся летом 1921 г. голодом, последствия которого особенно остро стали сказываться уже в 1922 г.

Таким образом, после изгнания из Екатеринбурга белогвардейцев большевистское руководство еще в годы продолжавшейся гражданской войны предприняло попытки реформирования общеобразовательных школ города, руководствуясь постановлени-

ем ВЦИК РСФСР «О единой трудовой школе». Была ликвидирована разноведомственность общеобразовательных учебных заведений, было введено совместное обучение девочек и мальчиков, создано централизованное руководство школьной системой Екатеринбургской губернии. При этом деятельность образовательных учреждений теперь находилась под строгим контролем партийно-советских органов. В Екатеринбурге во второй половине 1919 г. – начале 1921 г. были предприняты попытки ввести в школах наряду с учебными предметами занятия по «трудовым процессам», создать экспериментальные школы-коммуны.

Уже в 1919/20 уч. г. учителя начальных школ и возвращающиеся из Сибири после бегства с колчаковцами преподаватели школ II ступени включились в учебную деятельность. Органами Советской власти в Екатеринбурге даже в условиях военного времени осуществлялась материальная поддержка учительства, проводились широкие курсовые мероприятия по профессиональной и политической подготовке и переподготовке педагогов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтина И. Л., Попов М. В. Общеобразовательные школы и учительство Екатеринбурга в годы российской революции (февраль 1917 – июнь 1918 гг.) // Педагогическое образование в России. – 2016. – №9.
2. Булыгина М. В. Школы Зауралья (70-е годы XVII в. – 20-е гг. XX в.). – Екатеринбург, 2008.
3. Бущик Л. П. Очерк развития школьного исторического образования в СССР. – М., 1961.
4. Государственный архив Свердловской области (далее – ГАСО). – Ф. Р – 17. – Оп. 1. – Д. 6.
5. ГАСО. – Ф. Р. – 17. – Оп. 1. – Д. 17.
6. ГАСО. – Ф. Р. – 17. – Оп. 1. – Д. 46.
7. ГАСО. – Ф. Р. – 17. – Оп. 1. – Д. 167.
8. Гришанов П. В. Партийное руководство подготовкой учительских кадров Урала (1926–1941 гг.) // Партийные организации во главе культурного строительства. – Свердловск, 1978.
9. Игошев Б. М., Попов М. В., Елисафенко М. К., Суворов М. В. История развития педагогического образования в Екатеринбурге (1871–1930). – Екатеринбург, 2013.
10. Известия ВЦИК. – 1918. – 16 окт.
11. Киселев Д. А. Екатеринбургская школа в 1911–1923 гг. // Екатеринбург за двести лет (1723 – 1923). – Екатеринбург, 1923.
12. Клименко И. М., Попов М. В. Общеобразовательные школы и учительство Екатеринбурга в период деятельности белогвардейских правительств (июль 1918 – июнь 1919 гг.) // Педагогическое образование в России. – 2017. – №3.
13. Корякин А. Н. Единая трудовая школа: проблемы создания и специфики в вятском регионе в 1920-х годах // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – №3.
14. Советский Екатеринбург: справочник-путеводитель / сост. В. М. Быков. – Екатеринбург, 1922.
15. Уральский рабочий. – 1920.
16. Уральский рабочий. – 1921.
17. Чуфаров В. Т. Деятельность партийных организаций Урала по осуществлению культурной революции. 1920 – 1937. – Свердловск, 1970.

REFERENCES

1. Bakhtina I. L., Popov M. V. Obshcheobrazovatel'nye shkoly i uchitel'stvo Ekaterinburga v gody rossiyskoy revolyutsii (fevral' 1917 – iyun' 1918 gg.) // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2016. – №9.
2. Bulygina M. V. Shkoly Zaural'ya (70-e gody XVII v. – 20-e gg. XX v.). – Ekaterinburg, 2008.
3. Bushchik L. P. Ocherk razvitiya shkol'nogo istoricheskogo obrazovaniya v SSSR. – M., 1961.
4. Gosudarstvennyy arkhiv Sverdlovskoy oblasti (dalee – GASO). – F. R – 17. – Op. 1. – D. 6.
5. GASO. – F. R. – 17. – Op. 1. – D. 17.
6. GASO. – F. R. – 17. – Op. 1. – D. 46.
7. GASO. – F. R. – 17. – Op. 1. – D. 167.
8. Grishanov P. V. Partiyное rukovodstvo podgotovkoy uchitel'skikh kadrov Urala (1926–1941 gg.) // Partiyne organizatsii vo glave kul'turnogo stroitel'stva. – Sverdlovsk, 1978.

9. Igoshev B. M., Popov M. V., Elisafenko M. K., Suvorov M. V. Istoriya razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya v Ekaterinburge (1871–1930). – Ekaterinburg, 2013.
10. Izvestiya VTsIK. – 1918. – 16 okt.
11. Kiselev D. A. Ekaterinburgskaya shkola v 1911 – 1923 gg. // Ekaterinburg za dvesti let (1723–1923). – Ekaterinburg, 1923.
12. Klimenko I. M., Popov M. V. Obshcheobrazovatel'nye shkoly i uchitel'stvo Ekaterinburga v period deyatel'nosti belogvardeyskikh pravitel'stv (iyul' 1918 – iyun' 1919 gg.) // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2017. – №3.
13. Koryakin A. N. Edinaya trudovaya shkola: problemy sozdaniya i spetsifiki v vyatskom regione v 1920-kh godakh // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. – 2012. – №3.
14. Sovetskiy Ekaterinburg: spravochnik-putevoditel' / sost. V. M. Bykov. – Ekaterinburg, 1922.
15. Ural'skiy rabochiy. – 1920.
16. Ural'skiy rabochiy. – 1921.
17. Chufarov V. T. Deyatel'nost' partiynykh organizatsiy Urala po osushchestvleniyu kul'turnoy revolyutsii. 1920 – 1937. – Sverdlovsk, 1970.

УПРАВЛЕНИЕ И ЭКОНОМИКА ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.1
ББК 4448.44

ГСНТИ 14.01.11

Код ВАК 13.00.01

Зыскина Маргарита Алексеевна,

кандидат медицинских наук, доцент, кафедра технологий социальной работы, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: praktika-isobr@mail.ru

Шрамко Нэлли Викторовна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра технологий социальной работы, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: nelvik.ekb@yandex.ru

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВУЗА С РАБОТОДАТЕЛЯМИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: вузы; работодатели; социальное взаимодействие; формы взаимодействия; качество высшего образования; профессиональные компетенции; социальное партнерство; подготовка специалистов; социальные работники.

АННОТАЦИЯ. В статье дается описание форм взаимодействия вуза с работодателями, основанного на установлении и развитии партнерских отношений по вопросам подготовки специалистов социальной сферы, взаимного обмена информацией об актуальных социальных проблемах, требующих комплексного подхода и привлечения дополнительных ресурсов гражданского общества, в том числе студенческой молодежи. Для решения обозначенных задач и обеспечения учреждений, реализующих социальную помощь и поддержку населению Свердловской области, квалифицированными специалистами по социальной работе было заключено долгосрочное стратегическое соглашение между УрГПУ и Министерством социальной политики. Наряду с традиционными формами взаимодействия, такими как организация практики студентов, актуальными становятся вопросы участия работодателей в разработке и реализации основной профессиональной образовательной программы, согласовании требований к качеству подготовки выпускников вуза в соответствии с образовательными и профессиональными стандартами, оптимизации практико-ориентированного обучения за счет включения студентов в социально значимую исследовательскую, проектную, волонтерскую деятельность. Реализация совместной деятельности вуза и работодателей, выступающих в качестве и заказчиков и экспертов образовательных услуг, способствует повышению качества подготовки будущих специалистов социальной работы, формирует профессиональную компетентность в соответствии с потребностями работодателя, повышает мобильность и конкурентоспособность таких работников. Авторы пришли к заключению, что отношения вуза с работодателями взаимовыгодны. С одной стороны, работодатели видят в вузе наиболее приспособленную структуру, объединяющую многочисленную организованную часть студенческой молодежи, через которую возможно эффективное решение их ведомственных задач. С другой стороны, вуз получает возможность привлекать для решения своих задач материальные, организационные и другие ресурсы ведомственных организаций.

Zyskina Margarita Alekseevna,

Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Social Work Technology Department, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

Shramko Nelli Viktorvna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Social Work Technology Department, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

INTERACTION BETWEEN HIGHER SCHOOL AND EMPLOYERS IN TEACHING SPECIALISTS OF THE SOCIAL SPHERE

KEYWORDS: higher school; university; employer; social interaction; forms of interaction; quality of education; professional competence; social partnership; training of future specialists; social worker.

ABSTRACT. The article describes the forms of interaction between the university and employers, based on the establishment and development of partnership to teach specialists of the social sphere, to exchange information on urgent social problems requiring an integrated approach and attracting additional resources of civil society, including students. A long-term strategic agreement was concluded between the USPU and the Ministry of Social Policy to fulfill these tasks and provide institutions that give social assistance and support to the population of the Sverdlovsk region with qualified specialists in social work. Along with the traditional forms of interaction, such as students' practice, some other forms of cooperation become topical, among them: employers' participation in the development and implementation of Main Professional Educational Program, and agreement on the requirements for the quality of training of university graduates in accordance with educational and professional standards. Special role is given to practice-oriented training, which involves students in socio-significant research, project and volunteer activities. Implementation of the joint activity of the university and employers, acting as customers and experts in the market of educational services, contributes to improving the quality of training of future social work specialists,

forms professional competence in accordance with the needs of the employer and increases mobility and competitiveness of the graduates. The research proved that cooperation of the university with employers is fruitful for both parties. On the one hand, employers see the university as the most appropriate structure, as it unites the students and gives employers a possibility to involve students in the necessary projects. On the other hand, university has the opportunity to involve material, organizational and other resources of departmental organizations.

Сегодня вузы, в том числе и ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», должны осуществлять свою деятельность на основе взаимодействия и сотрудничества со всеми общественными институтами региона. В государственной программе РФ «Развитие образования на 2013-2030 гг.» подчеркивается, что качество и гибкость образования могут достигаться только «при активном участии всех заинтересованных лиц, включая самих обучающихся и работодателей. Поэтому приоритетом развития образования является модернизация сферы образования в направлении большей открытости, больших возможностей для инициативы и активности самих получателей образовательных услуг через вовлечение их как в управление образовательным процессом, так и непосредственно в образовательную деятельность» [3, с. 37].

Для высшего учебного заведения характерны внутренние и внешние стейкхолдеры [12]. К внешним относятся органы исполнительной власти субъекта РФ и муниципальные органы власти, учреждения социальной и образовательной сферы, выступающие работодателями и заказчиками выпускников, школьники, абитуриенты, их родители, общественные объединения и организации. К внутренним следует отнести обучающихся по программам бакалавриата, магистратуры, аспирантуры и докторантуры, сотрудников университета, его руководство.

Исходя из своих функций вузы, в том числе и педагогические университеты, призваны решать следующие задачи развития региона:

- развитие человеческого капитала;
- развитие исследовательской деятельности по гуманитарным направлениям;
- решение задач формирования личности;
- участие в формировании региональной политики, прежде всего в социальной сфере;
- повышение благосостояния и качества жизни в регионе посредством социальных, волонтерских проектов, просветительской деятельности [14].

В данной статье рассмотрено взаимодействие вуза с работодателями. Это обусловлено еще одним важным обстоятельством. От выпускников вузов требуется не

знание готовых ответов, а умение анализировать проблемы и находить правильные решения в конкретных (часто нестандартных) ситуациях, что возможно только в практической деятельности. Выход из сложившейся ситуации – развитие взаимовыгодного партнерства с работодателем.

Партнерство в сфере профессионального образования рассматривается как один из аспектов социального партнерства. В литературе даются разные трактовки данного понятия [1; 4; 7; 8; 11]. Мы разделяем точку зрения И. В. Тесленко и М. А. Задориной, которые считают, что «социальное партнерство в профессиональном образовании – это взаимодействие предприятий (работодателей), общественных организаций, государственных органов власти (в сфере образования, труда и занятости), учреждений профессионального образования, профессионально-педагогического сообщества и граждан, которые намереваются получить, получают или уже получили профессиональное образование (обучающиеся образовательных учреждений, их родители, работники), действующих на основе консенсуса и взаимного учета интересов и потребностей в целях повышения эффективности профессионального образования и удовлетворения спроса на профессиональные компетенции рабочей силы на рынке труда» [6, с. 63]. В данной трактовке акцентируется, что этот процесс двусторонний, выгодный для обеих сторон.

Уральский государственный педагогический университет, Институт социального образования (ИСОбр), являющийся его структурным подразделением, на протяжении более 10 лет осуществляют взаимодействие с Министерством социальной политики Свердловской области на основе договора о сотрудничестве в рамках подготовки специалистов по социальной работе.

Основные формы взаимодействия:

- организация практики студентов в учреждениях социального обслуживания населения Свердловской области;
- участие в ярмарках вакансий;
- целевая подготовка бакалавров по заказу министерства;
- участие специалистов-практиков в учебном процессе (проведение семинаров, мастер-классов);
- участие работодателей в итоговой

оценке качества выпускников;

- реализация совместных проектов в рамках ВКР и публикация результатов исследования;
- участие студентов-волонтеров в домашнем визитировании семей, воспитывающих детей-инвалидов, являющихся получателями социальных услуг ГАУ СОН Свердловской области «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Талисман» города Екатеринбурга»;
- проведение курсов повышения квалификации и переподготовка специалистов учреждений социального обслуживания г. Екатеринбурга и Свердловской области.

При разработке вузовских основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) по направлению подготовки «Социальная работа» привлечение работодателей позволяет оперативно учитывать изменения в технологиях социального обслуживания населения в регионе, соотнести профессиональные стандарты и стандарты высшего образования. На наш взгляд, перспективным является определение профилей ОПОП с учетом требований регионального рынка труда, вида профессиональной деятельности. Таким образом, взаимодействие с работодателями в данном направлении предполагает следующее:

- определение социального заказа и требований работодателей к выпускникам соответствующего профиля подготовки;
- формулировку миссии (цели) ОПОП и результатов обучения по ней – к каким видам профессиональной деятельности и к решению каких профессиональных задач будет подготовлен выпускник, какие профессиональные действия и на каком уровне он будет способен совершать;
- формулировку компетенций, которые должны быть сформированы у студента (в том числе профильных, отражающих региональную специфику и дополняющих ФГОС).

Наиболее традиционным способом взаимодействия вуза и работодателей является студенческая практика, в процессе прохождения которой обучающиеся знакомятся с реальным процессом социальной работы с различными категориями населения, организацией и культурой труда, документацией учреждения. Во время прохождения практики студент может присмотреться к условиям работы и на деле проверить свои способности. Работодатель, присматриваясь к будущему специалисту, решает, подходит ли ему этот студент. Выгодна практика и для вуза, поскольку восполняет пробел в практических занятиях студентов.

В основе организации практики студентов Института социального образования лежат следующие принципы:

- интегративность и комплексность построения практики, мультидисциплинарный характер ее содержания, объединение знаний различных учебных дисциплин для выполнения индивидуальных заданий практики;

- поэтапность и концентричность – усложнение, преемственность задач различных видов практики, расширение социальных ролей, видов деятельности и степени самостоятельности практиканта. Студентам на начальном этапе предлагаются задания для пошаговой отработки отдельных умений и навыков, в то время как на завершающем этапе старшекурсники-стажеры ведут целостную социальную работу с клиентом, которая органично включает в себя ранее сформированные умения и навыки;

- принцип свободы выбора, т. е. учет интересов и потребностей студента, свободный выбор места прохождения практики, сочетание обязательного и вариативного характера содержания заданий;

- принцип сотрудничества – создание таких условий, при которых отношения между студентом и руководителем практики строятся на приоритете доверия и партнерства, студент выступает не в роли пассивного объекта обучения, а осознает себя самостоятельным субъектом профессиональной деятельности.

- перспективность – знакомство со сферами социальной деятельности с учетом ее перспективного развития.

Совместно с Министерством были определены возможные направления деятельности студентов-практикантов, которые бы отвечали задачам производственной практики студентов, сформулированы более 20 тем для прикладных исследований. Базами практики выступили 17 учреждений, осуществляющих социальное обслуживание населения Свердловской области, имеющих достаточный ресурсный потенциал (методологический, кадровый, материально-технический). Это комплексные центры и отделения социального обслуживания города Екатеринбурга и области – Красноуфимска, Туринска, Камышлова, Каменска-Уральска, Невьянска и др., а также Областной центр реабилитации инвалидов, Дом ночного пребывания.

В ходе практики последовательно реализуются три этапа: подготовительный, деятельностный и итогово-аналитический.

На первом этапе составляется список учреждений – баз практики, представляется список примерных тем исследований. Сотрудники ИСОбр корректируют цели и зада-

чи практики, подбирают контингент практикантов с учетом соответствия профессиональных интересов студентов предложенным базам практики, а также способностей студентов к научно-исследовательской деятельности. Преподавателями разработаны методические рекомендации по практике, оказывается помощь студентам в разработке диагностического инструментария.

На втором этапе практики студенты осуществляют деятельность в соответствии с основными задачами баз практики (социальный патронаж, формирование баз данных на бумажных и электронных носителях, консультирование граждан по организационным и правовым вопросам, подготовка и проведение досуговых мероприятий). Особое направление работы студентов-практикантов в учреждениях Министерства социальной защиты населения Свердловской области заключается в проведении прикладных социологических исследований (за последние два года, например, оценена потребность в различных социальных услугах, проведен хронометраж отдельных видов услуг, оценены новые формы социального обслуживания и др.).

На третьем этапе обобщаются и оформляются результаты исследования, готовятся презентации и тезисы выступлений. Проводится итоговая конференция, в ходе которой студенты представляют результаты своих исследований, руководители практики от учреждений озвучивают отзывы на работу студентов-практикантов.

Анализ результатов практической деятельности студентов свидетельствует о несомненных достоинствах трехстороннего сотрудничества:

- отмечен высокий уровень заинтересованности студентов при проведении социологических исследований;
- расширен перечень функциональных обязанностей, выполняемых студентами-практикантами в социальных учреждениях;
- в значительной мере учтены интересы всех субъектов – руководителей практики;
- результаты проведенных социологических исследований стали основой подготовки выпускных квалификационных работ.

В нашей стране только начинается становление института волонтерства, для внедрения волонтерского движения в нашу жизнь, отработки форм организации работы с волонтерами используют такой ресурс нашего общества, как студенчество.

В Институте социального образования Уральского государственного педагогического университета волонтерская деятельность осуществляется уже более 12 лет. Мы сотрудничаем с ГАУ СОН Свердловской области «Реабилитационный центр для детей

и подростков с ограниченными возможностями «Талисман» города Екатеринбурга». Данное учреждение в основном оказывает социальные услуги детям с ДЦП и их семьям. Целью деятельности данного центра является оказание детям и подросткам, имеющим отклонения в физическом или умственном развитии, проживающим в семье, квалифицированной медико-социальной, психолого-социальной и социально-педагогической помощи, обеспечение их максимально полной и своевременной социальной адаптации к жизни в обществе, семье, к обучению и труду, что согласуется с концепцией нормализации.

Достаточно длительный опыт деятельности волонтеров – домашних визитеров дает право обобщить и осмыслить накопленный опыт [9; 13].

В качестве домашних визитеров выступают студенты Института социального образования, обучающиеся по направлениям подготовки «Социальная работа», «Психолого-педагогическое образование», поскольку это в полной мере способствует формированию компетенций, прописанных в Федеральном государственном образовательном стандарте. Следует перечислить некоторые из таких компетенций, указанных в ФГОС ВПО по направлению подготовки «Социальная работа, квалификация (степень) «бакалавр»»:

- осознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности;
- быть готовым решать проблемы клиента путем привлечения соответствующих специалистов, мобилизации собственных сил, физических, психических и социальных ресурсов клиента.

ФГОС ВПО по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование, квалификация (степень) «бакалавр»» включает следующие компетенции:

- способен учитывать общие, специфические (при разных типах нарушений) закономерности и индивидуальные особенности психического и психофизиологического развития, особенности регуляции поведения и деятельности человека на различных возрастных ступенях;
- готов организовывать различные виды деятельности – игровую, учебную, предметную, продуктивную, культурно-досуговую;
- способен понимать высокую социальную значимость профессии, ответственно и качественно выполнять профессиональные задачи, соблюдая принципы профессиональной этики;
- способен вести профессиональную деятельность в поликультурной среде, учи-

тывая особенности социокультурной ситуации развития;

- способен организовать совместную и индивидуальную деятельность детей с разными типами нарушенного развития в соответствии с возрастными, сенсорными и интеллектуальными особенностями.

Для подготовки студентов к этому виду деятельности и формирования у них правильного восприятия ситуации инвалидности и инвалидизации на 1 году обучения реализуется спецкурс «Основы волонтерской деятельности», рассчитанный на 30 аудиторных часов (из них 10 часов – лекции, 20 часов – практические занятия). Программа курса разработана в соответствии с требованиями ФГОС. Выделяется одно из актуальных направлений добровольческой работы: социально-педагогическая поддержка детей-инвалидов с ДЦП, воспитывающихся в семьях. Немаловажным условием является стимулирование первоначального интереса студентов к проблемам социальной сферы.

Затем организуются встречи волонтеров со специалистами центра «Талисман». Студенты получают информацию о составе, социальном статусе семьи, ее ожиданиях и потребностях, заочно «знакомятся» с ребенком – его возрастом, степенью нарушения развития.

В начале работы и студенты, и сами родители высказывали опасения по поводу вхождения студента-волонтера в семью, но, узнав друг друга ближе, увидев реальные результаты взаимодействия, и родители, и волонтеры стали больше доверять друг другу, снизился уровень тревожности. При этом основными принципами работы волонтеров являются уважение к культуре данной семьи и соблюдение прав ребенка. Формы работы самые разные:

- общение с детьми в домашних условиях;
- проведение развивающих игр и занятий;
- помощь родителям в организации прогулок с ребенком;
- участие в культурно-досуговых мероприятиях.

Студенты в соответствии с возрастом и развитием детей разрабатывают сценарий праздника (Новый год, день рождения, 1 сентября, 8 Марта и др.), проводят различные конкурсы, поют песни. Дети вместе с

волонтерами посещают театры Екатеринбурга, фестивали и праздничные программы. Некоторые студенты посещают семьи не один год.

В конце каждого учебного года выявляется степень удовлетворенности родителей, специалистов центра, студентов-волонтеров. Почти 90 % родителей полностью удовлетворены взаимодействием. Отмечается положительная динамика в поведении детей после посещения волонтеров: дети стали больше общаться, появился интерес к новым видам деятельности. Положительно оценивают деятельность студентов и специалисты, с которыми сотрудничали студенты и семьи. Студенты же отмечают, что волонтерская деятельность способствует личностному росту, развитию профессиональной компетентности и общественной активности, которые им пригодятся в профессиональной деятельности и в жизни.

Таким образом, мы убеждены, что волонтерская деятельность, в том числе и домашнее визитирование, способствует приобретению и развитию у будущих бакалавров, обучающихся по направлениям «Социальная работа» и «Психолого-педагогическое образование», общекультурных и профессиональных компетенций и, что, на наш взгляд, еще очень важно, помогает в окончательном профессиональном самоопределении.

Еще одной формой эффективного взаимодействия вуза, работодателя и выпускника выступает целевое обучение, в основе которого лежит трехсторонний договор «вуз – студент – учреждение». В рамках данного договора работодатель создает условия для практической подготовки студента, предоставляя места практики. Студент понимает, что по окончании вуза у него будет не только достаточный уровень теоретических знаний, но и практический опыт работы в конкретном учреждении, а также место трудоустройства. Такой договор позволяет каждой из сторон осознать свои права и ответственность. Это значительно влияет и на качество учебного процесса.

Таким образом, развитие взаимодействия вуза с работодателями позволяет модернизировать учебный процесс с учетом требований, предъявляемых к специалистам социальной сферы, повысить качество самого процесса образования. Это и важный фактор развития самого вуза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беликов В. А., Гришин А. В., Махновский С. А. Социальное партнерство в системе начального и среднего профессионального образования // Вестник Южно-Уральского гос. ун-та. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2010. – № 36 (212). – С. 114–117.
2. Биктуганов Ю. И. Модернизация системы образования Свердловской области в контексте реализации стратегии социально-экономического развития региона на среднесрочную перспективу // Педагогическое образование и наука. – 2013. – № 4. – С. 69–74.

3. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: минобрнауки.рф/документы/3409 (дата обращения: 03.04.2017).
4. Дегтерев В. А. Волонтерская практика студентов и развитие компетенций // Символ науки. – 2015. – № 7. – С. 128–132.
5. Дружинина Е. Н. Система взаимодействия вуза и работодателя по содействию адаптации выпускников педагогического вуза к рынку труда // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 6. – С. 43–50.
6. Задорина М. А., Тесленко И. В. Изучение социального партнерства в профессиональном образовании на региональном уровне (по материалам исследования в Свердловской области) // Мониторинг общественного мнения. – 2013. – № 5 (117). – С. 67–70.
7. Каплан Д. А., Куневич Я. Ю., Шевченко Д. А. Современная организация взаимодействия вуза и работодателей // Человеческий капитал и профессиональное образование. – 2012. – № 1 (1). – С. 13–17.
8. Королева В. В., Седунова С. Ю. Модели сотрудничества вуза и работодателей // Вестник Псковского гос. ун-та. Серия: Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки. – 2009. – Вып. 9. – С. 154–158.
9. Методические и нормативно-правовые материалы по организации работы волонтеров : учеб. пособие / М. А. Зыскина, Е. А. Романова. – Екатеринбург : УМЦ УПИ, 2011. – 120 с.
10. Молчанов А. А. Социальное партнерство – один из механизмов совершенствования социально-инновационной деятельности вуза / А. А. Молчанов, М. С. Чванова, М. В. Храмова // Образовательные технологии и общество. – 2012. – Т. 15. – № 2. – С. 581–601.
11. Олейникова О. Н. Социальное партнерство в профессиональном образовании. – М. : Центр изучения проблем профессионального образования, 2005. – 83 с.
12. Патрахин А. И. Стейкхолдер-менеджмент современной образовательной организации // Молодой ученый. – 2016. – № 22. – С. 184–186.
13. Подготовка волонтеров к работе с инвалидами : учеб.-метод. пособие / М. А. Зыскина, Е. А. Романова. – Екатеринбург : УМЦ УПИ, 2011. – 98 с.
14. Саввинов В. М., Стрекаловская В. Н. Учет интересов стейкхолдеров в управлении развитием образования // Вестник международных организаций. – 2013. – № 1 (40). – С. 87–99.
15. Сулаева Е. П. Социальное партнерство между образовательным учреждением и производством как условие формирования предпринимательской компетентности студентов техникума // Современные исследования социальных проблем. – 2011. – Т. 8. – № 4. – С. 75–80.

REFERENCES

1. Belikov V. A., Grishin A. V., Makhnovskiy S. A. Sotsial'noe partnerstvo v sisteme nachal'nogo i srednego professional'nogo obrazovaniya // Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gos. un-ta. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. – 2010. – № 36 (212). – S. 114–117.
2. Biktuganov Yu. I. Modernizatsiya sistemy obrazovaniya Sverdlovskoy oblasti v kontekste realizatsii strategii sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya regiona na srednesrochnuyu perspektivu // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. – 2013. – № 4. – S. 69–74.
3. Gosudarstvennaya programma Rossiyskoy Federatsii «Razvitie obrazovaniya» na 2013-2020 gody [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: minobrнауки.рф/документы/3409 (data obrashcheniya: 03.04.2017).
4. Degterev V. A. Volonterskaya praktika studentov i razvitie kompetentsiy // Simvol nauki. – 2015. – № 7. – S. 128–132.
5. Druzhinina E. N. Sistema vzaimodeystviya vuza i rabotodatelaya po sodeystviyu adaptatsii vypusknikov pedagogicheskogo vuza k rynku truda // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2015. – № 6. – S. 43–50.
6. Zadorina M. A., Teslenko I. V. Izuchenie sotsial'nogo partnerstva v professional'nom obrazovanii na regional'nom urovne (po materialam issledovaniya v Sverdlovskoy oblasti) // Monitoring obshchestvennogo mneniya. – 2013. – № 5 (117). – S. 67–70.
7. Kaplan D. A., Kunevich Ya. Yu., Shevchenko D. A. Sovremennaya organizatsiya vzaimodeystviya vuza i rabotodateley // Chelovecheskiy kapital i professional'noe obrazovanie. – 2012. – № 1 (1). – S. 13–17.
8. Koroleva V. V., Sedunova S. Yu. Modeli sotrudnichestva vuza i rabotodateley // Vestnik Pskovskogo gos. un-ta. Seriya: Sotsial'no-gumanitarnye i psikhologo-pedagogicheskie nauki. – 2009. – Vyp. 9. – S. 154–158.
9. Metodicheskie i normativno-pravovye materialy po organizatsii raboty volonterov : ucheb. posobie / M. A. Zyskina, E. A. Romanova. – Ekaterinburg : UMTs UPI, 2011. – 120 s.
10. Molchanov A. A. Sotsial'noe partnerstvo – odin iz mekhanizmov sovershenstvovaniya sotsial'no-innovatsionnoy deyatel'nosti devyat'nosti vuza / A. A. Molchanov, M. S. Chvanova, M. V. Khramova // Obrazovatel'nye tekhnologii i obshchestvo. – 2012. – T. 15. – № 2. – S. 581–601.
11. Oleynikova O. N. Sotsial'noe partnerstvo v professional'nom obrazovanii. – M. : Tsentr izucheniya problem professional'nogo obrazovaniya, 2005. – 83 s.
12. Patrahin A. I. Steykhholder-menedzhment sovremennoy obrazovatel'noy organizatsii // Molodoy uchenyy. – 2016. – № 22. – S. 184–186.
13. Podgotovka volonterov k rabote s invalidami : ucheb.-metod. posobie / M. A. Zyskina, E. A. Romanova. – Ekaterinburg : UMTs UPI, 2011. – 98 s.
14. Savvinov V. M., Strekalovskaya V. N. Uchet interesov steykhholderov v upravlenii razvitiem obrazovaniya // Vestnik mezhdunarodnykh organizatsiy. – 2013. – № 1 (40). – S. 87–99.
15. Sulaeva E. P. Sotsial'noe partnerstvo mezhdru obrazovatel'nym uchrezhdeniem i proizvodstvom kak uslovie formirovaniya predprinimatel'skoy kompetentnosti studentov tekhnikum / / Sovremennyye issledovaniya sotsial'nykh problem. – 2011. – T. 8. – № 4. – S. 75–80.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТАТИСТИКА

УДК 159.922
ББК Ю953

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.01

Злоказов Кирилл Витальевич,

кандидат психологических наук, доцент, старший преподаватель кафедры общей психологии, Санкт-Петербургский университет МВД России; 198515, г. Санкт-Петербург, пос. Стрельна, Санкт-Петербургское шоссе, д. 17; e-mail: zkriit@yandex.ru

Колмыкова Татьяна Ильинична,

курсант, факультет подготовки следователей, Уральский юридический институт МВД России; 620057, г. Екатеринбург, ул. Корепина, д. 66; e-mail: t.colmykova@yandex.ru

Рыбьякова Екатерина Алексеевна,

курсант, факультет подготовки следователей, Уральский юридический институт МВД России; 620057, г. Екатеринбург, ул. Корепина, д. 66; e-mail: kattya.rybyakova@mail.ru

ВЛИЯНИЕ ЭКСТРАВЕРСИИ, НЕЙРОТИЗМА И ПСИХОТИЗМА НА ВОСПРИЯТИЕ ИНФОРМАЦИИ ОБ УГРОЗЕ ЗДОРОВЬЮ, РЕПУТАЦИИ И СОЦИАЛЬНОМУ СТАТУСУ¹

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: информационная угроза; восприятие угрозы; черты личности; психология личности; экстраверсия; нейротизм; психотизм.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена изучению влияния психологических черт личности на восприятие информации об опасности. Актуальность работы обусловлена увеличением частоты применения угроз в сети Интернет для манипуляции сознанием и поведением человека. В крайних формах своего использования угрозы способствуют совершению преступлений корыстной и экстремистской направленности. Профилактика этих явлений невозможна без комплексного изучения феномена угрозы, поиска ее лингвистических, семантических и психологических экспликаций. Слабо изученным остается эффект воздействия информационной угрозы на восприятие и поведение человека. В работе обсуждаются процедура и результаты экспериментального исследования, в котором испытуемым предъявлялись три информационных сообщения с угрозой здоровью, потери социального статуса, репутации. Испытуемыми являлись 70 студентов (52 % мужчины, $M=20$, $\sigma=1,1$). Изучалось влияние экстраверсии, нейротизма и психотизма на восприятие и интерпретацию угроз: 1) здоровью, 2) потери социального статуса, 3) репутации. Оценка выполнялась без учета эффектов взаимовлияния психологических черт. Полученные результаты свидетельствуют о специфическом влиянии психологических черт на восприятие угрозы, при этом результаты данного исследования согласуются с современными представлениями о роли экстраверсии, нейротизма и психотизма в поведении человека и расширяют их. Установлено, что экстраверсия способствует точному пониманию угрозы, высокий уровень интроверсии затрудняет запоминание параметров угрозы, искажает ее смысл. Различий в стратегиях противодействия угрозе между экстравертами и интровертами в эксперименте не установлено. Нейротизм статистически значимо влиял на точность восприятия угрозы здоровью. Чем выше был уровень нейротизма, тем труднее испытуемые запомнили угрозу и понимали ее смысл, в процессе интерпретации они чаще додумывали, чем воспроизводили ее характеристики. Высокий уровень нейротизма сопрягался с убеждениями о собственной беспомощности, подверженности болезни, неспособности ее избежать или противостоять ей. Фактор психотизма способствовал точному восприятию угрозы потери репутации по сравнению с угрозами здоровью или социальному статусу. Также установлено, что лица с высоким уровнем психотизма эффективнее противодействуют угрозам их чести и достоинству.

Zlokazov Kirill Vitalievich,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Senior Lecturer of Department of General Psychology, St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, St. Petersburg, Russia.

Kolmykova Tatiana Ilynichna,

Cadet, Faculty of Investigators, Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Ekaterinburg, Russia.

Rybyakova Ekaterina Alekseevna,

Cadet, Faculty of Investigators, Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Ekaterinburg, Russia.

EXTROVERSION, NEUROTICISM AND PSYCHOTICISM INFLUENCE ON PERCEPTION OF POTENTIAL THREAT TO HEALTH, REPUTATION AND SOCIAL STATUS

KEYWORDS: informational threat; threat perception; traits of personality; psychology of person; extroversion; neuroticism; psychoticism.

ABSTRACT. The paper studies the influence of some psychological traits of person on perception of potential threat. The urgency of this research is determined by the frequent appearance of different threats in the Internet to manipulate people's behavior and emotions. The extreme forms of threat may induce to crimes and extremism. It is impossible to take preventive measures without complex study of the phenomenon of

¹ Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 16-18-02102).

threat, and without detailed analysis of its linguistic, semantic, and psychological manifestations. The effect of threat produced on perception and behavior of a person is not analyzed well enough. This paper describes the procedure and discusses the results of the experiment, in which the testees were given three messages containing threat to health, social status and reputation. Seventy students took part in the experiment (52 % – male, $M=20$, $\sigma=1,1$). We analyzed the influence of extroversion, neuroticism and psychoticism on perception of threat to: 1) health, 2) social status, 3) reputation. We didn't take into account the effect of mutual influence of these psychological traits. The results prove specificity of psychological traits influence on threat perception and they conform to modern interpretation of the role of extroversion, neuroticism and psychoticism in person's behavior and even expand them. It is found that extroversion makes it difficult to memorize the parameters of threat and distorts its meaning. But the experiment revealed that reaction to threat of extroverts and introverts is almost the same. Neuroticism influenced the accuracy of threat to health perception. The higher the level of neuroticism, the more difficult it was for the students to memorize and understand the threat; they often interpreted it as they wanted but didn't describe its features. High level of neuroticism was accompanied by the belief of helplessness and inability to cope with the threat. The factor of psychoticism caused precise understanding of the threat to reputation, but it didn't do so with the threat to health and social status. It is proved that psychotic people act more efficiently to resist threat to their honor and dignity.

Окружающее человека информационное пространство в последние годы становится все более насыщенным. Интернет-среда максимально сближается с человеком, удовлетворяет его потребности в поиске информации, общении и развлечении. Но виртуальное информационное пространство не является нейтральным по содержанию. Зачастую оно оказывает целенаправленное воздействие на пользователя. Наряду с применением цветowych, звуковых эффектов для управления вниманием пользователя используется специально подготовленная информация. Особое место занимает информация об угрозах и опасностях [9]. Тексты такого рода прочитываются в первую очередь и стимулируют дополнительные действия: переход по ссылке, скачивание файлов, заполнение форм. Риск подвергнуться опасности оказывает воздействие, под влиянием которого человек совершает некие предсказуемые действия. Эта особенность реагирования на опасность в интернет-среде активно эксплуатируется. К примеру, в интернет-маркетинге апелляция к страху, возбуждение переживаний тревоги у потребителя используются для стимулирования продажи товара [14].

Наряду с легитимными действиями угрозы применяются для совершения уголовно наказуемых деяний. Так, в последние годы в сети интернет повысилось число преступлений, совершаемых с применением информации об опасности. В первую очередь, к ним относятся хищение денежных средств, мошенничество. Во-вторых, растет количество экстремистских преступлений. Так, в период с 2012 по 2017 гг. их число увеличилось более чем в два раза, повышаясь в среднем на 15-17 % в год (от 696 в 2012 г. до 1410 в 2016 г.) [4].

Формой подобных преступных действий являются распространение радикальных взглядов политического, религиозного

содержания, а также призывы к совершению террористических действий, участию в экстремистских организациях, движениях [6]. Основным фактором формирования экстремистских установок в сознании интернет-аудитории выступает ксенофобия. Для этого создается информация, в которой осознанно и целенаправленно конструируется представление об опасности, исходящей от людей и социальных групп с иными политическими, религиозными взглядами [16]. Средствами информационного воздействия экстремистов выступают сообщения, изображения, видеофрагменты, в содержании которых представлены образы угрозы.

Участившиеся случаи использования информации о мнимой опасности для управления сознанием и поведением людей привлекают внимание общественности. В современной публицистике поднимаются вопросы ограничения доступа к информации в сети интернет детям [7], поиска стратегий противодействия воздействию угрозы на интернет-аудиторию [15], снижения уровня киберпреступлений [2]. Актуализируются социологические и психологические исследования феномена угрозы, представлений об опасности в обществе.

Распространенным способом изучения феномена угрозы выступают оценки угроз в сознании населения [3]. Таким образом измеряются представления людей о политических, религиозных, экономических и криминальных видах опасности [8]. При этом исследователи концентрируются на представлениях об угрозе без оценки субъективных характеристик. Так, при интерпретации результатов факторы пола, возраста, образования, социального статуса не всегда рассматриваются в качестве опосредующих переменных, влияющих на изменение восприятия угрозы [5].

В психологических исследованиях восприятия угроз субъективным переменным

уделяется большее внимание. Оцениваются специфические особенности проявления эмоций в ситуации угрозы мужчинами и женщинами [20], воздействия угроз на детей и подростков [1], рассматриваются индивидуально-типологические характеристики когнитивной [21], эмоциональной сфер [19], влияющие на образ опасности и стратегии совладания с ним [24]. Отечественными исследователями изучается влияние психологических характеристик личности на восприятие угрозы подвергнуться техногенной катастрофе [12], террористическому акту [11]. В частности, Н. В. Тарабриной с коллегами установлено, что переживание информации об опасности подвергнуться нападению террористов ухудшает показатели психологического здоровья, оказывает психотравмирующее воздействие на человека. Ими изучались и психологические особенности людей, воспринимавших эту информацию. Так, определено, что последствия восприятия угрозы зависят от пола – женщины демонстрируют признаки посттравматического стрессового расстройства чаще, чем мужчины. При этом эмоционально нестабильные и интровертированные люди интенсивнее переживают угрозу террористического акта.

Итак, психологические стратегии изучения восприятия опасности опираются на возрастные, половые, культурные особенности человека, учитывают его когнитивные способности и личностные черты. При этом источник опасности имеет конкретное воплощение – он дается в виде ситуации в эксперименте, либо отражен в опыте переживания. Нередко он связан с обстоятельствами проживания, например, угроза землетрясения, засухи, наводнения, техногенной катастрофы в некоторых местах нашей страны является естественным дополнением ситуации жизни. Вне угроз, создаваемых экспериментально, то есть применительно к известным опасностям, человек продумывает определенную стратегию поведения. В ее основе могут лежать личный опыт, специальные занятия и тренировки.

Интересно, что угрозы в информационном пространстве потенциально выходят за пределы опыта человека и не подлежат тренировкам. Как правило, они связаны с риском подвергнуться неведомой болезни, столкнуться с обманом близких людей, пережить внезапную инфляцию, дефолт или революцию. В таких сообщениях не угрожают человеку непосредственно, но угроза осуществима потенциально, в какой-то временной перспективе. Неопределенность наступления опасности в сочетании с ярким представлением ее последствий выступает отличительным признаком угроз информа-

ционной среды. Изучение тематики интернет-угроз позволило нам сгруппировать их в три основные области:

а) интраперсональную область, охватывающую здоровье человека, состояние его тела (потенциальная опасность «заражения», «болезни»);

б) интерперсональную область, описывающую отношения с другими людьми (риск «измены», «обмана»);

в) метаперсональную область, характеризующую проблемы в сфере социально-экономических отношений (риск «дефолта», «инфляция», «увольнения»).

Подобного рода угрозы и используются в целях манипулирования сознанием и поведением интернет-пользователей. Вместе с тем реакция читателя на такие угрозы не всегда является однозначной и простирается от игнорирования до озабоченности. Поиск причин этого привел нас к экспериментальному исследованию восприятия трех описанных разновидностей угроз. Мы полагали, что восприятие информации о неконкретной, неочевидной опасности определяется некоторыми общими закономерностями, связанными с полом, возрастом испытуемых.

В ходе эксперимента испытуемые получали сообщение о трех видах опасности (риска здоровью, репутации, социальному статусу) и выражали свое мнение о них. В результате было установлено, что восприятие угрозы определяется полом и возрастом людей. Эти факторы играют ключевую роль в оценке уровня опасности и выработки действий, направленных на ее преодоление. Помимо этого большое значение на понимание угрозы оказал жизненный опыт. Он имел два вида проявлений: опыт проживания опасностей, выражаемый количеством и разнообразием рискованных ситуаций, а также опыт противодействия угрозе, то есть действий, которые субъект предпринимал для избегания опасности. Было выявлено, что оценка реальности угрозы испытуемыми осуществлялась посредством обращения к собственному опыту совладания с аналогичными опасностями. Также результаты эксперимента выявили опосредованность восприятия и интерпретации опасности индивидуальными характеристиками субъекта. Среди них заметна роль эмоциональной стабильности и способности регулировать проявления эмоций. Обе характеристики влияют на восприятие образа угрозы, которое потом ложится в основу моделирования действий по ее преодолению. В целом, результаты показали, что психологические особенности личности оказывают влияние на восприятие информации об опасности, но более содержатель-

ные выводы в условиях проведенного исследования были невозможны.

Поэтому задачей описываемого в настоящей статье эксперимента стало изучение влияния психологических черт личности – экстраверсии, нейротизма и психотизма – на восприятие информации об угрозе. Такой выбор определен выводами альтернативных исследований, рассматривающих влияние экстраверсии, нейротизма и психотизма на восприятие стрессогенной информации [13]. Выбор стандартизованного самоотчета Eysenck Personality Questionnaire (EPQ) обусловлен относительной простотой теоретического конструкта, применением в эмпирических исследованиях, удовлетворительными показателями прогностической валидности и надежности.

Исследование проводилось под углом зрения когнитивного подхода [10]. В его рамках поведение человека рассматривалось в прямой зависимости от его познавательных способностей – способов восприятия информации, стратегий ее переработки. Люди активны в поиске информации, они общаются и обмениваются ею, учитывая имеющуюся информацию, принимают решения и планируют свои действия. Поэтому последствия восприятия угрозы оценивались на основании представлений испытуемых об угрозе.

Информация об угрозе предъявлялась в монокодовом, текстовом виде, несмотря на то что в современном интернет-пространстве все чаще используется креолизованный, поликодовый текст, включающий видеоизображения, рисуночные образы и текстовые пояснения.

Представление рассматривалось нами на трех условных этапах формирования. Первой стадией выступило восприятие информации об угрозе, второй – осмысление угрозы, третьей – конструирование модели поведения, направленной на преодоление угрозы. Подобное деление имеет условный характер, но позволяет различать этапы осмысления информации об опасности с точки зрения работы с текстом (восприятие), интерпретации информации и визуализации модели действия.

Цель исследования заключалась в изучении влияния психологических особенностей личности на восприятие угрозы и образа поведения в ответ на угрозу.

Гипотезами исследования являлись предположения о том, что проявления экстраверсии, нейротизма и психотизма влияют на восприятие образа угрозы и формирование модели совладающего поведения в ответ на угрозу.

Измеряемые показатели и их параметры. Измерялись вербальные характе-

ристики образа угрозы: параметры восприятия информации, параметры образа действий по преодолению угрозы.

Восприятие угрозы испытуемым оценивалось посредством параметров.

1. Точность понимания / искажение смысла угрозы оценивалось путем соотнесения данного испытуемым описания угрозы с текстом, в котором она представлена.

2. Дополнение / упрощение содержания угрозы. Дополнение рассматривалось, когда испытуемый, не снижая точности, расширял описание угрозы: детализировал признаки, вводил временные параметры, обозначал обстоятельства. Упрощение диагностировалось, если испытуемый меньшим количеством слов передавал информацию об опасности, при этом точно характеризовал смысл.

3. Персонализация угрозы. Признаком персонализации принималось использование личных местоимений («Я», «мой», «мои», «мне») или иных указаний на субъекта, читающего угрозу. Отсутствие этих лингвистических маркеров рассматривалось как диссоциация читателя с угрозой.

Образ поведения в ответ на угрозу. Объектом измерения выступал имеющийся у испытуемого опыт преодоления угроз здоровью, репутации и социальному статусу. Способом измерения стал самоотчет испытуемого, заполнявшийся после предъявления угрозы. Он состоял из шести вопросов, сгруппированных в две шкалы: 1) планирование противодействия угрозе и 2) управление действиями в ответ на опасность. Для ответов использовалась шкала Лайкерта. Ответы испытуемых изучались на предмет согласованности.

1. Планирование противодействия угрозе ($X=4,24$, $SD=1,77$) измерялось посредством трех утверждений: «Заранее задумывался о том, как...», «Заранее придумал, что отвечать...», «Я четко планировал последовательность своих действий». Оценка согласованности утверждений проводилась на всей выборке посредством расчета коэффициента α -Кронбаха, а также коэффициентов корреляции между ними. Утверждения обладают достаточной согласованностью (α -Кронб.=0,83, $r=0,44$, $p<0,001$ $n=70$).

2. Управление действиями в ответ на опасность ($X=5,23$, $SD=1,41$) измерялось посредством трех утверждений: «Если результаты не соответствовали моим ожиданиям, то я легко понимал, где допустил ошибку», «При возникновении непредвиденных обстоятельств я легко перестраивал план действий, а если нужно, то и саму цель», «Я сам обдумывал все действия в данной ситуации, не прибегая к помощи окружающих». Оцен-

ка их согласованности удовлетворительная (α -Кронб. $\alpha=0,85$, $r=0,51$, $p<0,001$ $n=70$).

В результате проверки на согласованность и связность вопросов самоотчета мы допустили возможность их обобщения и использования суммарных значений в виде двух показателей: планирование противодействия угрозе и управление действиями в ответ на опасность.

Процедура экспериментального исследования. В ходе эксперимента испытуемому предъявлялась информация об опасности. Всего предъявлялось три вида угроз: здоровью, межличностным отношениям, социальному статусу.

1. Угроза здоровью: *«Говорят, что в городе нашли новый вирус чесотки. Он поражает не всех подряд, а лишь людей с особым типом генов. Он передается даже с кипяченой водой. Симптомы – зуд, сыпания на лице, шее, животе, а у некоторых могут выпасть волосы. Вирус живет 5-6 месяцев, а потом ослабевает».*

2. Угроза социальному статусу: *«Есть новость, что наш институт и студенческие группы скоро могут быть расформированы. Конечно, в этом случае можно легко доучиться в другом вузе, но получить менее престижный диплом».*

3. Угроза репутации: *«Твой знакомый распространяет такие слухи, что от тебя отворачиваются близкие люди и друзья».*

Угрозы предъявлялись испытуемому последовательно, с чередованием. Сразу после прочтения информации об опасности испытуемый опрашивался. Для регистрации ответов использовался специальный бланк, на первом листе которого находился текст угрозы, на последующих – вопросы и задания, обобщенные и сгруппированные в рамках одного листа. Испытуемый самостоятельно прочитывал задание, выполнял его, после чего переворачивал лист и не обращался к нему более. Так происходило и с каждым последующим типом задания. Таким образом определялось представление об угрозе, сформировавшееся у читателя.

Для стимулирования работы использовались письменные инструкции: *«Прочитав текст, я в первую очередь подумал о...», «Пока писал, мне пришла еще мысль о...», «И напоследок...».* Испытуемый следовал этим инструкциям, свободно описывал свои мысли, переживания, возникшие в связи с прочитанной угрозой. Ответы обрабатывались посредством контент-анализа. Для этого все бланки прочитывались экспериментаторами и на основании разработанных правил интерпретации анализировались отчеты испытуемых.

В течение нескольких дней после эксперимента испытуемый опрашивался с по-

мощью опросника Айзенка (EPQ-R). Он включает в себя 48 пунктов, характеризующих три измерения личности: экстраверсию (высокие значения говорят о направленности личности на общение и взаимодействие с окружающими, стремлении к вовлечению в социальные отношения), психотизм (высокие значения свидетельствуют об агрессивности, неконформности, эгоцентричности, неспособности к эмпатии), нейротизм (высокие значения характеризуют тревожность, эмоциональную напряженность, депрессивность, склонность к самообвинению).

Выборка. В эксперименте участвовали студенты юридического и психологического факультетов юридического института в количестве 70 человек (52 % мужчины, $M = 20$ лет, $SD=2,7$).

Основные результаты. Изложение результатов организовано в соответствии с моделью и гипотезами исследования. Вначале описывается влияние психологических характеристик на восприятие информации об угрозе, а затем – моделирование нейтрализующих опасность действий. Обработка результатов осуществлялась математико-статистическим способом, вычисления проводились посредством программы Statistica 6.0.

1. *Оценка восприятия угрозы под влиянием проявлений экстраверсии / интроверсии, нейротизма и психотизма* осуществлялась методом однофакторного дисперсионного анализа. Многофакторный план, а также оценка эффектов взаимовлияния независимых переменных не использовалась из-за небольшого объема выборки.

1.1. *Влияние экстраверсии / интроверсии на восприятие информации об угрозе.* Оценка проводилась посредством однофакторного дисперсионного анализа. Сопоставлялись результаты испытуемых с выраженной экстраверсией и интроверсией, те, чьи показатели были менее 7 баллов (интроверты, $n=29$) и более 15 баллов (экстраверты, $n=31$). Изучалось воздействие трех видов угроз: здоровью, межличностным отношениям, социальному статусу.

Установлено статистически значимое влияние экстраверсии на восприятие угрозы социальному статусу ($F=3,02$; $p<0,01$). Экстраверты воспринимают информацию точнее, при этом применяют новые слова, раскрывающие смысл и последствия опасности. Интроверты неточно передают смысл и раскрывают последствия опасности. Угрозы взаимоотношениям и здоровью воспринимались экстравертами и интровертами сходным образом, статистически значимых различий в части точности и адекватности восприятия информации не выявлено.

1.2. *Влияние нейротизма на восприятие информации об угрозе.* Уровень нейротизма в выборке средний ($M=8,87$, $SD=5,18$). Для сопоставления использовались значения первого (от 1 до 4 баллов) и четвертого (от 11 до 19 баллов) квартилей. Оценка осуществлялась методом однофакторного дисперсионного анализа.

Результаты измерения говорят о влиянии нейротизма на восприятие информации о всех видах угроз, использовавшихся в исследовании ($F=2,84$; $p<0,05$). Наиболее высокий вклад нейротизма отмечен при угрозе подвергнуться болезни – сопоставление групп с высоким и низким уровнем нейротизма показало наличие различий ($t=9,91$; $p<0,001$). Испытуемые с низким уровнем нейротизма точно запоминали и воспроизводили подробности угрозы, с высоким – додумывали детали, искажали информацию об опасности.

1.3. *Влияние психотизма на восприятие информации об угрозе.* Уровень психотизма в выборке исследования преимущественно низкий ($M=5,12$; $SD=3,12$). Для сопоставления нами были сформированы две группы: с низким (от 1 до 3; $n=21$) и высоким (от 10 до 16; $n=18$) уровнем психотизма. Особенности восприятия угрозы в этих группах оценивались с помощью однофакторного дисперсионного анализа. Проверка гомогенности осуществлялась с помощью критерия Бонферони.

Установлено, что психотизм оказывает статистически значимое влияние на точность восприятия угрозы репутации ($F=2,81$, $p<0,05$). Испытуемые в группе с высоким уровнем психотизма точнее и детальнее описывали угрозу, нежели испытуемые из группы с низким уровнем психотизма.

2. *Особенности моделирования действий, совладающих с угрозой, под влиянием экстраверсии / интроверсии, нейротизма и психотизма.*

2.1. *Влияние экстраверсии / интроверсии на планирование действий по преодолению угрозы.* Статистически значимого влияния установлено не было. И экстраверты, и интроверты планировали и осуществляли противодействие опасности схожим способом.

2.2. *Влияние нейротизма на планирование действий, совладающих с угрозой.* Нейротизм влияет на планирование противодействия угрозе. Статистически значимый эффект обнаружен в отношении угрозы здоровью ($F=3,07$, $p<0,05$) и репутации ($F=2,89$, $p<0,05$).

Испытуемые с низким уровнем нейротизма не задумываются о своих действиях в случае опасности, не готовятся к наступлению угрозы. Испытуемые со средним и вы-

соким уровнем нейротизма, напротив, стремятся предсказать опасность, продумывают ответные шаги.

Нейротизм влияет на представление человека о способности преодолеть опасность. Низкий уровень нейротизма придает уверенности – испытуемые говорят о том, что вполне могут избежать болезни ($F=2,94$, $p<0,05$), управлять своим поведением, сохранять репутацию ($F=2,81$, $p<0,05$).

2.3. *Влияние психотизма на планирование действий, совладающих с угрозой.* Психотизм повлиял на планирование действий в связи с угрозами здоровью и репутации. Высокий уровень планирования свойственен испытуемым с повышенным уровнем психотизма (от 10 до 16 баллов по соответствующей шкале EPQ; $n=18$). Неготовность к планированию, беспечность перед опасностью характерна для испытуемых с низким уровнем психотизма (от 1 до 3 баллов по EPQ; $n=21$). Испытуемые с высоким и низким уровнем психотизма достоверно различались по показателю планирования ($F=2,44$, $p<0,05$). Влияние психотизма на управление совладающим с опасностью поведением в статистически значимом уровне установлено не было.

Обсуждение результатов. Суть исследования заключалась в изучении влияния экстраверсии, нейротизма и психотизма на восприятие угрозы и моделирование действия по ее нейтрализации. Стратегия интерпретации результатов предполагала изолированное изучение роли каждой психологической черты. Рассмотрим результаты через призму психологических и поведенческих характеристик проявлений экстраверсии, нейротизма и психотизма.

Экстраверсия проявляется в социальной направленности личности, стремлении к взаимодействию с обществом и зависимости от окружения [17]. Современные исследования связывают экстраверсию не только с социальной вовлеченностью и контактностью, но и с позитивными установками на восприятие и оптимизмом [28]. В рамках нашего исследования установлено влияние экстраверсии на высокую точность восприятия признаков угрозы, детальность запечатления ее характеристик. Низкие значения по шкале экстраверсии сочетались с поверхностностью запечатления информации об опасности, слабой детализацией. Возможно, неспособность передать признаки угрозы была вызвана низкими показателями вербального интеллекта, слабым словарным запасом испытуемых. Экстраверсия существенно не сказалась на действиях, направленных на совладение с опасностью. Этот результат объясним тем, что измерению подвергались когнитивные стратегии,

которые нерелевантны проявлениям экстраверсии, особенно в части эмоциональности [25].

Нейротизм проявляется в эмоциональной нестабильности, тревожности, самообвинении. В клинических исследованиях высокий уровень нейротизма указывает на предрасположенность человека к тревожным, депрессивным психическим состояниям [22]. Также в экспериментальных исследованиях прослеживается связь нейротизма с воображением и креативностью: люди с высоким уровнем нейротизма ярко и образно представляют ситуацию, глубже понимают ее смысл.

Полученные нами результаты соответствуют имеющимся представлениям о нейротизме. Так, повышенный уровень нейротизма ухудшал восприятие угрозы здоровью, однако риск потери репутации в глазах окружающих или социального статуса не подвергались его влиянию.

В эксперименте нейротизм влиял на восприятие угрозы. Чем выше был его уровень, тем труднее испытуемые запоминали угрозу и понимали ее смысл. Они больше додумывали, чем воспроизводили реальные подробности. Дополнительно нами определено влияние нейротизма на уверенность испытуемых в своей способности преодолеть опасность. Высокий уровень нейротизма сочетался с убеждениями людей о беспомощности, подверженности болезни, неспособности избежать ее или противостоять.

В целом, в эксперименте нейротизм ухудшал оценку опасности и искажал представление о действиях по совладанию с ней. Это согласуется с результатами, полученными Т. Moogadian с коллегами [23], М. Vollrath [27]. Они констатировали, что нейротизм формирует установку на негативную оценку ситуации, пассивность и жертвенную позицию. Проведенное нами исследование расширяет эти представления, поскольку обнаруживает этот эффект при восприятии угроз в информационном пространстве.

Психотизм в социальном поведении людей проявляется в агрессивности, эцентричности, безразличии к окружающим,

неспособности к сочувствию и в других проявлениях асоциально-социопатического спектра. В современной интерпретации психотизм вызывает проблемы социальной адаптации, нарушения во взаимодействии с обществом [18]. Зарубежные криминальные психологи обнаруживают связь между высоким уровнем психотизма и склонностью к совершению тяжких преступлений [29].

В нашем исследовании установлено влияние психотизма на восприятие информации об угрозе потерять репутацию в глазах окружающих. Испытуемые с высоким уровнем психотизма точно и детально воспринимают сообщение о том, что кто-то из их знакомых распускает порочащие слухи. Такая тенденция не прослеживается в отношении угроз здоровью или социальному статусу. Вероятно, психотические черты вызывают восприимчивость к информации, затрагивающей честь и достоинство человека. Готовность к защите своей репутации поддерживается еще одним установленным нами обстоятельством: лица с высоким психотизмом эффективнее планируют действия, совладающие с опасностью потери репутации.

Можно полагать, что фактор психотизма способствует сосредоточению внимания человека на образе «Я» в глазах окружающих и готовности реагировать на его искажение. При этом, как отмечают исследователи, ответные действия лиц с повышенным уровнем психотизма характеризуются целенаправленностью, силой и безжалостностью [26].

Таким образом, полученные результаты показывают, что экстраверсия, нейротизм и психотизм выступают медиаторами восприятия риска здоровью, социальному статусу и репутации. Нейротизм и психотизм оказывают влияние на точность восприятия угроз здоровью и репутации, а также на моделирование представлений о действиях по совладанию с угрозой. В целом, результаты эксперимента уточняют представление о роли психологических черт личности при оценке эффекта влияния информации на человека и его поведение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вещикова М. И. Обзор исследований восприятия опасности и перспективы его изучения в клинической психологии развития [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 6. – № 4. – Режим доступа: <http://psyedu.ru/journal/2014/4/Veshchikova.phtml> (дата обращения: 28.01.2017).
2. Гольчевский Ю. В., Некрасов А. Н. К вопросу о кибербезопасности интернет-пользователей // Известия Тульского гос. ун-та. Технические науки. – 2013. – № 3. – С. 235–261.
3. Задорин И., Шубина Л. Восприятие социальных рисков и угроз: тревожное сознание в странах СНГ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eurasianhome.org/xml/t/socials.xml?lang=ru&nic=socials&pid=22> (дата обращения: 29.01.2017).
4. Зарегистрировано преступлений экстремистской направленности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.crimestat.ru/social_portrait (дата обращения: 01.02.2017).
5. Карта страхов россиян: страх отступает? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=116046> (дата обращения: 01.02.2017).

6. Косарев М. Н., Гришин Д. А. Терроризм: уголовно-правовая и криминологическая характеристика / Урал. гуманитар. ин-т. – Екатеринбург : УрГИ, 2010. – 111 с.
7. Меликова Н. Д. Влияние интернета на психику детей [Электронный ресурс] // Universum: Психология и образование. – 2015. – № 11-12(20). – Режим доступа: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/2822> (дата обращения: 29.01.2017).
8. Ноянзина О. Е., Максимова С. Г., Гончарова Н. П. Особенности восприятия риска в структуре оценки личной и социальной безопасности // Известия Алтайского гос. университета. – 2012. – №2/1(74). – С. 211-215.
9. Парфентьев У. Опасный контент в Рунете по данным Национального узла интернет-безопасности в России // Дети в информационном обществе. Моя безопасная сеть: Интернет глазами детей и подростков. Информационный бюллетень года безопасного интернета в России. Вып. 1. – М., 2009. – С. 39-43.
10. Солсо Р. Л. Когнитивная психология. – 1996. – 600 с.
11. Тарабрина Н. В., Быховец Ю. В., Ворона О. А. Социально-психологические характеристики как предикторы психологического неблагополучия личности перед лицом террористической угрозы // Ученые записки Забайкальского гос. гуманитарно-пед. ун-та им. Н. Г. Чернышевского. Серия. Философия, Культурология, Социология, Социальная работа. – 2010. – № 4 (27). – С. 86-94.
12. Тарабрина Н. В., Лазебная Е. О., Зеленова М. Е. Психологические особенности посттравматических стрессовых состояний у ликвидаторов последствий аварии на ЧАЭС // Психол. журн. – 1994. – Т. 15. – № 5. – С. 67-77.
13. Тарабрина Н. В., Быховец Ю. В. Современное состояние психологических исследований террористической угрозы [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России. – 2011. – № 5. – Режим доступа: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 01.03.2017).
14. Терских М. В. Речевой жанр угрозы в дискурсе политической и торговой рекламы // Политическая лингвистика. – 2011. – № 3.
15. Хохлова Н. И. Обеспечение детской безопасности в интернете: российский опыт и зарубежные инициативы // Пространство и Время. – 2012. – № 1. – С. 87-92.
16. Экстремистский текст и деструктивная личность : монография / Антонова Ю. А. и др. ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2014. – 272 с.
17. Costa P. T., McCrae R. R. Four ways five factors are basic // Personality and individual differences. – 1992. – № 13(6). – С. 653-665.
18. Heath A. C., Martin N. G. Psychoticism as a dimension of personality: A multivariate genetic test of Eysenck and Eysenck's psychoticism construct // Journal of Personality and Social Psychology. – 1990. – № 58. – P. 111-121.
19. Ioannou K., Fox J. R. E. Perception of threat from emotions and its role // Poor Emotional Expression within Eating Pathology // Clinical Psychology Psychotherapy. – 2009. – №16. – P. 336-347.
20. Kring A. M., Gordon A. H. Sex differences in emotion: expression, experience, and physiology // Journal Personality Social Psychology. – 1998. – № 74. – P. 686-703
21. LoBue V. Deconstructing the snake: The relative roles of perception, cognition, and emotion on threat detection // Emotion. – 2014. – №14. – P. 701-711.
22. McCrae R. Controlling neuroticism in the measurement of stress // Stress Medicine. – 1990. – № 6 (3). – P. 237-241.
23. Mooradian T., Olver J. Neuroticism, affect and post purchase processes // Advances in Consumer Research. – 1994. – № 21 (1). – P. 595-600.
24. Muris P., de Jong P. J., Suvrijn A. Monitoring, imagery, and perception of threat // Personality and Individual Differences. – 1995. – № 18 (6). – P. 749-759.
25. Nemanick Jr. R., Munz D. Extraversion and neuroticism, trait mood, and state affect: A hierarchical relationship // Journal of Social Behavior & Personality. – 1997. – № 12 (4). – P. 1079-1092.
26. Perkins A. M., Corr P. I. Reactions to threat and personality: psychometric differentiation of intensity and direction dimensions of human defensive behaviour // Behavior Brain Research. – 2011. – № 169. – P. 21-28.
27. Vollrath M. Personality and stress // Scandinavian Journal of Psychology. – 2001. – № 42(4). – P. 335-347.
28. Watson D., Clark L. A. Extraversion and its positive emotional core // R. Hogan, J. Johnson, S. Briggs. Handbook of Personality Psychology. – San Diego, CA : Academic Press, 1997. – P. 767-794.
29. Woodworth M., Porter S. In cold blood: Characteristics of criminal homicides as a function of psychopathy // Journal of Abnormal Psychology. – 2002. – № 111 (3). – P. 436-445.

REFERENCES

1. Veshchikova M. I. Obzor issledovaniy vospriyatiya opasnosti i perspektivy ego izucheniya v klinicheskoy psikhologii razvitiya [Elektronnyy resurs] // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2014. – Т. 6. – № 4. – Rezhim dostupa: <http://psyedu.ru/journal/2014/4/Veshchikova.phtml> (data obrashcheniya: 28.01.2017).
2. Gol'chevskiy Yu. V., Nekrasov A. N. K voprosu o kiberbezopasnosti internet-pol'zovateley // Izvestiya Tul'skogo gos. un-ta. Tekhnicheskie nauki. – 2013. – № 3. – S. 235–261.
3. Zadorin I., Shubina L. Vospriyatie sotsial'nykh riskov i ugroz: trevozhnoe soznanie v stranakh SNG [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.eurasianhome.org/xml/t/socials.xml?lang=ru&nic=socials&pid=22> (data obrashcheniya: 29.01.2017).
4. Zaregistrovano prestupleniy ekstremistskoy napravlenosti [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.crimestat.ru/social_portrait (data obrashcheniya: 01.02.2017).
5. Karta strakhov rossiyan: strakh otstupayet? [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=116046> (data obrashcheniya: 01.02.2017).
6. Косарев М. Н., Гришин Д. А. Терроризм: уголовно-правовая и криминологическая характеристика / Урал. гуманитар. ин-т. – Екатеринбург : УрГИ, 2010. – 111 с.

7. Melikova N. D. Vliyaniye interneta na psikhiku detey [Elektronnyy resurs] // Universum: Psikhologiya i obrazovanie. – 2015. – № 11-12(20). – Rezhim dostupa: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/2822> (data obrashcheniya: 29.01.2017).
8. Noyanzina O. E., Maksimova S. G., Goncharova N. P. Osobennosti vospriyatiya riska v strukture otsenki lichnoy i sotsial'noy bezopasnosti // Izvestiya Altayskogo gos. universiteta. – 2012. – №2/1(74). – S. 211-215.
9. Parfent'ev U. Opasnyy kontent v Runete po dannym Natsional'nogo uzla internet-bezopasnosti v Rossii // Deti v informatsionnom obshchestve. Moya bezopasnaya set': Internet glazami detey i podrostkov. Informatsionnyy byulleten' goda bezopasnogo interneta v Rossii. Vyp. 1. – M., 2009. – S. 39-43.
10. Solso R. L. Kognitivnaya psikhologiya. – 1996. – 600 s.
11. Tarabrina N. V., Bykhovets Yu. V., Vorona O. A. Sotsial'no-psikhologicheskie kharakteristiki kak prediktory psikhologicheskogo neblagopoluchiya lichnosti pered litsom terroristicheskoy ugrozy // Uchenye zapiski Zabaykal'skogo gos. gumanitarno-ped. un-ta im. N. G. Chernyshevskogo. Seriya. Filosofiya, Kul'turologiya, Sotsiologiya, Sotsial'naya rabota. – 2010. – № 4 (27). – S. 86-94.
12. Tarabrina N. V., Lazebnaya E. O., Zelenova M. E. Psikhologicheskie osobennosti posttravmaticheskikh stressovykh sostoyaniy u likvidatorov posledstviy avarii na ChAES // Psikhol. zhurn. – 1994. – T. 15. – № 5. – S. 67-77.
13. Tarabrina N. V., Bykhovets Yu. V. Sovremennoe sostoyanie psikhologicheskikh issledovaniy terroristicheskoy ugrozy [Elektronnyy resurs] // Meditsinskaya psikhologiya v Rossii. – 2011. – № 5. – Rezhim dostupa: <http://medpsy.ru> (data obrashcheniya: 01.03.2017).
14. Terskikh M. V. Rechevoy zhanr ugrozy v diskurse politicheskoy i torgovoy reklamy // Politicheskaya lingvistika. – 2011. – № 3.
15. Khokhlova N. I. Obespechenie detskoj bezopasnosti v internete: rossiyskiy opyt i zarubezhnye initsiativy // Prostranstvo i Vremya. – 2012. – № 1. – S. 87-92.
16. Ekstremistskiy tekst i destruktivnaya lichnost' : monografiya / Antonova Yu. A. i dr. ; Ural. gos. ped. un-t. – Ekaterinburg, 2014. – 272 s.
17. Costa P. T., McCrae R. R. Four ways five factors are basic // Personality and individual differences. – 1992. – № 13(6). – P. 653-665.
18. Heath A. C., Martin N. G. Psychoticism as a dimension of personality: A multivariate genetic test of Eysenck and Eysenck's psychoticism construct // Journal of Personality and Social Psychology. – 1990. – № 58. – P. 111-121.
19. Ioannou K., Fox J. R. E. Perception of threat from emotions and its role // Poor Emotional Expression within Eating Pathology // Clinical Psychology Psychotherapy. – 2009. – №16. – P. 336-347.
20. Kring A. M., Gordon A. H. Sex differences in emotion: expression, experience, and physiology // Journal Personality Social Psychology. – 1998. – № 74. – P. 686-703
21. LoBue V. Deconstructing the snake: The relative roles of perception, cognition, and emotion on threat detection // Emotion. – 2014. – №14. – P. 701-711.
22. McCrae R. Controlling neuroticism in the measurement of stress // Stress Medicine. – 1990. – № 6 (3). – P. 237-241.
23. Mooradian T., Olver J. Neuroticism, affect and post purchase processes // Advances in Consumer Research. – 1994. – № 21 (1). – R. 595-600.
24. Muris P., de Jong P. J., Suvrijn A. Monitoring, imagery, and perception of threat // Personality and Individual Differences. – 1995. – № 18 (6). – P. 749-759.
25. Nemanick Jr. R., Munz D. Extraversion and neuroticism, trait mood, and state affect: A hierarchical relationship // Journal of Social Behavior & Personality. – 1997. – № 12 (4). – R. 1079-1092.
26. Perkins A. M., Corr P. I. Reactions to threat and personality: psychometric differentiation of intensity and direction dimensions of human defensive behaviour // Behavior Brain Resourse. – 2011. – № 169. – R. 21-28.
27. Vollrath M. Personality and stress // Scandinavian Journal of Psychology. – 2001. – № 42(4). – P. 335-347.
28. Watson D., Clark L. A. Extraversion and its positive emotional core // R. Hogan, J. Johnson, S. Briggs. Handbook of Personality Psychology. – San Diego, CA : Academic Press, 1997. – P. 767-794.
29. Woodworth M., Porter S. In cold blood: Characteristics of criminal homicides as a function of psychopathy // Journal of Abnormal Psychology. – 2002. – № 111 (3). – P. 436-445.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИУДК 378.016:811.111'25
ББК Ш143.21-9-8

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

Базуева Анна Николаевна,

аспирант, кафедра профессионально-ориентированного языкового образования, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: bazuika@mail.ru

**ХАРАКТЕРИСТИКА УЧЕБНЫХ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ
АНГЛОЯЗЫЧНОГО ЮРИДИЧЕСКОГО ДИСКУРСА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: юридический дискурс; трудности перевода; английский язык; аутентичность; аутентичный дискурс; критерии аутентичности текста; обучение переводу.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена проблеме аутентичности в обучении письменному переводу. Указаны трудности, с которыми сталкиваются обучающиеся. Трудности в переводе вытекают из сущности самого перевода как сложного вида речевой деятельности и возникают прежде всего из-за различий в системах двух языков, эти различия представляют собой трудности лингвистического характера. Кроме того, при переводе необходимо учитывать и факторы, которые выходят за рамки языковой системы и непосредственно относятся к иноязычной культуре. Указанные факторы обуславливают трудности дискурсивного характера. Подчеркивается методическая значимость дискурса в обучении стратегиям письменного перевода. Использование дискурсивного подхода выступает важным инструментом для педагогических исследований. Дана характеристика юридического дискурса как письменного речезыкового взаимодействия представителей англоязычной лингво-правовой общности, результатом которого выступают юридические тексты. В неязыковых вузах, несмотря на обилие разнообразного языкового материала, существуют определенные трудности при отборе текстов дискурса для обучения стратегиям письменного перевода англоязычного юридического дискурса. Рассмотрены аспекты к определению аутентичности учебных материалов. Отмечается, что для успешного обучения стратегиям письменного перевода необходимо применение учебных материалов, отвечающих требованиям аутентичности. Рассмотрены принципы отбора аутентичных учебных материалов. Среди этих принципов – принципы информационной и социокультурной ценности, посредством которых осуществляется отбор аутентичных учебных материалов для обучения студентов неязыковых вузов стратегиям письменного перевода англоязычного юридического дискурса. Обучение строится на аутентичных текстах контрактов, резюме, деловых писем, деловых документов (доверенности, бланки подписки, регистрационные бланки, листы бронирования гостиницы, анкеты на получение визы на въезд).

Bazueva Anna Nikolaevna,

Post-graduate Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

CHARACTERISTIC FEATURES OF LEARNING ENGLISH LEGAL DISCOURSE

KEYWORDS: legal discourse; translation difficulties; English; authenticity; authentic discourse; criteria for selecting texts; teaching to translate.

ABSTRACT. The article deals with the content of notion of "authenticity". The author ANALYZES different approaches to the interpretation of the term "authentic discourse". The discursive approach can be seen as an important tool of pedagogical research. The existing approaches to the interpretation of the "discourse" concept focus on different aspects of this phenomenon. One of them focuses on the socio-cultural aspects, the other one focus on the communicative aspects. In this research English legal discourse is understood as a set of texts generated in the process of written communication in the field of law. As for the teaching of translating English legal discourse, it is important to take into account its specific nature, which manifests itself in linguistic and discursive features. From our point of view, the lexical and grammatical difficulties of translation relate to the linguistic features of English legal discourse. Difficulties of translation are determined by essence of translation as a complex form of speech activity. There are certain difficulties in the selection authentic texts of English legal discourse for teaching written translation strategies in non-linguistic universities. The paper has a look at some principles of selecting authentic English legal texts for the developing translating skills of students in non-linguistic universities. These principles aim at analysis of authentic texts of English legal discourse as texts in terms of their informative and sociocultural values as a pre-condition for selecting those texts which are thought to be appropriate for using them in teaching written translation strategies for students of non-linguistic universities. The teaching is based on authentic texts of contracts, and business letters, business documents (power of attorney, subscription forms, registration forms, hotel bookings, and visa application forms).

В науке не существует универсально-го подхода к определению понятия «дискурс». Основной характеристикой исследований в свете когнитивного подхода выступает трактовка данного феномена как способа упорядочения информации (вне/и языковой) в текстовом виде. Разнообразные тексты выступают, по мнению ряда ученых, реализацией деятельности, которая связана с порождением и обработкой информации. Текст и дискурс связаны «генетическим родством» [5, с. 29]. Дискурс – это «речь, погруженная в жизнь», речевая деятельность, текст как результат. Основой дискурса выступают тексты, представляющие собой модель определенного жанра дискурса, они передают лингвистическую, концептуальную картину мира носителей иноязычной культуры. Мы в абсолютной степени солидарны с мнением Т. А. Ширяевой о том, что текст выступает внутренней организацией коммуникации, есть воплощение определенного дискурса. Текст представляет собой совместную «территорию» адресанта и адресата... он предоставляет возможности обратной связи и является основой речевого взаимодействия... вербальная форма понятийного содержания дискурса, его языковая репрезентация, итоговый продукт, воздействующий на мыслительные процессы адресата по коммуникативному и прагматическому замыслу автора [12, с. 44].

Суммируя вышесказанное, понятие *англоязычный юридический дискурс* трактуем как письменное речезыковое взаимодействие представителей англоязычной лингво-правовой общности, результатом которого выступают юридические тексты.

В методике обучения иностранному языку дискурс приобретает все большую актуальность. Согласно мнению ряда исследователей, обучение на основе дискурса позволяет ознакомить обучающихся с образцами речевого поведения носителей языка, иноязычной культуры в различных коммуникативных ситуациях. По мнению Э. Руле, в методике обучения иностранному языку предпочтительнее использовать термин «дискурс», поскольку четко проявляется разница между двумя уровнями лингвистических структур: грамматическим и дискурсивным, кроме того, обращается внимание на речевой акт в качестве минимальной единицы коммуникации [1, с. 56].

Ряд исследователей указывает на необходимость применения аутентичных материалов в обучении иностранному языку. Учебные материалы должны представлять собой аутентичный дискурс. Подразумева-

ется связь текста с прагматической ситуацией, которая определяет выбор лингвистических средств для решения задач коммуникации. Кроме того, дискурсивная аутентичность текста предполагает наличие структурных характеристик, естественность лексического наполнения и грамматических форм, ситуативную адекватность словоупотребления [8].

В зарубежной литературе под аутентичными материалами понимаются материалы, которые создаются для носителей языка, так называемые «настоящие тексты» [13, с. 148]. В отечественной литературе встречается следующая характеристика: «Аутентичный материал не предназначен для учебных целей и не адаптирован для нужд учащихся с учетом их уровня владения языком. Он отражает национальные особенности и традиции построения и функционирования текста» [15, с. 34].

Учебная деятельность должна быть максимально приближена к существующей в действительности, по этой причине при обучении письменному переводу англоязычного юридического дискурса необходимо использовать аутентичные материалы. Однако в силу наличия лингво-дискурсивной специфики, условий обучения в неязыковом вузе письменный перевод англоязычного юридического дискурса связан с определенными трудностями. Поэтому мы считаем, что при обучении стратегиям письменного перевода англоязычного юридического дискурса целесообразно использовать «методически аутентичный учебный текст англоязычного юридического дискурса». Методически аутентичный текст представляет собой естественное речевое произведение, созданное в методических целях [8]. Авторы отмечают, что разработка аутентичных учебных текстов позволит с большей эффективностью осуществлять погружение в естественную языковую среду на занятиях по иностранному языку. С точки зрения Л. В. Ступниковой, по степени выраженности аутентичности тексты характеризуются от полюса методически аутентичных текстов, созданных в учебных целях и отражающих моделирование условий реальной коммуникации, до полюса строгой аутентичности (тексты реальной коммуникации, для которых действует запрет любых изменений, требование сохранения оформления контекстуального окружения) [16, с. 103].

При отборе аутентичных учебных текстов необходимо учитывать познавательную ценность информации, содержащейся в тексте, тексты должны отвечать требовани-

ям доступности, логичности изложения. Подбор текстов, отражающих специфику англоязычного юридического дискурса, способствует формированию в сознании обучающихся понятий и концептов, относящихся к фоновой информации, которые в последующей иноязычной коммуникации будут возникать на основе текстов, создаваемых партнерами в процессе межкультурной коммуникации.

В связи с этим мы считаем, что при обучении стратегиям письменного перевода англоязычного юридического дискурса необходимо применять методически аутентичные тексты статей энциклопедического характера в качестве *исходного текста* (в терминах Л. В. Ступниковой). Данный текст будет отражать структуру и специфику дискурса. При последующей работе следует включать строго аутентичные тексты различных жанров юридического дискурса.

Проиллюстрируем сказанное на примере темы «The formation of a contract».

В качестве исходного текста данной темы выступает статья энциклопедического характера «Nature of contract». Обучающиеся сначала знакомятся с перечнем и названиями существенных условий любого договора (essential terms of the contract), с их русскоязычными соответствиями, учатся обсуждать общие положения заключения контрактов. При этом лингвистическое оформление предлагаемых студентам текстов упрощено за счет меньшей наполняемости юридической терминологией. Предполагается выполнение заданий, направленных на обсуждение отдельного вида контракта; языковой и речевой материал, усвоенный в предыдущем звене, органически переносится в следующее звено. Далее выполняются задания, нацеленные на письменный перевод, в качестве учебного текста выступает строго аутентичный текст конкретного договора (либо его пункта), при выполнении задания студенты применяют усвоенные знания, реализуют умения, которыми обучающиеся овладели на предыдущих этапах работы с юридическим дискурсом.

По содержанию номенклатура контрактов, используемая в обучении письменному переводу, чрезвычайно разнообразна. В англоязычном юридическом дискурсе контракт – это документ с особой композиционной структурой, в которой

строго зафиксированы тематически завершённые микротемы: статьи, пункты, подпункты. В свою очередь, они представлены юридическими терминами и речевыми клише. Клишированность контрактной лексики объясняется требованием оперативного обмена информацией, кроме того, данные дискурсивные формулы выступают важным компонентом любого контракта, без которого документ не имеет юридической силы. Методика обучения стратегиям письменного перевода юридического дискурса фокусируется на различных видах контрактов. Вслед за Ю. А. Черноусовой мы выделяем в зависимости от сферы функционирования типы контрактов: финансово ориентированные (купли-продажи, поставки и т. д.) и социально ориентированные (например, трудовой договор).

Деловое письмо широко используется в практической деятельности. Такие тексты отличаются высокой степенью подготовленности, официальностью коммуникативной ситуации. Существуют определенные традиции составления таких документов. На лингвистическом уровне для аутентичных текстов деловых писем характерны графическое членение текста на параграфы, отсутствие эмоционально-окрашенных лексических средств. Выше перечисленные факторы обуславливают низкую вариативность языковых средств деловых писем и распространенность использования клише. Исследователи отмечают, что «содержание письма, отбор языково-стилистических средств, формы изложения и тон находятся в прямой зависимости от условий общения, от адресата, от того, к кому и с какой целью обращено то или иное письмо» [18, с. 43].

Таким образом, обучение студентов неязыковых вузов стратегиям письменного перевода англоязычного юридического дискурса строится на аутентичных текстах контрактов, резюме, деловых писем, деловых документов (доверенности, бланки подписки, регистрационные бланки, бронирования гостиницы, анкеты на получение визы на въезд). Тексты такого типа выступают важным объектом для изучения, так как расширение международных экономических, политических, образовательных и культурных связей способствует тому, что выпускники неязыковых вузов часто находят работу в иностранных и международных компаниях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аникина О. В. Дискурс как объект обучения в курсе иностранного языка // Вестник ТГПУ. – 2011. – № 2. – С. 54-59.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: лингво-дидактика и методика. – М.: Академия, 2010. – 335 с.
3. Гурьева З. И. Речевая коммуникация в сфере бизнеса: к созданию интегративной теории (на материале текстов на русском и английском языках) : дис. ... д-ра филол. наук. – Краснодар, 2003. – 446 с.
4. Зорина Т. П. К проблеме эпистолярного жанра // Ученые записки МГПИИЯ им. М. Тореза. – М., 1970. – С. 38-44.

5. Краткий словарь когнитивных терминов / под ред. Е. С. Кубряковой. – М., 1995. – 245 с.
6. Миков В. Ю. Реализация принципов отбора и структурирования содержания в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку // Вестник НГЛУ им. Н. А. Добролюбова. – 2016. – № 34. – С. 137-146.
7. Мильруд Р. П. Основные способы стимулирования речемыслительной деятельности на иностранном языке // Иностранный язык в школе. – 1996. – №6. – С. 6-12.
8. Мильруд Р. П., Носович Е. В. Параметры аутентичного учебного текста // Иностранные языки в школе. – 1999. – №1, 2. – С. 11-18, 7-12.
9. Сергеева Н. Н., Алексеева Е. М. Метод ассоциограмм как средство выявления лингвокультурных и ментальных особенностей России и стран изучаемого языка в рамках курса «Иностранный язык» // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 1. – С. 204-207.
10. Сергеева Н. Н., Суетина А. И. Дискурс: дидактическая основа формирования стилистически обусловленных умений иноязычной речи // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 10. – С. 88-91.
11. Сергеева Н. Н., Суетина А. И. Иноязычная коммуникативная компетенция в сфере профессиональной деятельности: модель и методика развития // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 12. – С. 122-125.
12. Сергеева Н. Н., Чикунова А. Е. Аутентичные видеоматериалы как средство развития социокультурной компетенции студентов экономических специальностей // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 1. – С. 147-157.
13. Сергеева Н. Н. Структура социокультурной компетенции при обучении иностранному языку в вузе // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. – 2011. – № 2. – С. 291-296.
14. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Е. Г. Азимов и др. – СПб. : Златоуст, 1999.
15. Черноусова Ю. А. Язык бизнес-контрактов: композиционно-структурные, лексико-семантические и лингво-прагматические особенности (на материале современного английского языка) : дис. ... канд. филол. наук. – Пятигорск, 2012. – 185 с.
16. Ступникова Л. В. Обучение профессионально-ориентированному дискурсу в правовой сфере в условиях межкультурного взаимодействия (английский язык, неязыковой вуз) : дис. ... канд. пед. наук. – М., 2010. – 291 с.
17. Ширяева Т. А. Структурно-содержательная и функциональная парадигма современного делового дискурса : дис. ... д-ра филол. наук. – Пятигорск, 2014. – 444 с.

REFERENCES

1. Anikina O. V. Diskurs kak ob'ekt obucheniya v kurse inostrannogo yazyka // Vestnik TGPU. – 2011. – № 2. – S. 54-59.
2. Gal'skova N. D., Gez N. I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: lingvo-didaktika i metodika. – M. : Akademiya, 2010. – 335 s.
3. Gur'eva Z. I. Rechevaya kommunikatsiya v sfere biznesa: k sozdaniyu integrativnoy teorii (na materiale tekstov na russkom i angliyskom yazykakh) : dis. ... d-ra filol. nauk. – Krasnodar, 2003. – 446 s.
4. Zorina T. P. K probleme epistol'yarnogo zhanra // Uchenye zapiski MGPIYa im. M. Toreza. – M., 1970. – S. 38-44.
5. Kratkiy slovar' kognitivnykh terminov / pod red. E. S. Kubryakovoy. – M., 1995. – 245 s.
6. Mikov V. Yu. Realizatsiya printsipov otbora i strukturirovaniya soderzhaniya v professional'no-orientirovannom obuchenii inostrannomu yazyku // Vestnik NGLU im. N. A. Dobrolyubova. – 2016. – № 34. – S. 137-146.
7. Mil'rud R. P. Osnovnye sposoby stimulirovaniya rechemyslitel'noy deyatel'nosti na inostrannom yazyke // Inostranny yazyk v shkole. – 1996. – №6. – S. 6-12.
8. Mil'rud R. P., Nosovich E. V. Parametry autentichnogo uchebnogo teksta // Inostrannye yazyki v shkole. – 1999. – №1, 2. – S. 11-18, 7-12.
9. Sergeeva N. N., Alekseeva E. M. Metod assotsiogram kak sredstvo vyyavleniya lingvokul'turnykh i mental'nykh osobennostey Rossii i stran izuchaemogo yazyka v ramkakh kursa «Inostranny yazyk» // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2016. – № 1. – S. 204-207.
10. Sergeeva N. N., Suetina A. I. Diskurs: didakticheskaya osnova formirovaniya stilisticheskii obuslovlennykh umeniy inoyazychnoy rechi // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2015. – № 10. – S. 88-91.
11. Sergeeva N. N., Suetina A. I. Inoyazychnaya kommunikativnaya kompetentsiya v sfere professional'noy deyatel'nosti: model' i metodika razvitiya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2014. – № 12. – S. 122-125.
12. Sergeeva N. N., Chikunova A. E. Autentichnye videomaterialy kak sredstvo razvitiya sotsiokul'turnoy kompetentsii studentov ekonomicheskikh spetsial'nostey // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2011. – № 1. – S. 147-157.
13. Sergeeva N. N. Struktura sotsiokul'turnoy kompetentsii pri obuchenii inostrannomu yazyku v vuze // Aktual'nye problemy germanistiki, romanistiki i rusistiki. – 2011. – № 2. – S. 291-296.
14. Slovar' metodicheskikh terminov (teoriya i praktika prepodavaniya yazykov) / E. G. Azimov i dr. – SPb. : Zlatoust, 1999.
15. Chernousova Yu. A. Yazyk biznes-kontraktov: kompozitsionno-strukturnye, leksiko-semanticheskie i lingvo-pragmaticheskie osobennosti (na materiale sovremennogo angliyskogo yazyka) : dis. ... kand. filol. nauk. – Pyatigorsk, 2012. – 185 s.
16. Stupnikova L. V. Obuchenie professional'no-orientirovannomu diskursu v pravovoy sfere v usloviyakh mezhkul'turnogo vzaimodeystviya (angliyskiy yazyk, neyazykovy vuzy) : dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2010. – 291 s.
17. Shiryaeva T. A. Strukturno-soderzhatel'naya i funktsional'naya paradigma sovremennogo delovogo diskursa : dis. ... d-ra filol. nauk. – Pyatigorsk, 2014. – 444 s.

Ильнер Александр Олегович,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 19; e-mail: a.illner@mail.ru

Горожанцева Ксения Викторовна,

магистрант, кафедра иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 19; e-mail: gta7070@mail.ru

**РОЛЬ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ
В ФОРМИРОВАНИИ ФОНЕТИКО-ФОНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: информационные технологии; электронные средства обучения; фонетико-фонологические компетенции; фонетические навыки; методика преподавания немецкого языка; немецкий язык; методика немецкого языка в вузе; студенты.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается роль электронных образовательных средств в системе обучения иностранным языкам и формирование иноязычной фонетико-фонологической компетенции у студентов, обучающихся в образовательных организациях высшего профессионального образования и изучающих немецкий язык «с нуля». Рассмотрены преимущества и недостатки использования электронных образовательных средств в процессе обучения иностранному языку в сравнении с традиционными средствами обучения. Исследованы проблемы использования электронных средств обучения как методического, так и программно-технического характера. Рассматриваются разные подходы, и определяется главная задача лингвистического образования в настоящее время – становление вторичной языковой личности. В статье дается определение фонетико-фонологической компетенции, определяется структура данной компетенции и выделяются ее взаимосвязанные компоненты. Определяется роль вводного фонетического курса, в рамках которого происходит ознакомление с фонетической системой немецкого языка, с артикуляцией звуков, с основными типами интонационных конструкций, с особенностями ударения и его реализацией в различных типах слов. Также в статье представлена разработанная с учетом современных требований модель электронного вводного фонетического курса немецкого языка, которая включает четыре модуля («Урок», «Тренажер», «Справочник», «Контроль»).

Il'ner Aleksandr Olegovich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Foreign Languages and Translation, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

Gorozhantseva Kseniya Viktorovna,

Master`s Degree Student of Department of Foreign Languages and Translation, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

**THE ROLE OF E-LEARNING TOOLS IN THE FORMATION
OF THE PHONETIC-PHONOLOGICAL COMPETENCE**

KEYWORDS: information technologies; e-learning training tools; phonetic and phonological competences; phonetic skills; methods of teaching German; German; methods of teaching German at university; students.

ABSTRACT. This article reviews the role of e-learning tools in the system of teaching foreign languages and formation of the phonetic-phonological competence of students learning German at the beginner level (so-called "from scratch"). The article dwells on the advantages and disadvantages of using e-learning tools in the process of teaching a foreign language in comparison with the traditional educational means; it also focuses on the problems of using e-learning tools including both methodological and software product constraints. Different approaches are discussed as well as the main task of linguistic education means of teaching a second language speaker. An introductory phonetic course plays an important role as it introduces a phonetic system of the German language, which includes articulation of sounds, special emphasis on its stress in different words and main types of intonation structures. The article also presents a model of e-learning introductory phonetic course in the German language which is based on contemporary demands and has a modular structure and comprises four training modules («Lesson», «Simulator», «Handbook», «Guide», «Control»).

Отличительной чертой современного процесса образования является процесс информатизации. Внедрение в учебный процесс информационных и коммуникационных технологий является одним из способов оптимизации процесса обучения. Накопленный к настоящему вре-

мени опыт по данному вопросу осмыслен неоднозначно, однако можно с уверенностью сказать, что внедрение данных технологий в обучение – революционизирующий процесс.

Новые информационные технологии создают условия для качественного изме-

нения методов и организационных форм работы педагогов высшего профессионального образования и на этой основе позволяют добиться следующего:

- сохранять и полнее раскрывать индивидуальные способности обучающихся, побуждать каждого из них развивать приходящее ему сочетание личностных качеств;
- сосредоточить основное внимание на формировании познавательных способностей студентов, развитой учебной деятельности, поддерживать и развивать их стремление к самосовершенствованию;
- усилить междисциплинарные связи в обучении, комплексность изучения явлений действительности, обеспечить неразрывные взаимосвязи между естествознанием и техникой, гуманитарными науками и искусством [9, с. 5].

Электронное и дистанционное обучение находит все более широкое применение в практике преподавания различных предметов. Что касается иностранного языка, то традиционный учебник постепенно уступает место электронному в комплекте с другими электронными образовательными средствами. Электронные образовательные средства – программные средства, в которых отражена предметная область, а ее изучение реализуется посредством информационно-коммуникационных технологий [1, с. 291].

Е. И. Машбиц выделила ряд преимуществ использования электронных образовательных средств в процессе обучения иностранному языку:

- возможность индивидуализации процесса обучения;
- появление новых способов и методов предъявления учебного материала;
- повышение мотивации студентов к обучению;
- раскрытие способностей обучающихся, активизация умственной деятельности, развитие информационных и коммуникационных компетентностей;
- возможность обратной связи, в то время как традиционный учебник позволяет только одностороннюю трансляцию материала;
- компьютерные тесты позволяют за короткое время получать объективную картину уровня сформированности умений и навыков, а также уровня усвоения изучаемого материала [7, с. 291].

В первую очередь данные преимущества касаются учебной литературы. Для того чтобы современному учебнику приспособиться к новым способам предъявления информации, ему необходимо расширить учебную информацию компьютерными приемами.

Учитывая то, насколько быстро в современном мире происходит устаревание материала, можно сделать вывод, что традиционный учебник не выдерживает конкуренции по отношению к электронному. Переиздание – достаточно трудоемкий и длительный процесс, в то время как обновление информации в электронном варианте не требует больших материальных и временных затрат. Обновлять материал в электронном виде можно по мере необходимости, используя при этом все новые и новые компьютерные возможности и тем самым с каждым разом повышая интерес к предмету и мотивацию к обучению.

Несмотря на вышесказанные явные преимущества электронных образовательных средств, в данном случае учебников, при их разработке и использовании возникает ряд проблем как методического, так и программно-технического характера.

Во-первых, необходимо учитывать, что традиционная методика преподавания отличается от методики преподавания с применением компьютера. Во-вторых, существуют проблемы с установлением и получением обратной связи об эффективности использования электронного образовательного средства. В-третьих, необходимо учитывать соответствие технического обеспечения при работе с электронным учебником (платформа, программы, графика, анимация, звуковое сопровождение, интерфейс и др.).

Однако можно сказать, что электронные учебники в системе образования могут сделать процесс обучения более эффективным, вовлекая все виды чувственного восприятия студентов с помощью мультимедийных функций, обучать всех равноценно, независимо от места проживания. Электронный учебник позволит развивать навыки работы с компьютером. И это тоже большое благо в современных условиях информационного существования человека [10, с. 127].

По мнению И. И. Халеевой, главная задача лингвистического образования в настоящее время – это становление вторичной языковой личности – специалиста, способного уверенно принимать участие в диалоге культур, совершенствуя собственные языковые знания, умения и навыки в любой речевой ситуации. Иными словами, современному обществу нужны специалисты, обладающие целым комплексом профессиональных качеств (умение логически верно и аргументированно строить устную и письменную речь, умение использовать знание иностранного языка в профессиональной деятельности и межличностном общении, умение осуществлять аналитико-

синтетическую обработку полученной информации) [11, с. 36-58].

Каждый иностранный язык базируется на «трех китах» – фонетике, лексике и грамматике. Фонетику, которая является «планом выражения» языка, нередко обозначают как основной раздел языка. Так, Г. Глисон считает, что «активное владение языком требует почти стопроцентного знания фонологии, а знания грамматики – хотя бы на 50–90 процентов. В то же время часто можно обойтись одним (или даже меньшим) процентом словаря» [5, с. 345].

Мы не говорим категорично, что формирование слухопроизносительных навыков важнее, чем формирование лексических или грамматических, но поддерживаем точку зрения Л. В. Величковой: «Овладение звуковой стороной языка с психолингвистической позиции считается главным для формирования речевой возможности на изучаемом языке» [4, с. 87].

Фонетическая сторона иноязычной речи – совокупность всех звуковых средств (звуков, звукосочетаний, ударения, ритма, мелодики, интонации, пауз), которая определяет звуковой строй языка, т. е. составляет его материальную сторону и является его отличительной характеристикой по сравнению с другим иностранным языком [8, с. 178].

Приобретение необходимых знаний о звуковом строе иностранного языка, формирование слухопроизносительных навыков по отношению к нему в рамках компетентного подхода являются частью фонетико-фонологической компетенции.

Проанализировав имеющуюся литературу по данной проблеме, мы можем сделать вывод, что ученые не могут прийти к единому мнению по вопросу определения данной компетенции. Например, С. Л. Бобрь [3, с. 63], как и Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (CEFR) [13, с. 44-46], называет эту компетенцию фонологической, а Н. Л. Гончарова – фонетико-фонологической [6, с. 9].

На наш взгляд, определение данной компетенции как фонетико-фонологической более точно, поскольку ее содержание, представленное в CEFR, явно выходит за пределы фонологии. Таким образом, фонетико-фонологическая компетенция определяется как «гибкая развивающаяся система, субкомпонент лингвистической компетенции, включающая интериоризированные знания о звуковой системе современного иностранного языка, релевантные, перцептивные и артикуляционные навыки, умение адекватно оперировать ими в соответствии с языковой ситуацией» [6, с. 13].

Структура фонетико-фонологической компетенции включает знания, умения и

навыки, к которым можно отнести следующие:

- понимание и воспроизведение звуковых единств языка (фонем) и их вариантов (аллофоны);

- понимание и воспроизведение артикуляционно-акустических характеристик фонем (глухость / звонкость, твердость / мягкость, лабиализация и т. д.);

- понимание и воспроизведение фонетической организации слов (словесное ударение, тон, слоговую структуру, фонемы и их последовательность);

- просодику (систему фонетических средств, к которой можно отнести прерывистость, акцент, мелизы, тембр, мелодику, ритмику, интонацию, громкость, паузацию, тональность, силовое ударение);

- понимание и воспроизведение фонетической редукции (фонем – сильных и слабых, редукцию гласных, ассимиляцию и т. д.) [6, с. 59].

Н. Л. Гончарова выделяет взаимосвязанные элементы иноязычной фонетико-фонологической компетенции, которые объединяет в три блока. Они включают следующие содержательные компоненты:

- **КОГНИТИВНЫЙ** – 1) информационный компонент (интегрированные знания о функционировании фонетико-фонологической системы иностранного языка (ИЯ)); 2) психологический компонент (психические процессы, активно задействованные в процессе интериоризации знаний);

- **ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ** – 1) перцептивный компонент (интегральные навыки и умения восприятия сегментных и супrasegmentных единиц); 2) артикуляционный компонент (интегральные звукопроизносительные и ритмико-интонационные навыки и умения); 3) аутолингводидактический компонент (оперирование технологически приемами и методами получения знаний и овладение слухопроизносительным автоматизмом с опорой на общую и учебную компетенции); 4) методический компонент (способность будущего преподавателя иностранного языка организовать процесс обучения иноязычному общению таким образом, чтобы обеспечить успешное овладение учащимися иноязычной фонетико-фонологической компетенцией);

- **МОТИВАЦИОННЫЙ** – 1) собственно мотивационный компонент (комплекс внутренних, внешних, инструментальных и интеграционных мотивов); 2) ценностный компонент (сумма витальных, социальных и поведенческих ориентаций); 3) аффективный компонент (позитивная эмоциональность) [6, с. 41].

Поэтому процесс обучения иностранному языку необходимо рассматривать как

интегральный [15, с. 36]. Очевидно, что преподаватель иностранного языка, который является фонетически некомпетентным, не способен реализовать эффективный учебный процесс.

Несмотря на наличие определенных требований ФГОС высшего профессионального образования к уровню владения звуковой стороной иноязычной речи, определенная доля преподавателей не уделяет ей должного внимания, ограничиваясь лишь коррекцией самых грубых искажений и ошибок. Можно предположить, что это происходит по ряду причин, среди которых можно выделить недостаток времени и ресурсов для работы с фонетикой, неверные установки преподавателя на самостоятельное формирование слухопроизносительных навыков, недостаточный уровень компетенции самого преподавателя.

На начальном этапе изучения иностранного языка важную роль в формировании фонологической (фонетико-фонологической) компетенции играет вводный фонетический курс, в рамках которого происходит ознакомление с фонетической системой немецкого языка, с артикуляцией звуков, с основными типами интонационных конструкций, с особенностями ударения и его реализацией в различных типах слов. Помимо этого закладываются основы техники письма, происходит знакомство с другими видами речевой деятельности, формирование первичных грамматических и лексических навыков.

Типологизация вводных фонетических курсов прошла долгое становление и в современной методике обучения иностранному языку можно выделить постановочный и сопроводительный вводные фонетические курсы [14, с. 41].

Практика показывает, что традиционное обучение, несмотря на все его плюсы, недостаточно эффективно решает комплекс задач, которые должны быть решены во время прохождения вводно-фонетического курса. Электронный вводно-фонетический курс – это не просто курс, а своего рода самоучитель, который в некоторые моменты может частично заменить преподавателя. Такой ресурс обладает записями хорошего качества звуков, слов, словосочетаний, текстов, которые обучающийся может прослушать, повторить; студент может записать произнесенный текст, чтобы оценить правильность произношения. Материал изложен не линейно, а иерархично. Именно благодаря иерархичности такой курс может содержать материал разного уровня сложности. Уровень наглядности достаточно высок благодаря использованию большого количества аудио- и видеофайлов. В рамках

электронного вводно-фонетического курса можно автоматизированно проверить знания и получить при этом комментарии и разъяснения при неверном ответе. Таким образом, электронный вводно-фонетический курс позволяет интегрировать текстовую и аудиовизуальную информацию, что не представляется возможным при применении традиционного учебника, и ранее эта проблема решалась приложением в виде носителей аудио-, а иногда и видеозаписей. Неоспоримо преимущество электронного вводно-фонетического курса при самостоятельной работе студентов. Применение электронного курса позволяет освободить преподавателя от рутинной проверки значительного количества заданий и сконцентрироваться на тех аспектах, которые нельзя отработать без очного участия педагога (например, постановка произношения).

Нами был разработан электронный учебник вводно-фонетического курса немецкого языка, который имеет модульную структуру и включает четыре модуля («Урок», «Тренажер», «Справочник», «Контроль»). Структура электронного учебника опирается на модель, разработанную в рамках диссертации А. Л. Архангельской [2, с. 138].

Предлагаемый электронный учебник предназначен для студентов, обучающихся в учреждениях высшего профессионального образования и изучающих немецкий язык «с нуля». Цель настоящего пособия – формирование основ адекватного восприятия и производства речи на начальном этапе обучения немецкому языку.

В учебнике содержатся основные сведения о фонетическом строе, его особенностях, грамматике, графике и орфографии современного немецкого языка.

В каждом из восьми уроков отрабатывается определенная группа немецких фонем с упором на восприятие дифференциальных признаков этих фонем и способах их отражения в орфографии. Построение уроков осуществляется на основании принципа «от звука к букве» и начинается с фонетических упражнений в транскрипции, за которыми следуют графические отображения звуков в орфографии. Затем звуки отрабатываются в слове и предложениях. Содержатся упражнения на чтение отдельных слов и словосочетаний. В настоящем учебном пособии транскрипция немецких слов дана на основе словаря DUDEN.

Особое внимание уделяется упражнениям, направленным на развитие профессиональных навыков транскрибирования и интонирования, на овладение звуковыми модификациями, на развитие и совершенствование умений аудирования, профессионально ориентированного умения фонети-

ческого чтения и анализа дискурса, умений спонтанного говорения, на проверку качества сформированных знаний, навыков и умений [2, с. 19].

Студентам предлагаются упражнения с минимальными парами слов, т. е. слов, отличающихся на одну фонему, дифференциальные признаки которой необходимо закрепить в сознании обучающихся. Цель упражнений на чтение – не столько создание условий для развития артикуляционных навыков, сколько чтение незнакомых слов и создание условий для развития техники чтения, что позволяет помочь студентам перейти к пониманию незнакомого текста и самостоятельному чтению текстов.

Отдельную группу представляют собой упражнения на восприятие, в которых обучающимся предлагается опознать и записать определенный звук или слово, что также

служит становлению и закреплению иноязычных слухопроизносительных навыков и формирует готовность студентов к такому сложному виду речевой деятельности, как аудирование. В целях овладения основами немецкой интонации в уроки включены небольшие тексты для чтения и заучивания наизусть. С первого урока студенты знакомятся с грамматическим материалом и работают над его закреплением с помощью лексико-грамматических упражнений.

Такой подход к преподаванию вводно-фонетического курса способствует тому, что обучение произношению на немецком языке становится неотъемлемой частью изучения немецкого языка. Это работает на адекватное говорение и восприятие устной речи.

Ниже приводится фрагмент структуры курса и дается краткое описание его содержательной части (рис. 1).



Рис. 1. Структура модуля «Урок»

На данной схеме изображена пространственная структура указанного модуля. Данный модуль включает следующие разделы: буква, звук, звук в слове, слово, сочетание слов, фраза.

При изучении раздела «Буква» идет работа с немецкой графикой. Обучающиеся знакомятся со следующими понятиями:

- немецкий алфавит (графическая система немецкого языка),
- названия букв,
- правила написания печатных и рукописных, строчных и прописных букв,
- специфические элементы письменной графики.

Планируемые предметные результаты – хорошо знать названия букв и их произношение, написание строчных и прописных букв, написание букв со слуха, написание буквосочетаний прописью, соблюдая правила соединения элементов букв.

При изучении раздела «Звук» идет работа по обучению фонетике и произношению звуков и их обозначению на письме. Обучающиеся выполняют следующие действия:

- наблюдают за артикуляцией звуков и движением органов речи,
- учатся отличать гласные и согласные звуки, выделяют их отличительные признаки,
- знакомятся с буквенными обозначениями,
- учатся произносить звуки в слогах и в изолированном положении,
- знакомятся с немецкой транскрипцией.

Планируемые предметные результаты – имея образец для произношения уметь сравнивать свое произношение с эталоном, уметь произносить и различать звуки и звукосочетания, выбирать знаки транскрипции для обозначения звуков и звукосочетаний, подбирать буквенные соответствия для обозначения звуков, правильно записывать звукосочетания со слуха.

При изучении раздела «Звук в слове» продолжается работа по обучению фонетике и произношению. Обучающиеся выполняют следующие действия:

- учатся произносить согласные и гласные звуки в слабой и сильной позициях,

- знакомятся со слогом, делением на слоги, ударением,
- учатся определять типы ритмических моделей слов и ударный слог в слове,
- учатся правильному произношению слов,
- знакомятся с фонетическими явлениями, происходящими в слове,
- отрабатывают произношение звуков в словах,
- отрабатывают слухопроизносительные навыки,
- знакомятся с ритмической системой немецкого языка,
- знакомятся с правилами чтения.

Планируемые предметные результаты – различать ударные и безударные гласные в слове, обращая внимание на произношение безударных гласных, обращать внимание на произношение удвоенных согласных, уметь распознавать звук в слове, определять количество слогов в слове, произносить слова с позиционными изменениями звуков, сравнивать свое произношение с образцом.

При изучении раздела «Слово» идет работа с лексикой. Обучающиеся выполняют следующие действия:

- учатся осознавать значение слов,
- узнают правила произношения и написания,
- учатся употреблять в речи уже изученные звуки,
- работают над пополнением своего лексического запаса,
- создают базу для развития устной и письменной речи.

Планируемые предметные результаты – понимать значения слов через зрительный образ, уметь правильно произносить и писать слова, распознавать и записывать слова со слуха с опорой и без опоры на графический облик слова, структурировать полученную информацию по темам, развивать мышление и аналогию.

При изучении раздела «Сочетание слов» продолжается работа по обучению фонетике и произношению. Обучающиеся выполняют следующие действия:

- учатся слитному и плавному произношению слов в пределах словосочетаний,
- узнают о правилах произношения гласных и согласных на стыке слов.

Планируемые предметные результаты – уметь произносить словосочетание как единое фонетическое целое.

При изучении раздела «Фраза» также продолжается работа по обучению фонетике и произношению. Обучающиеся выполняют следующие действия:

- знакомятся с основными типами интонационных конструкций немецкого языка,

- учатся различать вопросительные и утвердительные предложения по интонации,
- учатся оформлять предложения интонационно.

При изучении модуля «Тренажер» ведется работа по тренировке / коррекции произношения. Учебный материал подобран таким образом, что возможно проводить обучение произношению на различных этапах обучения и закрепления учебного материала. Возможна коррекция акцентных отклонений, работа над слухопроизносительными навыками. С учебными материалами «Тренажера» преподаватель может работать как последовательно, так и фрагментарно, опираясь на свой выбор, либо на выбор студента.

Модуль «Справочник» содержит учебную информацию, которая сгруппирована по темам разделов и снабжена меню, что позволяет педагогу работать по принципу «от теории к практике, от практики к теории». Модуль содержит фонетический, лексический и грамматический справочный материал по темам учебника, имеет гипертекстовые статьи, снабженные перекрестными ссылками, а также звуковые, графические, анимационные материалы.

Модуль «Контроль» служит для оценки качества усвоения учебного материала, содержит контрольно-измерительные материалы для проверки навыков произношения. Данные упражнения предполагают как проверку преподавателем, так и автоматизированную проверку самой системой. Студенты могут посмотреть свои ошибки и провести работу над ними.

На основе вышесказанного можно сделать вывод, что данный электронный учебник является хорошим помощником педагогу для формирования иноязычной фонетико-фонологической компетенции.

В процессе работы с учебником у студентов формируется достаточный уровень владения языковым аспектом фонетико-фонологической компетенции:

- знание основных правил, артикуляционных особенностей немецких фонем и видов их модификации в речи (редукция, ассимиляция);
- знание основного набора интонационных моделей, используемых носителями языка в речевом общении;
- знание буквенно-звукового соответствия, воспроизведение услышанного в письменной форме (лексические и фонетические диктанты);
- умение транскрибировать услышанный материал в рамках общепринятой транскрипционной системы.

Формирование речевого аспекта фонетико-фонологической компетенции мы определяем следующим образом:

- восприятие на слух и понимание основного содержания оригинальных и функциональных текстов;
- умение использовать в устной речи ассимилированные и редуцированные формы слов;
- умение демонстрировать в устной речи характерное для немецкого языка произношение;
- умение выявлять в своей речи и речи собеседника фонетические ошибки, контролировать свое произношение;
- восприятие и идентификация в речевом потоке немецких звуков, слов и высказываний в темпе, характерном для носителей языка;

– умение воспринимать и идентифицировать в процессе коммуникации основные интонационные модели [12, с. 76-126].

Разработанная нами модель вводно-фонетического курса способствует становлению необходимых компонентов иноязычной фонетико-фонологической компетенции. Данная модель вводно-фонетического курса позволяет улучшить качество знаний, умений и навыков по немецкому языку, сократить время, которое выделяется на вводно-фонетический курс, причем без потери качества результатов, обеспечить самостоятельную работу обучающихся, сделать ее более результативной, сделать менее трудным начальный период обучения немецкому языку, развивать познавательные способности студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Архангельская А. Л. Электронный вводно-фонетический курс по русскому языку для иностранных учащихся : дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007. – 201 с.
3. Бобырь С. Л. Обучение логическому ударению как компонент профессионально-речевой подготовки учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 1990. – 318 с.
4. Величкова Л. В. Контрастивно-фонологический тест и изучение иноязычному произношению. – М. : Воронеж, 1989. – 198 с.
5. Глисон Г. Вступление в дескриптивную лингвистику : пер. с англ. / общ. ред. и вступ. ст. В. А. Звегинцева. – М. : Прогресс, 2002. – 496 с.
6. Гончарова Н. Л. Формирование иноязычной фонетико-фонологической компетенции у студентов-лингвистов (на материале английского языка) : дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2006. – 212 с.
7. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения: (Педагогическая наука – реформе школы). – М. : Педагогика, 1988. – 192 с.
8. Роман С. В. Методика обучения английскому языку в начальной школе. – М. : Ленвиг, 2005. – 208 с.
9. Уваров А. Ю. Перестройка образования и информатизация общества // Прогнозное социальное проектирование: Методологические и методические проблемы. – М. : Наука, 1989. – 47 с.
10. Уваров А. Ю. Электронный учебник: теория и практика. – М. : УРАО, 1999. – 220 с.
11. Халеева И. И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста // Язык-система. Язык-текст. Язык-способность. – М. : Высшая школа, 1995. – 240 с.
12. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности лингвиста-переводчика на основе проектов ФГОС ВПО третьего поколения и общеевропейские стандарты языкового образования : коллект. монография / под ред. М. Л. Воловиковой. – М. : ИПО ПИ ЮФУ, 2010. – 176 с.
13. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. – München : Langenscheidt Verlag, 2009. – 244 s.
14. Fiukowski H., Lindner G. Einführung in die Sprechwissenschaft. – Leipzig : VEB Bibliographisches Institut Leipzig, 1978. – 308 s.
15. Philipp M. Phonologie des Deutschen. – Stuttgart : Verlag W. Kohlhammer, 1974. – 152 s.

REFERENCES

1. Azimov E. G., Shchukin A. N. Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam). – M. : IKAR, 2009. – 448 s.
2. Arkhangel'skaya A. L. Elektronnyy vvodno-foneticheskiy kurs po russkomu yazyku dlya inostrannykh uchashchikhsya : dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2007. – 201 s.
3. Bobyr' S. L. Obuchenie logicheskomy udareniyu kak komponent professional'no-rechevoy podgotovki uchitelya : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – SPb., 1990. – 318 s.
4. Velichkova L. V. Kontrastivno-fonologicheskii test i izuchenie inoyazychnomu proiznosheniyu. – M. : Voronezh, 1989. – 198 s.
5. Glison G. Vstuplenie v deskriptivnyuyu lingvistiku : per. s angl. / obshch. red. i vstup. st. V. A. Zvegintseva. – M. : Progress, 2002. – 496 s.
6. Goncharova N. L. Formirovaniye inoyazychnoy fonetiko-fonologicheskoy kompetentsii u studentov-lingvistov (na materiale angliyskogo yazyka) : dis. ... kand. ped. nauk. – Stavropol', 2006. – 212 s.
7. Mashbits E. I. Psikhologo-pedagogicheskie problemy komp'yuterizatsii obucheniya: (Pedagogicheskaya nauka – reforme shkoly). – M. : Pedagogika, 1988. – 192 s.
8. Roman S. V. Metodika obucheniya angliyskomu yazyku v nachal'noy shkole. – M. : Lenvit, 2005. – 208 s.

9. Uvarov A. Yu. Perestroyka obrazovaniya i informatizatsiya obshchestva // Prognoznoe sotsial'noe proektirovanie: Metodologicheskie i metodicheskie problemy. – M. : Nauka, 1989. – 47 s.
10. Uvarov A. Yu. Elektronnyy uchebnik: teoriya i praktika. – M. : URAO, 1999. – 220 s.
11. Khaleeva I. I. Vtorichnaya yazykovaya lichnost' kak retsipient inofonnogo teksta // Yazyk-sistema. Yazyk-tekst. Yazyk-sposobnost'. – M. : Vysshaya shkola, 1995. – 240 s.
12. Formirovanie inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentnosti lingvista-perevodchika na osnove proektov FGOS VPO tret'ego pokoleniya i obshcheevropeyskikh standartov yazykovogo obrazovaniya : kolekt. monografiya / pod red. M. L. Volovikovoy. – M. : IPO PI YuFU, 2010. – 176 s.
13. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. – München : Langenscheidt Verlag, 2009. – 244 s.
14. Fiukowski H., Lindner G. Einführung in die Sprechwissenschaft. – Leipzig : VEB Bibliographisches Institut Leipzig, 1978. – 308 s.
15. Philipp M. Phonologie des Deutschen. – Stuttgart : Verlag W. Kohlhammer, 1974. – 152 s.

Конюхова Елена Юрьевна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра технологий социальной работы, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26, к. 415; e-mail: elema_konuhova@list.ru

**СПЕЦИФИКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С НЕЗРЯЧИМИ РОДИТЕЛЯМИ,
ВОСПИТЫВАЮЩИМИ ДЕТЕЙ МЛАДЕНЧЕСКОГО И РАННЕГО ВОЗРАСТА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогическое взаимодействие; незрячие родители; тифлопедагогика; семейное воспитание; младенчество; ранний возраст; педагоги; школы для незрячих родителей.

АННОТАЦИЯ. В статье раскрывается специфика взаимодействия педагогов с незрячими родителями, воспитывающими нормально видящих детей младенческого и раннего возраста, на примере школы для матерей и отцов с нарушениями функций зрительного анализатора, действующей в г. Екатеринбург на базе государственного бюджетного учреждения культуры Свердловской области «Свердловская областная специальная библиотека для слепых», акцентируется внимание на организации обучения в указанной школе с учетом особых образовательных потребностей лиц с глубокими нарушениями зрения. Раскрывается содержание занятий, а также приводится их перечень, включающий блоки занятий, объединенные по следующим темам: уход за детьми в возрасте до трех лет, осуществление самостоятельного развития нормально видящих детей раннего возраста родителями с нарушениями функций зрительного анализатора в домашних условиях, социально-правовая защита семей, в которых родители являются инвалидами, перечень услуг, предоставляемых организациями и учреждениями различной ведомственной принадлежности родителям – инвалидам по зрению в процессе ухода за детьми и их развития. Автор характеризует перечень проблем, возникающих у отцов и матерей с нарушениями функций зрительного анализатора в процессе ухода и присмотра за нормально видящими детьми младенческого и раннего возраста и их развития, выявленных в результате опроса незрячих родителей, проведенного в 2015 г. среди отцов и матерей данной категории, проживающих в уральском регионе. На основе анализа проблем, возникающих в процессе взаимодействия с родителями с глубокой патологией зрения, обучающихся в названной школе, предлагается перечень рекомендаций по организации ее деятельности в будущем.

Konyukhova Elena Yuryevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Social Work Technologies, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

WORK WITH BLIND PARENTS TAKING CARE OF BABIES

KEYWORDS: pedagogical interaction; blind parents; pedagogy for blind and visually impaired; family upbringing; infancy; childhood; teachers; schools for blind parents.

ABSTRACT. The paper describes the peculiarities of work with blind parents who have babies of twenty-twenty. The research describes the school for parents with vision disorders that is opened in Ekaterinburg on the platform of the state institution of culture "Sverdlovsk Regional Library for the Blind". This school specializes on teaching parents with vision disorders. The paper analyzes the lessons and groups them in topical units: care of children under three; independence development of children with normal vision by their blind parents; social and legal protection of families with blind parents; the services from the state establishments given to blind parents taking care of babies. The paper lists the problems that blind parents have when they raise their children with normal vision, which were revealed in the survey among blind parents held in 2015 in the Ural. Based on the analysis of the problems, we give some recommendation to the school for blind parent.

В настоящее время в науке и в практике социальной педагогики и социальной работы, а также в законодательной деятельности уделяется большое внимание решению проблем семей различных категорий. При этом, к сожалению, ни ученые, ни практики на сегодняшний день не уделяют достаточного внимания изучению и решению проблем, которые возникают у родителей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и с нарушениями зрения, имеющих детей младенческого и раннего возраста. Тогда как нарушения функций зрительного анализатора у мате-

рей и отцов, возникающие в связи с этим трудности по осуществлению своих родительских обязанностей, безусловно, не могут не сказываться на качестве жизни детей младенческого и раннего возраста в таких семьях. На сегодняшний день в организациях социального обслуживания, в образовательных организациях действенная помощь указанной категории родителей с учетом специфики имеющихся у них проблем не оказывается.

С целью получения объективных данных о проблемах, возникающих у незрячих молодых родителей, воспитывающих нор-

мально видящих детей младенческого и раннего возраста в процессе ухода за ними и их раннего развития, в 2015 г. было проведено диагностическое исследование среди данной категории отцов и матерей, проживающих в уральском регионе.

При этом необходимо отметить, что категория незрячих (слепых) неоднородна по своему составу. В работах В. З. Денискиной предложена усовершенствованная классификация лиц с нарушениями зрения, в том числе и незрячих (слепых). Именно это обстоятельство необходимо учитывать при обработке и интерпретации результатов диагностического исследования.

По мнению В. З. Денискиной, к подкатегории слепых относятся:

- слепые с полным отсутствием зрительных ощущений;
- слепые со светоощущением;
- слепые со светоощущением и цветоощущением;
- слепые, у которых имеются тысячные доли от нормальной остроты зрения (примерно от 0,005 до 0,009);
- слепые с форменным (предметным) остаточным зрением, в этой группе слепых острота зрения варьируется в пределах 0,01–0,04 (на лучше видящем глазу с коррекцией очками).

Кроме того, подкатегория незрячих (слепых) включает и лиц с более высокой остротой зрения (вплоть до 1, т. е. 100 %), у которых границы поля зрения сужены до 10–15 градусов или до точки фиксации [3].

Исследование проводилось с использованием опросных методов (анкетирование, интервью).

При опросе родителей, проживающих в г. Екатеринбурге, использовалось стандартизированное интервью. Тогда как для получения данных от отцов и матерей, проживающих в других городах, – заочное анкетирование.

Выборка для проведения включала 20 незрячих матерей и отцов, воспитывающих нормально видящих детей в возрасте до трех лет. Из принявших участие в опросе 10 респондентов проживают в мегаполисах Урала (Екатеринбург, Тюмень, Челябинск), 10 – в малых городах. Все родители, принявшие участие в исследовании, входят в возрастную группу 25–35 лет и относятся к категории незрячих. При этом 2 респондента не имеют никаких зрительных ощущений, 5 респондентов имеют светоощущение, 13 – с форменным (предметным) остаточным зрением.

Первый блок вопросов анкеты был направлен на выявление трудностей, возникающих у незрячих родителей при осуществлении ухода и присмотра за нормаль-

но видящими детьми младенческого и раннего возраста.

Все 20 незрячих родителей отметили, что наибольшие затруднения вызывали у них самостоятельные прогулки с ребенком. При этом 5 матерей, у которых отсутствуют зрительные ощущения или сохранено лишь светоощущение, отметили, что вообще не гуляют со своим ребенком самостоятельно. Тогда как остальные респонденты отметили, что, несмотря на трудности, они все-таки справлялись с этой обязанностью, хотя им было сложно следить за безопасностью ребенка. Следует отметить, что эта группа включала родителей с абсолютной (тотальной) слепотой, владеющих навыками пространственной ориентировки на улице, родителей, имеющих форменное (предметное) зрение, незрячих родителей, проживающих в сельской местности.

Те же самые 7 респондентов отметили, что при осуществлении ухода им было сложно самостоятельно кормить и купать своих детей. Все незрячие родители, принявшие участие в опросе, отметили, что они не могут самостоятельно водить своих детей в образовательные, медицинские организации, а также в учреждения культуры. Родители, у которых отсутствуют зрительные ощущения или есть лишь светоощущение, отметили, что они не могут самостоятельно выбирать и приобретать одежду для ребенка. Эти трудности они объясняли тем, что они не могут самостоятельно оценить внешний вид одежды. Тогда как приобретение игрушек, лекарственных средств, средств бытовой химии, приспособлений для ухода за детьми не вызывает затруднений ни у одного из респондентов. На наш взгляд, это объясняется тем, что для выбора и приобретения указанных групп товаров вполне достаточно информации, полученной при помощи тактильных ощущений.

Второй блок вопросов, входящих в опросный лист, был направлен на выявление проблем, возникающих у родителей с глубокими нарушениями зрения в процессе развития нормально видящих детей младенческого и раннего возраста.

Все респонденты отметили, что они не могут самостоятельно заниматься с детьми с использованием картинок. Так, такие родители не могут обучать детей рисованию, раскрашиванию, собиранию пазлов с мелкими деталями, а также знакомить с некрупными изображениями. Однако независимо от степени нарушения зрения родители находят способы для того, чтобы в той или иной мере самостоятельно заниматься развитием детей младенческого и раннего возраста. Так, все без исключения респонденты отметили, что они уделяют внимание

развитию мелкой моторики детей с использованием пластилина, конструкторов, мозаики и др., знакомят с цветами и формами с использованием развивающих игрушек.

Делая вывод по результатам проведенного опроса, можно констатировать, что независимо от степени нарушения зрения все незрячие испытывают одни и те же трудности при самостоятельном проведении развивающих занятий с детьми. Тогда как способность незрячих матерей и отцов самостоятельно осуществлять уход и присмотр за своими нормально видящими детьми во многом зависит от степени нарушения зрения и сформированности умений и навыков, позволяющих быть максимально независимыми в быту.

Данные, полученные в результате проведенного опроса, позволили нам определить содержание взаимодействия с незрячими родителями, воспитывающими нормально видящих детей младенческого и раннего возраста. При этом взаимодействие с незрячими родителями представляет собой организованный, двусторонний процесс, в результате которого происходит формирование компетенций, необходимых данной категории отцов и матерей для выполнения своих обязанностей в процессе воспитания детей и их полноценного развития.

Специфика взаимодействия с родителями с глубокой патологией зрения, воспитывающими детей младенческого и раннего возраста, будет раскрыта на примере деятельности школы для незрячих родителей, открытой в 2016 г. на базе ГБУК СО «Свердловская областная специальная библиотека для слепых».

Прежде всего специфической является организация занятий в школе. Занятия в школе проводятся в небольших группах (численностью до 10 человек), что обусловлено необходимостью индивидуальной работы с каждым обучающимся. В процессе работы с незрячими родителями применяются вербальные методы обучения, а также предоставляется возможность тактильно познакомиться со средствами, используемыми в процессе ухода за детьми и их развития [8]. Специфика взаимодействия с незрячими родителями проявляется и в содержании занятий в школе, которые объединены в несколько блоков по соответствующим темам:

- уход за детьми младенческого и раннего возраста;
- осуществление самостоятельного развития нормально видящих детей младенческого и раннего возраста незрячими родителями;
- социально-правовая защита семей, в которых родители имеют инвалидность;

- услуги организаций и учреждений различной ведомственной принадлежности, предоставляемые родителям с ограниченными возможностями здоровья по зрению и их детям младенческого и раннего возраста.

Остановимся на содержании занятий по каждой из вышеназванных тем.

Первый блок занятий посвящен формированию у незрячих родителей умений и навыков, необходимых в процессе самостоятельного ухода за нормально видящими детьми младенческого и раннего возраста. Прежде всего хотелось бы обратить внимание на то, что родители с глубокими нарушениями зрения должны максимально самостоятельно осуществлять уход за детьми. Так, в работах А. М. Кондратова и Е. Н. Руцкой по проблемам незрячих родителей отмечается, что родители с нарушениями зрения, боясь трудностей по уходу, кормлению и воспитанию младенца или не желая себя слишком обременять, передают его на попечение бабушки, живущей отдельно. В этом случае ребенок отвыкает от родителей. Он не чувствует материнского тепла и ласки. Он не воспринимает мать и отца ни как своих родителей, ни как воспитателей, а самое главное, не складываются искренние, доверительные отношения. В дальнейшем такой ребенок обычно стесняется перед окружающими слепоты своих родителей [5]. При владении необходимыми умениями и навыками, а также при правильной организации быта родители с глубокими нарушениями зрения могут самостоятельно осуществлять уход за детьми младенческого и раннего возраста.

На современном рынке широко представлены приспособления, облегчающие нормально видящим родителям уход за детьми младенческого и раннего возраста (приспособления для купания, прогулок, кормления и др.). Многие из представленных подходит для использования отцами и матерями с проблемами зрения. К сожалению, незрячие родители по причине отсутствия зрения не могут получить полную информацию об этих приспособлениях в магазинах или из средств массовой информации. Иногда незрячие отцы и матери даже и не знают о существовании тех или иных приспособлений. Именно поэтому задачей ведущего школы является проинформировать об этих приспособлениях и их назначении, предоставить возможность ознакомиться с ними тактильно.

Важно отметить, что к проведению занятий данного блока приглашаются незрячие отцы и матери, имеющие опыт родительства. Они делятся личным опытом осуществления родительских обязанностей по

уходу за детьми младенческого и раннего возраста, а также организации пространства дома с целью обеспечения безопасности ребенка.

Второй блок занятий раскрывает возможности самостоятельного развития нормально видящих детей в возрасте до трех лет в домашних условиях. В настоящее время в педагогике и психологии уделяется большое внимание именно раннему развитию детей. Несмотря на это, происходит сокращение количества ясельных групп в образовательных организациях дошкольного образования. Поэтому развитием детей в возрасте до трех лет активно занимаются коммерческие школы и центры развития, предлагающие и реализующие широкий перечень программ раннего развития. Однако эти негосударственные образовательные организации разрабатывают развивающие занятия, рассчитывая, как правило, на совместное участие в них родителей и детей раннего возраста. При этом специфические особенности мам и пап с проблемами зрения не учитываются. Именно по этой причине развивающие занятия для детей, воспитывающихся в семьях незрячих родителей, зачастую остаются недоступными. В такой ситуации слепые родители вынуждены и, конечно, должны заниматься развитием своих нормально видящих детей младенческого и раннего возраста самостоятельно, прилагая максимум усилий и используя для этого все доступные средства и возможности.

На занятиях в школе ведущий знакомит незрячих родителей с возможностями организации развивающих занятий с детьми в домашних условиях. Незрячие родители могут самостоятельно заниматься развитием мелкой моторики у детей, формировать у них представления о цветах и формах, знакомить с изображениями животных и растений, читать и рассказывать детские сказки и стихи и др. В рамках занятий данного блока важно предоставить возможность незрячим отцам и матерям тактильно познакомиться с современными развивающими игрушками, которые доступны для использования при нарушении функций зрительного анализатора (мозаики и конструкторы с крупными деталями, сортеры, пазлы с небольшим количеством элементов, электронные звуковые книги и плакаты и др.), обучить способам развития мелкой моторики с использованием пальчиковой гимнастики, соленого теста, крупы и др., проинформировать о детской литературе, изданной в специальных форматах (на аудионосителях, шрифтом Л. Брайля), имеющейся в фондах специальной библио-

теки для слепых и подходящей для прочтения детям данного возраста.

Следующий блок занятий посвящен вопросам социально-правовой защиты родителей-инвалидов по зрению и их детей младенческого и раннего возраста.

В соответствии с действующим федеральным законодательством семьи, в которых родители являются инвалидами I или II группы, и их несовершеннолетние дети имеют права на получение мер социальной защиты. К их числу относятся следующие:

- права в сфере социального обеспечения (пособия в связи с материнством и рождением детей, ежемесячная надбавка к фиксированной части страховой пенсии по инвалидности, материнский (семейный) капитал) [12; 13; 14];
- права в области социального обслуживания (социальное обслуживание на дому) [15];
- гарантии и права в сфере труда (гарантии для работников-инвалидов и работников с родительскими обязанностями) [10];
- льготы в сфере образования и здравоохранения для детей (обеспечение местами в детских дошкольных, лечебно-профилактических и оздоровительных учреждениях в первоочередном порядке) [11].

Ведущий информирует родителей, обучающихся в школе, об их правах на получение мер социальной защиты и дает рекомендации о том, как этими правами можно воспользоваться, т. е. в какие учреждения и организации необходимо обращаться для оформления получения положенных выплат и льгот, какие документы нужно оформлять в каждом конкретном случае.

Заключительный блок занятий направлен на информирование незрячих родителей о перечне услуг, предоставляемых организациями и учреждениями различной ведомственной принадлежности родителям с проблемами зрения и их детям.

Прежде всего для решения проблем, возникающих в процессе воспитания, развития и ухода за детьми младенческого и раннего возраста, родители с глубокой патологией органов зрения могут обращаться в организации социального обслуживания для получения социально-бытовых, социально-педагогических, социально-психологических, социально-правовых и др. услуг. Для получения перечисленных услуг ведущий школы рекомендует незрячим отцам и матерям центры социальной помощи семье и детям, комплексные центры социального обслуживания населения и др.

Также помощь оказывают специальные библиотеки для слепых и региональные организации Всероссийского общества слепых (ВОС). Так, родителям с глубокими наруше-

ниями зрения специальные библиотеки для слепых могут оказать информационную поддержку путем предоставления им педагогической и психологической литературы, изданной в специальных форматах. В фондах этих библиотек есть развивающие игрушки, тактильные и звуковые электронные книги и плакаты, детская литература, изданная на аудионосителях, шрифтом Л. Брайля, плоскочечатным шрифтом и иллюстрированная красочными картинками. На базе современных библиотек для слепых функционируют сенсорные комнаты для детей, в которых сотрудники библиотек проводят развивающие занятия, направленные на формирование системы интегративных социокультурных коммуникаций, стимулирование сенсорного развития и любви к чтению и др. Региональные организации ВОС оказывают детям незрячих родителей материальную помощь, предоставляют книги, игрушки, канцелярские принадлежности и др. При совместном участии специальных библиотек для слепых и региональных организаций ВОС проводятся досуговые мероприятия для детей, родители которых имеют инвалидность по зрению.

Школа для незрячих родителей функционирует в г. Екатеринбург в течение года. В этой связи целесообразно делать некоторые выводы о ее деятельности, которые, безусловно, будут полезны для организации и планирования работы в будущем. Так, неожиданным для организаторов школы стало то обстоятельство, что интерес к заня-

тиям проявился в большей степени не у слепых родителей, воспитывающих детей младенческого и раннего возраста, а у старшекласников, обучающихся в школах для слепых и слабовидящих, а также у незрячих супружеских пар, которые еще только готовятся стать папами и мамами. На наш взгляд, низкая посещаемость занятий в школе родителями с глубокой патологией зрения объясняется их высокой занятостью в связи с осуществлением родительских обязанностей, а также низкой мобильностью, обусловленной нарушением функций зрительного анализатора.

Учитывая это обстоятельство, организаторами школы было принято решение об организации и проведении занятий для старшекласников на базе школ для слепых детей, а также об издании в специальных форматах и хранении в фондах библиотеки для слепых пособия, содержащего перечень практических советов и рекомендаций для незрячих родителей.

Таким образом, можно резюмировать, что при осуществлении взаимодействия с незрячими родителями по вопросам воспитания, развития детей младенческого и раннего возраста, а также ухода за ними специфическим является содержание этого взаимодействия. Это обусловлено как спецификой проблем, имеющих у данной категории отцов и матерей, так и особыми образовательными потребностями людей с проблемами зрения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляева М. А. Культурные практики подготовки будущих родителей // Образование и наука. – 2011. – № 5(84). – С. 109-118.
2. Верхотурова Ю. А. Деятельностный подход к содержанию профессиональной переподготовки педагогов системы раннего развития детей // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 3. – С. 64-68.
3. Денискина В. З. Особенности зрительного восприятия у слепых, имеющих остаточное зрение // Дефектология. – 2011. – № 5. – С. 56-64.
4. Иваненко М. А. К вопросу о взаимодействии педагогов дошкольного образовательного учреждения с семьей // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 5. – С. 30-33.
5. Кондратов А. М., Рущая Е. Н. Воспитание детей в семье незрячих родителей. – М.: ВОС, 1989. – 46 с.
6. Конюхова Е. Ю. Воспитание нормально видящих детей раннего возраста незрячими и слабовидящими родителями: сравнительный анализ проблем и рекомендации по их решению // Известия Волгоградского гос. пед. ун-та. – 2014. – № 4(89). – С. 139-142.
7. Конюхова Е. Ю., Ларионова И. А. Воспитание и раннее развитие нормально видящих детей незрячими родителями: проблемы и пути развития // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 4. – С. 222-225.
8. Конюхова Е. Ю. Технология оказания педагогической помощи незрячим родителям // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. – 2014. – № 2. – С. 42-46.
9. Коротун А. В. Механизмы социально-правовой защиты материнства и детства в современной России // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 10. – С. 197-204.
10. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 №197-ФЗ (в ред. от 03.07.2016) (с изм. и доп., вступ. в силу 01.01.2017) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/popular/> (дата обращения: 31.01.2017).
11. Указ Президента РФ от 02.10.1992 № 1157 «О дополнительных мерах государственной поддержки инвалидов» (в ред. 01.07.2014) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/popular/> (дата обращения: 31.01.2017).
12. Федеральный закон «О государственных пособиях гражданам, имеющим детей» от 19.05.1995 № 81-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/popular/> (дата обращения: 31.01.2017).

13. Федеральный закон «О дополнительных мерах государственной поддержки семей, имеющих детей» от 29.12.2006 №256-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/popular/> (дата обращения: 31.01.2017).
14. Федеральный закон «О страховых пенсиях» от 28.12.2013 №400-ФЗ (последняя редакция, 2016) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/popular/> (дата обращения: 08.01.2017).
15. Федеральный закон «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» от 28.12.2013 №442-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/popular/> (дата обращения: 08.01.2017)
16. Ярцева-Смирнова Е. Р., Набирушкина Э. К. Социальная работа с инвалидами : учеб. пособие. – СПб. : Питер, 2004. – 316 с.

REFERENCES

1. Belyaeva M. A. Kul'turnye praktiki podgotovki budushchikh roditel'ey // *Obrazovanie i nauka*. – 2011. – № 5(84). – S. 109-118.
2. Verkhoturova Yu. A. Deyatel'nostnyy podkhod k soderzhaniyu professional'noy perepodgotovki pedagogov sistemy rannego razvitiya detey // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. – 2016. – № 3. – S. 64-68.
3. Deniskina V. Z. Osobennosti zritel'nogo vospriyatiya u slepykh, imeyushchikh ostatochnoe zrenie // *Defektologiya*. – 2011. – № 5. – S. 56-64.
4. Ivanenko M. A. K voprosu o vzaimodeystvii pedagogov doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya s sem'ey // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. – 2013. – №5. – S. 30-33.
5. Kondratov A. M., Rutsкая E. N. *Vospitanie detey v sem'yakh nezryachikh roditel'ey*. – М. : VOS, 1989. – 46 s.
6. Konyukhova E. Yu. *Vospitanie normal'no vidyashchikh detey rannego vozrasta nezryachimi i slabovidyashchimi roditel'yami: sravnitel'nyy analiz problem i rekomendatsii po ikh resheniyu* // *Izvestiya Volgogradskogo gos. ped. un-ta*. – 2014. – № 4(89). – S. 139-142.
7. Konyukhova E. Yu., Larionova I. A. *Vospitanie i rannee razvitie normal'no vidyashchikh detey nezryachimi roditel'yami: problemy i puti razvitiya* // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. – 2014. – № 4. – S. 222-225.
8. Konyukhova E. Yu. *Tekhnologiya okazaniya pedagogicheskoy pomoshchi nezryachim roditel'yam* // *Vestnik sotsial'no-gumanitarnogo obrazovaniya i nauki*. – 2014. – № 2. – S. 42-46.
9. Korotun A. V. *Mekhanizmy sotsial'no-pravovoy zashchity materinstva i detstva v sovremennoy Rossii* // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. – 2014. – № 10. – S. 197-204.
10. *Trudovoy kodeks Rossiyskoy Federatsii ot 30.12.2001 №197-FZ (v red. ot 03.07.2016) (s izm. i dop., vstup. v silu 01.01.2017)* [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.consultant.ru/popular/> (data obrashcheniya: 31.01.2017).
11. Ukaz Prezidenta RF ot 02.10.1992 № 1157 «O dopolnitel'nykh merakh gosudarstvennoy podderzhki invalidov» (v red. 01.07.2014) [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.consultant.ru/popular/> (data obrashcheniya: 31.01.2017).
12. Federal'nyy zakon «O gosudarstvennykh posobiyakh grazhdanam, imeyushchim detey» ot 19.05.1995 № 81-fz (poslednyaya redaktsiya) [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.consultant.ru/popular/> (data obrashcheniya: 31.01.2017).
13. Federal'nyy zakon «O dopolnitel'nykh merakh gosudarstvennoy podderzhki semey, imeyushchikh detey» ot 29.12.2006 №256-FZ (poslednyaya redaktsiya) [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.consultant.ru/popular/> (data obrashcheniya: 31.01.2017).
14. Federal'nyy zakon «O strakhovykh pensiyakh» ot 28.12.2013 №400-FZ (poslednyaya redaktsiya, 2016) [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.consultant.ru/popular/> (data obrashcheniya: 08.01.2017).
15. Federal'nyy zakon «Ob osnovakh sotsial'nogo obsluzhivaniya grazhdan v Rossiyskoy Federatsii» ot 28.12.2013 №442-FZ (poslednyaya redaktsiya) [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.consultant.ru/popular/> (data obrashcheniya: 08.01.2017)
16. Yartseva-Smirnova E. R., Nabirushkina E. K. *Sotsial'naya rabota s invalidami : ucheb. posobie*. – SPb. : Piter, 2004. – 316 s.

Крычкова Анна Геннадьевна,

ассистент, кафедра лингвистики и профессиональной коммуникации на иностранных языках, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 19; e-mail: akrychkovskaya@yandex.ru

Сметанина Наталья Александровна,

ассистент, кафедра лингвистики и профессиональной коммуникации на иностранных языках, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 19; e-mail: nataliasmetanina@yahoo.com

Елисейкина Марина Игоревна,

ассистент, кафедра лингвистики и профессиональной коммуникации на иностранных языках, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 19; e-mail: m.eliseykina@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ ВИДЕОКЛИПОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: методика преподавания иностранных языков; методика иностранных языков в вузе; иностранные языки; аудирование; мультимедийные технологии; аудиовизуальные материалы; средства обучения; музыкальные видеоклипы.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме формирования навыков аудирования на занятиях по иностранному языку в вузе. Данная работа будет интересна преподавателям высших учебных заведений, работающим в рамках коммуникативного подхода и мультимедийной методики обучения иностранному языку. Целевой аудиторией являются студенты вузов с различным уровнем владения иностранным языком, учебная программа которых предполагает занятия в начинающих и продолжающих группах. Одним из возможных вариантов решения проблемы формирования навыков аудирования у студентов вузов авторы статьи считают применение аутентичных музыкальных аудиовизуальных материалов. Под музыкальным видеоклипом авторы понимают короткий видеосюжет (не более 4-5 минут), сопровождающий музыкальную композицию на иностранном языке. В работе рассмотрены основные преимущества использования в аудитории музыкальных видеоклипов, в том числе влияние данного учебного материала на усвоение информации (в частности, фонетики, грамматических структур, лексики, социально-культурного контекста) и развитие других видов речевой деятельности. В статье также выделены ключевые критерии отбора музыкального материала и обобщены некоторые методические указания для работы с видеоклипами. На основе традиционной трехступенчатой модели обучения аудированию предложены варианты заданий на каждом из этапов формирования данной компетенции (до, во время и после предъявления видеоматериала), которые можно использовать для работы со студентами вузов с разным уровнем подготовки. В заключении предлагается список сайтов с методическими разработками для формирования навыков аудирования англоязычной и франкоязычной речи.

Krychkovskaya Anna Gennad'evna,

Assistant Lecturer of Department of Linguistics and Professional Communication in Foreign Languages, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

Smetanina Natal'ya Aleksandrovna,

Assistant Lecturer of Department of Linguistics and Professional Communication in Foreign Languages, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

Eliseykina Marina Igorevna,

Assistant Lecturer of Department of Linguistics and Professional Communication in Foreign Languages, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

MUSIC VIDEO CLIPS AS A METHOD FOR DEVELOPMENT OF LISTENING SKILLS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES AT UNIVERSITY

KEYWORDS: methods of teaching foreign language; foreign language teaching at university; listening skills; multimedia technologies; audiovisual aids; learning aids; musical video clips.

ABSTRACT. The paper deals with the topical problem of listening skills development in foreign language classes at higher school. It is of interest to teachers of higher education establishments implementing communicative approach and multimedia methods in language education. The target audience is students of higher education institutions with different levels of language proficiency whose curriculum includes foreign language classes in groups (beginner, intermediate). One of the possible solutions of this problem consists of introducing authentic musical audiovisual materials. The authors take a music video clip as a short video segment (4 or 5 minutes at most) that accompanies a musical composition in foreign language. The text deals with the main advantages of using music videos in class, analyzes the influence of this educational material on learning grammar structures, phonetics, vocabulary expansion, perception of social and cultural context, developing other language activities. The paper examines key criteria for selecting music video clips and summarizes some methodological principles of foreign language teaching with the help of this material. In terms of the traditional model of development of listening skills the authors also suggest some typical exercises to improve listening on each stage (pre-listening,

listening, post-listening) that can be used in class while teaching to students of higher education institutions with different levels of language knowledge. In conclusion you can find a list of websites with methodical and training materials for English and French classes.

В настоящее время в сфере языкового образования получает все большее распространение методика эффективного овладения иностранным языком как средством общения. Современный выпускник вуза должен не только обладать знаниями в этой области, но и владеть умениями и навыками, которые бы позволили ему вести полноценную творческую и профессиональную деятельность в рамках современного общества, он должен быть готов к реалиям современного мира, требующим общаться на межличностном, межкультурном и международном уровнях. Для эффективной коммуникации необходимо овладеть всем комплексом видов речевой деятельности. Одним из важнейших ее видов для успешного формирования коммуникативной компетенции является аудирование.

Аудирование является «сложной рецептивной мыслительно-мнемической деятельностью, связанной с восприятием, пониманием и активной переработкой информации, содержащейся в устном речевом сообщении» [2, с. 161]. С помощью аудирования учащийся может освоить фонемный состав и интонацию иностранного языка. Через этот вид речевой деятельности осуществляется изучение лексического состава и грамматической структуры языка. Это умение связано непосредственно с другими видами речевой деятельности – чтением и говорением.

Поскольку процесс внутренней переработки получаемой информации в результате этого вида деятельности внешне не проявляется, долгое время в методике преподавания иностранного языка было закреплено утверждение, что аудирование – это «побочный продукт говорения, работа с которым носила эпизодический характер» [2, с. 161]. Безусловно, это повлияло на разработку методических программ по иностранному языку и в школе, и в вузе, где основными видами речевой деятельности являлись письмо и чтение.

В настоящее время ситуация улучшается, все больше средних учебных заведений используют в обучении иностранному языку комплексный подход для успешного овладения учащимися основными языковыми компетенциями, в том числе навыками восприятия речи на слух. Тем не менее, как показывает практика в вузе и исследования в этой области [10], большая часть выпускников школ приходят в высшее

учебное заведение с недостаточно развитыми навыками и умениями аудировать. Опыт слушания иноязычной речи у некоторых выпускников школ очень ограничен.

Кроме невысокого уровня восприятия иностранной речи у выпускников школ, при формировании аудитивных навыков преподаватель вуза сталкивается с проблемой психологической неподготовленности и немотивированности студентов к заданиям на развитие этого вида речевой деятельности. Для успешного формирования навыка необходимо учитывать индивидуально-психологические особенности учащихся вузов, помогать им преодолевать психологические барьеры, связанные с обучением аудированию, применять дифференцированный подход, разрабатывать возможности «выравнивания» учащихся [10]. В свете данной проблемы важной практической задачей для преподавателя иностранного языка становится создание благоприятных условий для аудирования, позволяющих активизировать процесс формирования данной компетенции в максимально интересной и подходящей форме.

Одной из таких форм повышения мотивации и снятия психологических барьеров в классе мы считаем использование музыкальных видеоклипов. Музыка – одно из эффективнейших средств воздействия на эмоции и чувства человека, она сопровождает нас в повседневной жизни, она близка и понятна большинству людей.

Музыка также является неотъемлемой частью народа, его самобытной культуры, поэтому в процессе обучения у студентов будет развиваться социокультурная компетенция и проявляться познавательный интерес к страноведению, к особенностям страны изучаемого языка. Использование музыкальных видеоклипов мотивирует студентов продолжить самостоятельную работу в изучении иностранного языка, вне классной и домашней работы. Благодаря новизне такого вида деятельности в аудитории создается возможность разнообразить учебный процесс, поддерживать интерес к изучению иностранного языка.

Использование в классе аутентичного музыкального материала позволит значительно обогатить словарный запас, в том числе усвоить наиболее употребительную и актуальную для носителей языка лексику. Текст песни – это «ситуативный сценарий, где слова представлены не изолированно, а

в контексте, что позволяет освоить не только одно конкретное значение слова, но и целиком понятие, обозначаемое им» [8, с. 180-181]. В песнях часто встречается стилистически окрашенная лексика, что развивает языковое чутье, понимание студентами стилистических особенностей языка, сочетаемости слов.

Кроме пополнения лексического запаса применение музыкальных видеофрагментов способствует изучению и закреплению грамматической структуры языка, в том числе наиболее частотных грамматических конструкций.

Песня может быть хорошим материалом для совершенствования навыков иноязычного произношения. Грамотно подобранный текст песни позволяет достичь большей точности в артикуляции, ритмике и интонации.

В рамках данной статьи под музыкальным видеоклипом, используемым в качестве материала для формирования навыков аудирования у студентов, мы понимаем короткий видеофрагмент, длительностью не более четырех-пяти минут, который сопровождает музыкальную композицию на иностранном языке. Удобство использования музыкальных видеофрагментов заключается в том, что они уже соответствуют некоторым критериям отбора материала для аудирования: наличие смысловой завершенности, структурной и коммуникативной целостности, композиционной оформленности. Объем видеофрагмента обычно составляет 3-5 минут, что считается оптимальным при обучении аудированию, так как он не превышает способности студентов удерживать в голове новую информацию.

Еще одно преимущество, которое предлагает нам данный материал, – его наглядность. В настоящее время каждый преподаватель иностранного языка с легкостью может найти видеоролик на выбранную музыкальную композицию в интернете, чтобы обеспечить студентам визуальную опору для снятия психологических трудностей в ходе аудирования.

Сегодня в языковом учебном процессе активно используются разнообразные песенные аудио- и видеоматериалы ввиду их доступности для преподавателя и развития мультимедийной методики обучения иностранным языкам.

В данной статье мы постараемся выявить основные критерии отбора музыкального видеоматериала, обобщить основные методические указания для работы с клипами и предложим подборку сайтов с методическими разработками для формирования навыков аудирования англоязычной и франкоязычной речи.

В условиях современной ситуации с растущей скоростью распространения информации и большого количества сайтов, предлагающих разнообразные музыкальные аудиовизуальные материалы, требования, предъявляемые к отбору видеоклипов для использования в аудитории, очень высоки. Необходимы тщательная предварительная работа по поиску и отбору материала и творческий подход преподавателя к планированию занятия. Важно создать все условия для ситуации успеха, в которой решение поставленной коммуникативной задачи в рамках просмотра выбранного видеоклипа стало бы положительным опытом, привело бы к улучшению способности учащихся воспринимать иноязычную речь.

Обобщая исследования в области методики преподавания иностранных языков по проблеме формирования навыков аудирования [2; 3; 4; 6; 8; 10; 11; 12], а также учитывая фактор результативности решения поставленной задачи, можно выделить следующие критерии отбора музыкальных клипов для дальнейшего использования в аудитории.

1. Посильность текста. Преподаватель должен руководствоваться уровнем владения иностранным языком, аудитивных навыков и фоновых знаний студентов, с которыми он работает. Нельзя допускать информационной перегруженности видеофрагмента, наличия большого количества новых лексических единиц и грамматических структур.

2. Темп звучащей речи. Слишком быстрый темп предъявления информации повышает трудность восприятия и внутренней переработки текста и становится причиной быстрой утомляемости студентов и, как следствие, неэффективности всего процесса. Если внутренний темп речи отстает от темпа речи прослушиваемого сообщения, это вызывает психологический дискомфорт и является причиной непонимания услышанного [6].

3. Принцип полезной избыточности. В тексте присутствуют элементы, не связанные непосредственно с содержанием текста (вводные слова, паузы, повторы, переформулирование и т. д.), а также внеязыковые (паралингвистические) элементы речи, которые способствуют лучшему пониманию общего смысла видеофрагмента, удержанию внимания, большей эффективности восприятия звучащей речи [11]. По этой причине нам кажется целесообразным отбирать для развития навыков аудирования видеоролики на песни с припевом.

4. Экспрессивные ориентиры и опоры восприятия (ритм, интонация, паузы, логическое ударение). Песня не должна быть

монотонной; нейтральная, однообразно звучащая мелодия демотивирует студентов и рассеивает их внимание.

5. Соответствие музыкального видеоматериала возрасту и интересам аудитории. Современного студента интересуют проблемы человеческих взаимоотношений, поиска своего места в жизни, вопросы профессионального роста, формы проведения свободного времени и развлечения.

6. Методическая ценность музыкального видеоматериала и его соответствие программе обучения иностранному языку. Выбор видеоролика зависит от лексического и грамматического наполнения песни, его адекватности и релевантности в контексте конкретного занятия и учебной программы в целом. Использование музыкального клипа на занятии должно гармонично вписываться в общий учебный процесс изучения иностранного языка, дополнять его, служить опорой для отработки лексического и грамматического материала.

7. Общезнакомые критерии (ритм, темп, характер вокальной партии, характер аккомпанемента, стилевая и жанровая принадлежность) [8]. При отборе песенного материала необходимо избегать композиций со слишком быстрым ритмом, нечетким ритмическим рисунком, резкой индивидуальной манерой исполнения.

8. Критерии, применимые к видеоряду. Помимо адекватности и релевантности видеоряда собственно тексту песни, крайне желательно, чтобы видеоклип представлял несколько персонажей, имел событийный характер, таким образом, давал бы дополнительную опору для восприятия и понимания текста.

Предложенные критерии отбора музыкальных видеофрагментов призваны помочь студентам преодолеть психологические трудности во время формирования компетенции, создать ситуацию успеха и мотивировать на дальнейшее обращение к данному материалу.

Современная методика преподавания иностранного языка традиционно предлагает трехступенчатую модель обучения аудированию: до прослушивания (Pre-listening), во время прослушивания (Listening) и после прослушивания (Post-listening). Рассмотрим варианты заданий для каждого из этапов применительно к музыкальным видеоклипам.

На первом этапе (Pre-listening) важную роль играет вступительная беседа, снятие языковых, содержательных и психологических трудностей и предъявление установки. В рамках Pre-listening формируется мотивация к получению новой информации и актуализируются уже полученные знания в

ходе предыдущих занятий. Для успешности процесса в целом на этом этапе большое значение приобретает снятие лексических и грамматических трудностей. Студентам могут быть предложены следующие виды заданий:

- обсуждение вопросов, связанных с темой видеоклипа и общей информации о видеоклипе (исполнитель, музыкальный жанр);

- называние ассоциаций, связанных с темой видеоролика (по названию песни, по стоп-кадру);

- верные / неверные утверждения (прогнозирование, проверка на последующем этапе);

- предположения о содержании клипа (по стоп-кадрам, при предъявлении части видеоролика, при предъявлении видеоролика без звука). Можно разделить видеоклип на несколько частей и предложить студентам спрогнозировать дальнейший ход событий.

Второй этап (Listening) характеризуется собственно предъявлением видеоматериала. Первый раз видеоролик демонстрируется для предварительного ознакомления и понимания общего содержания, второй раз – с целью более детальной проработки информации. На этой стадии работы с видеороликом необходимо предъявить студентам текст песни в письменном виде (частично или полностью). Письменная опора предполагает неоднократное обращение к анализируемому материалу, а также снимает у студентов стресс и разгружает кратковременную память, при этом отпадает необходимость в запоминании большого объема информации. Задания на этом этапе могут быть следующего типа:

- вопрос / ответ (как в парах «преподаватель – студент», «студент – студент», так и между группами студентов);

- просмотр клипа по смысловым частям и установление соответствия частей видеоролика (по стоп-кадрам) и основной идеи каждого фрагмента;

- верные / неверные утверждения;
- заполнение пропусков или пропущенных строк в тексте (с предъявлением текста песни);

- задания с множественным выбором ответа;

- расстановка в правильном порядке частей текста (с предъявлением текста песни);

- поиск несоответствий между написанным и звучащим текстом;

- составление плана содержания клипа;

- группировка лексического материала по тематическому принципу;

- расстановка глаголов в необходимой видовой форме (с предъявлением текста песни);

- поиск и отработка грамматической конструкции, встречающейся в тексте песни;

- поиск и отработка артикуляции часто встречающихся звуков иноязычной речи (при соответствии текста песни данному критерию);

- краткий пересказ основных событий видеоклипа (4-5 предложений) с использованием лексики или грамматических конструкций, используемых в песне;

- заполнение концовки с ориентацией на просмотренный видеоматериал.

На третьем этапе (Post-listening) предполагается использование информации, полученной в ходе просмотра музыкального видеоролика, для развития продуктивных видов речевой деятельности – говорения и письма. На данном этапе учащимся могут быть предложены следующие варианты заданий:

- обсуждение тем, затронутых в видеоклипе, организация круглого стола;

- оценка увиденного / услышанного;

- характеристика персонажей;

- пересказ сюжета видеоклипа от лица того или иного действующего лица;

- «снежный ком» – студентам предлагается рассказать «по цепочке» сюжет увиденного;

- составление диалога по теме – можно предложить студентам примерить на себя образы персонажей из клипа;

- постановка клипа (персонажи + режиссер);

- изменение концовки клипа.

Итак, нами была рассмотрена актуальная в сфере преподавания иностранных языков проблема формирования навыков аудирования на занятиях в вузе. Аудирование как вид речевой деятельности является основой для эффективного овладения иностранным языком как средством общения. Одним из возможных вариантов решения данной проблемы мы считаем использование аутентичных музыкальных аудиовизуальных материалов. Мы рассмотрели важные преимущества применения на занятиях музыкальных видеоклипов, в том числе влияние данного учебного материала на усвоение артикуляционных навыков, грамматических конструкций, пополнение лексического запаса, а также на развитие других видов речевой деятельности в рамках коммуникативной методики изучения иностранного языка. Нами были представлены основные критерии отбора музыкального материала и систематизированы некоторые методические установки для работы с ви-

деоклипами. В рамках традиционной трехступенчатой модели обучения аудированию мы рассмотрели некоторые варианты упражнений, которые можно использовать на каждом из этапов работы с данным учебным материалом.

Ниже приведен список сайтов с методическими материалами, которые могут быть полезны преподавателям, желающим использовать музыкальные видеофрагменты на занятиях по английскому и французскому языку, для успешного формирования навыков аудирования иноязычной речи.

Список сайтов с методическими материалами по формированию навыков аудирования англоязычной речи:

- <http://www.esolcourses.com/topics/learn-english-with-songs.html>;

- <http://www.learnenglish-online.com/listening/music.html>;

- <http://engblog.ru/category/materials?tag=lyrics>;

- <http://www.ecenglish.com/learnenglish/category/subjects/music-video>;

- <http://crazylink.ru/english/english-songs.html>;

- <http://english-study-cafe.ru/index.php/students/songs>;

- <http://blog.englishvoyage.com/anglijski-j-v-pesnyah>;

- <http://www.agendaweb.org/songs/song-s-listening-exercises.html>;

- http://www.myenglishpages.com/site_php_files/lyrics_and_songs.php;

- <http://www.isabelperez.com/songs.htm>;

- <http://www.esl-galaxy.com/music.htm>;

- <https://lyricstraining.com/en>.

Список сайтов с методическими материалами по формированию навыков аудирования франкоязычной речи:

- <http://enseigner.tv5monde.com/collecton/paroles-de-clips>;

- <http://www.lepointdufle.net/p/chansons.htm>;

- <http://www.leplaisirdapprendre.com/portfolio/chansons-generation-francaise-9>;

- http://www.eptramelan.org/index.php?option=com_content&view=article&id=103&Itemid=180;

- <http://www.lyricsgaps.com/exercises/fil-ter/language/fr/French>;

- <http://www.bonjourdefrance.com/karaoke-fle/index.php/fr>;

- <http://wordlingua.com/en/le-francais-en-chansons>;

- <http://platea.pntic.mec.es/cvera/hotpot/chansons/index.htm>;

- <http://fr.ver-taal.com/culture.htm>;

- <http://gymfreudenbergfrancais.pbworks.com/w/page/67175381/Chansons>;

• <http://lewebpedagogique.com/ressources-file/tag/chansons-francaises;>
 • <http://danslairdutemps.ca;>

• https://fr.islcollective.com/resources/search_result?Tags=chanson&searchworksheet=GO&type=Printables.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Балабардина Ю. Н. Зачем мы слушаем? // Коммуникативная методика. – 2003. – № 2. – С. 22–25.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам : Лингводидактика и методика. – М. : Академия, 2006. – 335 с.
3. Гебель С. Ф. Использование песни на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 5. – С. 28–31.
4. Дьяченко Н. П. Стихи, рифмовки и песни как средство повышения эффективности урока английского языка // Педагогический вестник. – 2004. – №3. – С. 30–33.
5. Елухина Н. В. Обучение аудированию в русле коммуникативно-ориентированной методики // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 2. – С. 28–36.
6. Елухина Н. В. Обучение слушанию иноязычной речи // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 5. – С. 20–29.
7. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности. – М. : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2001. – 428 с.
8. Колкова М. К. Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам / под ред. М. К. Колковой. – СПб. : КАРО, 2007. – 288 с.
9. Колчина А. И. Принципы обучения аудированию через систему интернет // Лингвистика и методика обучения иностранным языкам. – Вып. 2. – СПб., 2005. – С. 174–177.
10. Перова А. К., Ульянова Л. А. Пути повышения эффективности обучения французскому языку в вузе // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 6. – С. 315–318.
11. Поршнева Е. Р. Базовая лингвистическая подготовка переводчика. – Н. Новгород : Нижегород. гос. лингвист. ун-т им. Н. А. Добролюбова, 2002. – 145 с.
12. Потемкина В. А. Критерии отбора материала для навыка аудирования // Проблемы современной филологии и лингводидактики. – Вып. 4. – СПб., 2010. – 271 с.
13. Сафонова В. В. Развитие культуры восприятия устной речи при обучении иностранному языку : современные методические проблемы и пути их решения // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 5. – С. 5–10.
14. Сафонова В. В. Спорные вопросы создания материалов для контроля умения аудировать на иностранном языке // Современные теории и методики обучения ин. яз. / под общ. ред. Л. М. Федоровой, Т. И. Рязанцевой. – М., 2004. – С. 173–185.
15. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс. – М., 2008. – 282 с.
16. Сысоев П. В. Развитие умений учащихся воспринимать на слух текст на средней и старшей ступенях общего среднего образования // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 8. – С. 12–15.
17. Щепилова А. В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному : учеб. пособие для вузов. – М. : ВЛАДОС, 2005. – 245 с.
18. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам : теория и практика : учеб. пособие для преподавателей и студентов. – М. : Филоматис, 2007. – 480 с.

R E F E R E N C E S

1. Balabardina Yu. N. ZACHEM MY SLUSHAEM? // Kommunikativnaya metodika. – 2003. – № 2. – S. 22–25.
2. Gal'skova N. D., Gez N. I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam : Lingvodidaktika i metodika. – M. : Akademiya, 2006. – 335 s.
3. Gebel' S. F. Ispol'zovanie pesni na urokakh inostrannogo yazyka // Inostrannye yazyki v shkole. – 2009. – № 5. – S. 28–31.
4. D'yachenko N. P. Stikhi, rifmovki i pesni kak sredstvo povysheniya effektivnosti uroka angliyskogo yazyka // Pedagogicheskiy vestnik. – 2004. – №3. – S. 30–33.
5. Elukhina N. V. Obuchenie audirovaniyu v rusle kommunikativno-orientirovannoy metodiki // Inostrannye yazyki v shkole. – 1989. – № 2. – S. 28–36.
6. Elukhina N. V. Obuchenie slushaniyu inoyazychnoy rechi // Inostrannye yazyki v shkole. – 1996. – № 5. – S. 20–29.
7. Zimnyaya I. A. Lingvopsikhologiya rechevoy deyatel'nosti. – M. : MPSI; Voronezh : MODEK, 2001. – 428 s.
8. Kolkova M. K. Traditsii i innovatsii v metodike obucheniya inostrannym yazykam / pod red. M. K. Kolkovoy. – SPb. : KARO, 2007. – 288 s.
9. Kolchina A. I. Printsipy obucheniya audirovaniyu cherez sistemu internet // Lingvistika i metodika obucheniya inostrannym yazykam. – Vyp. 2. – SPb., 2005. – S. 174–177.
10. Perova A. K., Ul'yanova L. A. Puti povysheniya effektivnosti obucheniya frantsuzskomu yazyku v vuze // Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal. – 2015. – № 6. – S. 315–318.
11. Porshneva E. R. Bazovaya lingvisticheskaya podgotovka perevodchika. – N. Novgorod : Nizhegor. gos. lingvist. un-t im. N. A. Dobrolyubova, 2002. – 145 s.
12. Potemkina V. A. Kriterii otbora materiala dlya navyka audirovaniya // Problemy sovremennoy filologii i lingvodidaktiki. – Vyp. 4. – SPb., 2010. – 271 s.
13. Safonova V. V. Razvitie kul'tury vospriyatiya ustnoy rechi pri obuchenii inostrannomu yazyku : sovremennye metodicheskie problemy i puti ikh resheniya // Inostrannye yazyki v shkole. – 2011. – № 5. – S. 5–10.

14. Safonova V. V. Spornye voprosy sozdaniya materialov dlya kontrolya umeniya audirovat' na inostrannom yazyke // *Sovremennye teorii i metodiki obucheniya in. yaz. / pod obshch. red. L. M. Fedorovoy, T. I. Ryazantsevoy.* – M., 2004. – S. 173–185.
15. Solovova E. N. Metodika obucheniya inostrannym yazykam: prodvinityy kurs. – M., 2008. – 282 s.
16. Sysoev P. V. Razvitie umeniy uchashchikhsya vosprimit' na slukh tekst na sredney i starshey stupenyakh obshchego srednego obrazovaniya // *Inostrannye yazyki v shkole.* – 2007. – № 8. – S. 12–15.
17. Shchepilova A. V. Teoriya i metodika obucheniya frantsuzskomu yazyku kak vtoromu inostrannomu : ucheb. posobie dlya vuzov. – M. : VLADOS, 2005. – 245 s.
18. Shchukin A. N. Obuchenie inostrannym yazykam : teoriya i praktika : ucheb. posobie dlya prepodavateley i studentov. – M. : Filomatis, 2007. – 480 s.

УДК 378.016.81:253
ББК Ш12/18-9-8

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

Мощанская Елена Юрьевна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков, лингвистики и перевода, Пермский национальный исследовательский политехнический университет, 614900, г. Пермь, пр-т Комсомольский, д. 29; e-mail: emosch@mail.ru, mosch@yandex.ru

Поликарпов Александр Михайлович,

доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой перевода и прикладной лингвистики, Северный Арктический федеральный университет имени М. В. Ломоносова, 163002, г. Архангельск, наб. Северной Двины, д. 17; e-mail: polikarpov.ling@yandex.ru, a.polikarpov@narfu.ru

УСТНОПОРОЖДАЕМАЯ РЕЧЬ В СИТУАЦИИ УСТНОГО ПЕРЕВОДА: ДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дискурс; устнопорождаемая речь; неподготовленность; диалогическая речь; спонтанность; непринужденность; тренинги переводчиков; устный перевод; обучение переводу.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена описанию специфики устнопорождаемой речи с позиции устного последовательного перевода. Представлены трактовки понятий «дискурс», «устнопорождаемая речь», «спонтанность», «неподготовленность», описана специфика устного дискурса и такого вида устного перевода, как перевод беседы. Устнопорождаемая речь понимается авторами как естественная, устная, спонтанная, неподготовленная, непринужденная речь, характеризующаяся персональностью коммуникации, многоканальностью общения, диалогичностью, а также одновременностью планирования и продуцирования речи со стороны говорящего и соответствующего восприятия, интерпретации и понимания сообщаемого со стороны реципиента при наличии механизма обратной связи. Специфические характеристики устнопорождаемой речи являются основанием для разработки методических рекомендаций по обучению устному последовательному переводу (УПП). К основным положениям последних можно отнести необходимость использования корпусов естественной устнопорождаемой речи, важность анализа видеозаписей ситуаций устного перевода, включение в инструкцию к интерактивным заданиям описания личностных и статусных характеристик коммуникантов, обеспечение прогрессии в формировании переводческих умений и навыков путем перехода при устном последовательном переводе от симулированной и квази-естественной речи к естественной речи, от перевода полуофициальных и официальных диалогов и полилогов к переводу речи в ситуациях неофициального общения. Наиболее эффективной формой обучения УПП является тренинг, включающий как упражнения на развитие навыков владения невербальными средствами общения, так и разыгрывание ситуаций естественной коммуникации. Представленные в статье характеристики устнопорождаемой речи и методические положения могут послужить основой для разработки тренинга и создания специального учебно-методического пособия по устному последовательному переводу.

Moshchanskaya Elena Yuryevna,

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

Polikarpov Alexandr Michailovich,

Doctor of Philology, Professor, Department of Translation and Applied Linguistics, M. V. Lomonosov Northern (Arctic) Federal University, Arkhangelsk, Russia.

ORAL SPEECH AND INTERPRETATION: DIDACTIC ASPECT

KEYWORDS: discourse; oral speech; unpreparedness; dialogue; spontaneity; ease; interpreters' training; oral translation; teaching to translate.

ABSTRACT. The article is devoted to the specific features of oral speech from the standpoint of consecutive interpreting. The interpretations of the concepts "discourse", "orally produced speech", "spontaneity", are presented, and the specifics of the oral discourse and such type of interpretation as the conversation translation are described. The authors define oral speech as a natural, orally generated, spontaneous, unprepared, free speech. Other characteristics include personal and multiple channel communication, dialogic character, as well as simultaneous planning and production of speech by the speaker and its acquisition and comprehension by the recipient, provided that they both have a feedback mechanism. Specific characteristics of speech lay foundation for the development of consecutive interpreters' training methodology. The main points of the latter include the necessity of using in the training corpora of natural speech, the importance of the analysis of interpreting situations video recordings and of the introduction in the instructions to interactive tasks descriptions of personal and status characteristics of communication participants, and ensuring progression in developing interpreting skills due to the transition from consecutive interpreting (later CI) of simulated and quasi-natural to natural speech, from the CI of semi-formal and formal dialogues and polylogues to the CI in situations of informal communication. The most effective form of learning CI is training that includes both exercises in the development of expressive bodily movements and acting situations of natural communication. The results of the study can be applied in designing the practical courses and study guides for interpreters' training.

Актуальность представляемой статьи определяется малой изученностью специфики устнопорождаемой речи как составной части устного дискурса и постоянно повышающимся интересом переводоведов и преподавателей к проблемам перевода и обучения трансляции устнопорождаемой речи в различных ситуациях межкультурного общения в русле дискурсологии.

Дискурсивный подход завоевал прочные позиции в лингвистике, психолингвистике, лингвокультурологии, социальной психологии и других науках. В последние годы наблюдается его активное использование в теории, практике и дидактике перевода (Н. Н. Гавриленко, С. К. Гураль, Л. К. Мазунова, Р. Ф. Хасанова и др.). В ситуации устного перевода именно дискурс является объектом восприятия, интерпретации и понимания переводчика, в то время как предметом перевода является выражаемая субъектом говорения мысль.

В качестве рабочего определения дискурса в нашей статье будем использовать дефиницию, данную О. А. Радченко в лингвокультурологическом контексте. Под дискурсом будем понимать «фрагмент лингвокультурной реальности конкретного языкового сообщества, опирающийся на сложную систему традиций, обычаев, обрядов, написанных правил, задающий параметры порождения и интерпретации любого социально значимого поведения человека, в том числе и его речевых произведений» [15, с. 61]. Важным, на наш взгляд, является при этом указание на то, что дискурс должен рассматриваться «не как статистический лоскут экзистенциального пространства языкового коллектива, а скорее – как в известном смысле ‘живая прецедентность’ любой коммуникации, постоянно меняющаяся под воздействием огромного количества независимых переменных» [15, с. 61].

Объектом нашего исследования выступает устный дискурс. В определениях устного, или, как его иногда обозначают, устноречевого, дискурса превалирует коммуникативный аспект: подчеркивается интенциональный (наличие участников общения, их целей и установок на взаимодействие), мультимодальный (вербальные тексты и другие знаковые комплексы), процессуальный (последовательность речевых актов), ситуативный и, конечно, событийный характер дискурса. «Устный дискурс – это завершенное коммуникативное **событие**, заключающееся во взаимодействии участников коммуникации посредством вербальных текстов и других знаковых комплексов

в определенной ситуации и определенных социокультурных условиях общения» [3].

Устный дискурс, как и письменный, характеризуется потенциальным и актуальным аспектами. Потенциальный аспект устного дискурса предполагает наличие совокупности устных текстов, созданных в конкретной коммуникативной среде, системы норм, определяющих правила социального поведения, а также выбор соответствующих наборов культурно-специфических клише, средств фасилитации общения и разного рода прецедентов (знаковых имен, ситуаций, традиций, предрассудков, гендерных ролей и т. п.). Актуальный аспект устного дискурса важно связывать с реально существующими, социально значимыми ситуациями, «в которых коммуниканты применяют различные дискурсивные практики, представляющие собой реализацию самых разнообразных комбинаций возможных средств и создание на их основе индивидуальных стратегий социального поведения» [15, с. 61].

Следует обратить внимание на то, что для выявления характеристик устного дискурса ученые часто используют метод оппозиции. Одной из первых известных работ в этом направлении является исследование У. Чейфа [20]. Автор выбрал для сопоставления формальный письменный дискурс (научную прозу) и неформальный устный дискурс (бытовой диалог). В результате анализа автор выделил следующие особенности устного дискурса: 1) *синхронизация процессов порождения и понимания*; 2) *фрагментация речи* – речь порождается толчками, квантами, так называемыми интонационными единицами, которые отделены друг от друга паузами, имеют относительно завершенный интонационный контур и обычно совпадают с простыми предикациями или речевыми оборотами; 3) *наличие контакта между говорящим и адресатом во времени и пространстве* – вовлечение говорящего и адресата в ситуацию, что отражается в употреблении местоимений первого и второго лица, указаний на мыслительные процессы и эмоции говорящего и адресата, использовании жестов и других невербальных средств и т. д.; 4) *неприменимость понятия «предложение» к устному дискурсу*. По мнению А. А. Кибрика, устный дискурс отличается высокой частотой дискурсивных маркеров – слов, отражающих спонтанный процесс порождения дискурса, а также маркеров прилизительности, использованием разговорной лексики и порядка слов [8, с. 18-19]. Не задаваясь далее целью выявления всех воз-

возможных характеристик устного дискурса, ограничимся лишь двумя вышеназванными мнениями ученых и сошлемся также на научный труд А. М. Поликарпова, посвященный синтаксической полифункциональности и появившийся под влиянием идей интеракционной лингвосомиотики [ср.: 14].

Можно с уверенностью сказать, что ядром устного дискурса является устнопорождаемая речь (УПР), трактуемая нами как «естественная, устная, спонтанная, неподготовленная, непринужденная речь, характеризующаяся персональностью коммуникации (наличием непосредственной взаимосвязи между говорящим и слушающим и их активным взаимодействием), а также многоканальностью общения и, чаще всего, диалогичностью, что приводит к параллельному протеканию планирования и продуцирования речи со стороны говорящего и соответствующего восприятия, интерпретации и понимания сообщаемого со стороны реципиента при наличии механизма обратной связи» [13, с. 89].

Попытаемся далее ответить на вопрос, чем же отличается устнопорождаемая речь от устной речи?

Анализ существующих определений устной речи позволяет сделать вывод о широте трактовки данного понятия: устная речь варьируется от спонтанной неподготовленной разговорной речи до подготовленной речи, относящейся к официальному стилистическому регистру [16, с. 563], от диалогической формы до монологической или полилогической. Устная речь реализуется как в условиях непосредственного контакта коммуникантов, так и опосредованно, например, при разговоре по телефону или в радиоэфире. Установлено, что в отличие от письменной речи устная речь обладает определенными фонетико-фонологическими характеристиками: темпом, ритмикой, тональным и динамическим диапазоном, синтагматическим членением, системой пауз, в том числе наличием пауз хезитации, оговорок. Эти характеристики зависят во многом от индивидуальных особенностей голоса и манеры говорения [17].

Используя дихотомию «устная – письменная речь», намного легче можно выявить критерии «устности». По мнению Г. И. Бубновой, устная речь противопоставляется письменному варианту речи на основании таких критериев, как материальность формы (поток звуков и строчки слов, интонационное членение и знаки препинания), различающиеся условия порождения (динамичное / статичное пространство), представленность паралингвистических и экстралингвистических средств (их наличие

или отсутствие) и происхождение (генетическая первичность / вторичность). Автор подчеркивает также ситуативную обусловленность устной речи, необратимый, поступательный и линейный характер ее развертывания, нарушение синтаксической структурированности вследствие наличия повторов, самоперебивов, хезитации и т. д., многоканальный характер порождения, квантовый характер, наличие специфичной языковой нормативности [2, с. 16-19].

Некоторые ученые, трактуя спонтанную диалогическую и полилогическую речевую деятельность, называют такие свойства этой разновидности неподготовленной устной речи, как высокий уровень идиоматичности, семантический синкретизм, синтаксическая эллиптичность, предикативность, широкое использование готовых клишированных речевых форм «в системе специфических моделей интегрирования и просодического оформления смысловых единиц в единое речевое целое» [19, с. 5].

Необходимо указать и на то, что устная речь реализуется в определенном экстралингвистическом контексте, к которому относятся условия и обстановка общения, субъекты общения и их взаимоотношения, маркеры системы отношений и эмоционального настроя (кинесика, проксемика и другие средства невербального общения), маркеры психологических черт личности, паралингвистические средства общения (мимико-жестовое поведение) [11, с. 11].

Устнопорождаемая речь как одна из разновидностей речи устной обладает (кроме вышеназванных) следующими признаками: естественность, спонтанность, неподготовленность, персональность коммуникации, непринужденность и чаще всего диалогичность [подробнее см. 13]. Остановимся далее лишь на аспектах устнопорождаемой речи, значимых для дидактики устного перевода. Важно понимать, что устнопорождаемая речь может изучаться в целях перевода как в ее естественном, так и в искусственно воссоздаваемом виде. При этом для перевода могут использоваться как аутентичные монологические, диалогические и полилогические тексты, так и симулированные диалоги и полилоги.

В целом, мы выделяем три вида устнопорождаемой речи с точки зрения ее естественности.

1. Естественная речь. При этом под естественностью следует понимать неподдельность, природность звучания и отсутствие синтезируемости речи. Естественность как важнейшее условие возникновения устнопорождаемой речи может трактоваться, как минимум, в двух ипостасях: как

естественность звучания речи и как естественность ситуации общения.

2. Квази-естественная речь, порождаемая в квазипрофессиональных ситуациях общения (круглый стол с носителями языка, ток-шоу, ролевые и деловые игры).

3. Симулированная речь в учебных ситуациях общения. При этом прогрессия в развитии переводческой компетенции должна обеспечиваться переходом от УПП симулированной устнопорождаемой речи к УПП квази-естественной и естественной речи.

Для обеспечения естественности переводческих ситуаций на занятиях необходимо формировать корпуса устнопорождаемой речи. Это могут быть диалоги представителей двух лингвокультур (например, немецкой и российской) либо билингва и носителя языка как в условиях смоделированных ситуаций общения (например, при заданности темы, условий общения, возможных ключевых моментов), так и в естественной среде (например, при воспроизведении записи реально происходивших актов коммуникации).

Другим критерием устнопорождаемой речи является спонтанность, обусловленная отсутствием времени на продумывание плана выражения. В данной статье под спонтанностью вслед за К. А. Долининым будем понимать «практическую одновременность лексико-грамматического развертывания внутренней программы и реализации высказывания в той или иной материальной форме» [7, с. 244]. Можно согласиться и с тем, что спонтанность – это своего рода экспромтность, которая определяет «непредсказуемость хода коммуникации». «В речеповеденческом аспекте эта характеристика речи проявляется как импульсивность речевого поведения коммуникантов и вызвана необходимостью реагирования на речевые стимулы партнера и ситуативные сигналы» [19].

В дидактике устного перевода важно разграничивать различную степень спонтанности в устнопорождаемой речи. В переговорном процессе или во время интервьюирования партнеров характеризуется более низким уровнем по сравнению с беседой инструктирующего характера, а в повседневном бытовом диалоге она наиболее высока, так что можно говорить соответственно о частичной спонтанности и полуспонтанности.

Критерий «неподготовленность» как основополагающий конституирующий признак устнопорождаемой речи необходимо учитывать на занятиях по практике устного перевода как при подборе переводимого материала, так и при планировании взаимодействия студентов в рамках обучения

переводу того или иного жанра. Неподготовленность предлагаем рассматривать, с одной стороны, как отсутствие предварительного планирования формы выражения мысли и продуманности речи, с другой стороны – как отсутствие зрительных опор при речепорождении [13, с. 83].

Одним из важных критериев устнопорождаемой речи является персональность общения. Последняя выходит на передний план в диалогической речи и в полилогах, «когда коммуниканты всецело ориентируются на слушающего, стремятся установить с ним непосредственную связь, постоянно обращаются к знаниям и опыту партнера по речевому акту, видят, понимают ли их или нет, могут уточнить сказанное, меняют при необходимости стратегию речевого поведения» [13, с. 83]. Обеспечение персональности общения в процессе обучения устному последовательному переводу происходит за счет введения в описание ситуации коммуникации (инструкцию) личностных и статусных характеристик коммуникантов.

Другим существенным критерием следует считать непринужденность общения. Будем связывать ее в первую очередь с отсутствием установки на официальность, которое может быть полным или частичным. Полное отсутствие официальности можно вслед за В. Д. Девкиным назвать «безгалстучностью» в общении и относить к условиям, способствующим возникновению диалогов, принадлежащих к ядру устнопорождаемой речи [6]. Ее периферией следует считать полуофициальные диалоги из сферы производства, услуг, а также некоторые виды официальных переговоров. В соответствии с критерием непринужденности следует ранжировать материал, следуя в преподавании принципу от простого к сложному, а именно, начинать обучение с официальных и полуофициальных диалогов, переходя к переводу полилогов, и лишь в конце тренировать перевод в рамках ситуаций неофициального общения.

Следует заметить, что критерий «диалогичность», включаемый многими лингвистами в качестве дополнительного в определение устнопорождаемой речи, ни в коем случае не следует понимать так, что диалог является единственно возможной формой реализации данной речи. Как показывают наши исследования практики применения устнопорождаемой речи, она может осуществляться как в диалогической или полилогической, так и в монологической форме. Однако, исходя из того что в устном переводе существуют две его разновидности в зависимости от направления осуществляемой переводческой деятельности (односторонний и двусторонний пере-

вод), необходимо указать на существующую возможность перевода трех основных видов устнопорождаемой речи: преимущественно монологической, преимущественно диалогической и полилогической.

Для обозначения диалогической и полилогической спонтанной речи в переводоведении и дидактике Германии существует специальное понятие «*Gesprächsdolmetschen*», которое на русский язык следует перевести как «устный перевод беседы». Применяется подобный перевод, например, при осуществлении переговоров, проведении технических инструктажей, планировании совместных поездок разноязычных партнеров, во время обеда и в некоторых других ситуациях. Специфика такого перевода заключается в том, что он относится к динамической ситуации, в которой непродолжительные по времени звучания реплики переводятся без использования специальной техники и зачастую без осуществления переводческой записи, т. е. без всякой подготовки.

Для обучения переводу устнопорождаемой речи рекомендуется поэтапная отработка умений и навыков будущих переводчиков вначале на уровне восприятия, интерпретации и понимания исходной устнопорождаемой речи, затем на уровне передачи содержания и смысла сообщения при использовании стратегии нейтрализации разговорных элементов, далее следует этап передачи содержания и смысла при сохранении формы подачи информации с помощью средств переводного языка, и лишь на заключительном этапе необходимо проверить качество перевода при сопоставлении вариантов перевода и их редактировании.

Поэтапность работы над переводом устнопорождаемой речи должна базироваться на четком представлении того, что кроется за каждым этапообразующим понятием. Так, под восприятием речи следует понимать не только процесс извлечения первоначального смысла (то, что чаще всего называется предпониманием), но и рецепцию формы речи, которая требует знания лингвистических закономерностей ее построения. При отработке умений и навыков восприятия устнопорождаемой речи необходимо напоминать обучающимся о том, что в условиях спонтанного речепорождения говорящий всегда строит свою речь в соответствии с имеющейся речевой ситуацией, отслеживая, чтобы партнер по коммуникации правильно понимал ее [24, с. 90]. Воспринимая речь, слушающий, в свою очередь, всегда соотносит сказанное с действительностью, со своими знаниями о ней, со своим опытом [1, с. 103], привносит в моделируемое понимание сообщаемого

свои собственные фоновые и ситуативные знания, пресуппозиции и коннотации, а значит, интерпретирует полученное сообщение «в соответствии со своим внутренним миром» [10, с. 25].

Разграничивая понятия восприятия, интерпретации и понимания при обучении переводу устнопорождаемой речи, следует всегда помнить о том, что реципиент текста перевода должен уметь реконструировать вложенный в исходный текст смысл. При этом важно развивать умение соотношения смысла речевого высказывания с дискурсивными характеристиками (ситуацией общения, личностью говорящего, общим горизонтом знаний коммуникантов и т. д.). Переводчик и получатель перевода как реципиенты вынуждены самым внимательным образом осуществлять интерпретацию воспринятого речевого потока, проявлять способность переосмысления сообщаемого, «соотносить свои версии понятого с реальными фактами и поведением собеседника» [1, с. 101].

На начальном этапе обучения последовательному переводу устнопорождаемой речи важно начинать работу с анализа видеозаписей реальных переводческих ситуаций. Возможная схема анализа ситуации устного последовательного перевода представлена в статье Е. Ю. Моцанской «Анализ ситуации устного последовательного перевода как первый этап ее моделирования в ходе обучения переводчиков» [12, с. 123-126]. На продвинутом этапе следует отрабатывать техники анализа аутентичных монологов, диалогов или полилогов. Особенно важно, на наш взгляд, научить студентов в процессе перевода устнопорождаемого дискурса уверенно пользоваться такими приемами перевода, как добавление, опущение, вариация и моделирование [ср. : 22].

Наиболее эффективной формой обучения устному последовательному переводу является, на наш взгляд, тренинг. Следует заметить, что в вузах немецкоязычных стран, связанных с подготовкой переводчиков, уже проводятся специальные тренинги, связанные с устным переводом бесед в сфере социального перевода. С. Бахадир (университет г. Майнца) предлагает следующую методику проведения таких тренингов: создание рамочного сценария, дыхательные упражнения и упражнения на развитие телесных выразительных движений, подготовительная работа в ролевых группах по осознанию предубеждений, стереотипов, ролей представителей разных культур, проигрывание ситуаций с участием переводчика, обсуждение поведения представителей разных ролей и переводчика в данной ситуации, варьирование поведения при смене ак-

теров, анализ техник и стратегий переводчика и т. д. [21]. Тренинги как форма обучения переводчиков, работающих с беженцами в процессе предоставления убежища, превагируют в учебнике Министерства внутренних дел Австрии [22]. Очевидно, что такая форма обучения является приоритетной при обучении устному переводу спонтанной неподготовленной речи.

Таким образом, специфические характеристики устнопорождаемого дискурса

определяют специфику содержания инструкций к упражнениям, предопределяют очередность освоения тех или иных устных жанров и форм общения, влияют на выбор методов обучения. Наиболее эффективным методом выступает тренинг как форма интерактивного обучения, обеспечивающая естественное, спонтанное, нацеленное на решение возникающих проблем общение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беянин В. П. Психолингвистика : учебник. – М. : Флинта, 2003. – 232 с.
2. Бубнова Г. И. Устнопорождаемая речь в зеркале письменной // Проблемы психолингвистики и эксперимент. – М. : МГУ, 2001. – С. 105–118.
3. Виноградов С. И. Нормативный и коммуникативно-прагматический аспекты культуры речи // Культура русской речи и эффективность общения. – М., 1996. – С. 121–152.
4. Гавриленко Н. Н. Лингвистические и методические основы подготовки переводчиков с иностранного языка на русский в области науки и техники (на примере перевода с французского языка на русский) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2006. – 50 с.
5. Гураль С. К. Обучение иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Томск, 2009. – 47 с.
6. Девкин В. Д. Немецкая разговорная речь. Синтаксис и лексика. – М. : Международные отношения, 1979. – 257 с.
7. Долинин К. А. Стилистика французского языка. – М. : Просвещение, 1987. – 310 с.
8. Кибрик А. А. Анализ дискурса в когнитивной перспективе : дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2003. – 90 с.
9. Мазунова Л. К. Письмо как способ и средство сохранения фенотипа «человек культурный». – М. : Наука, 2006. – 304 с.
10. Милосердова Е. В. Понять – значит все... упростить? // Культура взаимопонимания и взаимопонимание культур : коллект. монография : в 2 ч. – Воронеж : ВГУ, 2004. – Ч. 1. – С. 21–31.
11. Мощанская Е. Ю. Устный дискурс как объект восприятия и понимания в ситуации устного последовательного перевода: дидактический аспект // Человек в пространстве дискурса : коллект. монография. – Пермь : Прикамский социальный ин-т, 2013. – С. 3-41.
12. Мощанская Е. Ю. Анализ ситуации УПП как первый этап ее моделирования в ходе обучения переводчиков // Вестник языкознания и педагогики. – 2016. – №3. – С. 117–129.
13. Поликарпов А. М. Об основных критериях устнопорождаемой речи с позиций интеракциональной лингвосомиотики // Синхрония, диахрония, текстология : сб. науч. ст. и переводов к юбилею Е. М. Чекалиной / ред. кол. Э. Б. Крылова и др. – М. : МАКС Пресс, 2016. – С.79–89.
14. Поликарпов А. М. Синтаксическая полифункциональность : монография / Сев. (Арктич.) федер. ун-т им. М. В. Ломоносова. – Архангельск : ИПЦ САФУ, 2013. – 212 с.
15. Радченко О. А. Исследование агрессивного дискурса: проблемы и перспективы // Вестник городского педагогического университета. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование». – 2009. – № 1 (3). – С. 60–66.
16. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной. – М. : Флинта : Наука, 2006. – 696 с.
17. Фонетика спонтанной речи / Л. В. Бондаренко и др. ; под ред. Н. Д. Светозаровой. – Л. : ЛГУ, 1988. – 245 с.
18. Хасанова Р. Ф. Принципы отбора и организации учебного дискурса как базового компонента содержания иноязычного образования (на материале французского языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Уфа, 2007. – 37 с.
19. Яковлева Э. Б. Речевые хезитации: Формальный и функциональный аспекты : аналит. обзор / РАН, ИНИОН, Центр гуманитар. науч.-информ. исслед., Отд. языкознания. ; отв. ред. А. В. Нагорная. Сер.: Теория и история языкознания. – М., 2016. – 91 с.
20. Chafe W. Integration and Involvement in Speaking, Writing, and Oral Literature // Tannen D. Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy. – Norwood : Ablex, 1982. – P. 35–53.
21. Bahadır Ş. Dolmetschinszenierungen – eine innovative Aus- und Fortbildungsmethode für (Fach) DolmetscherInnen [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.spuk.info/wp-content/uploads/2013/04/Vortrag-S.-Bahadır-Dolmetschinszenierungen.pdf>.
22. Jekat S. J. Gesprächsdolmetschen: Unterschiede zwischen professionellen und untrainierten Dolmetschern // Baumgarten N. eds. Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung – das Leben mit mehreren Sprachen. – Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. – 2003. – № 8(2/3). – S. 52–56.
23. Trainingshandbuch für Dolmetschen im Asylverfahren. Republik Österreich. Bundesministerium für Inneres [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.unhcr.at/fileadmin/user_upload/dokumente/07_presse/material/Trainingshandbuch_fuer_DolmetscherInnen_im_Asyilverfahren.pdf.
24. Wackernagel-Jolles B. Untersuchungen zur gesprochenen Sprache: Beobachtungen zur Verknüpfung spontanen Sprechens. – Göttingen : Kümmerle, 1971. – 267 s.

R E F E R E N C E S

1. Belyanin V. P. Psikholingvistika : uchebnik. – M. : Flinta, 2003. – 232 s.
2. Bubnova G. I. Ustnoporozhdaemaya rech' v zerkale pis'mennoy // Problemy psikholingvistiki i eksperiment. – M. : MGU, 2001. – S. 105–118.
3. Vinogradov S. I. Normativnyy i kommunikativno-pragmatische aspekty kul'tury rechi // Kul'tura russkoy rechi i effektivnost' obshcheniya. – M., 1996. – S. 121–152.
4. Gavrilenko N. N. Lingvisticheskie i metodicheskie osnovy podgotovki perevodchikov s inostrannogo yazyka na russkiy v oblasti nauki i tekhniki (na primere perevoda s frantsuzskogo yazyka na russkiy) : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – M., 2006. – 50 s.
5. Gural' S. K. Obuchenie inoyazychnomu kursu kak sverkhshlozhnoy samorazvivayushcheysya sisteme : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – Tomsk, 2009. – 47 s.
6. Devkin V. D. Nemetskaya razgovornaya rech'. Sintaksis i leksika. – M. : Mezhdunarodnye otnosheniya, 1979. – 257 s.
7. Dolinin K. A. Stilistika frantsuzskogo yazyka. – M. : Prosveshchenie, 1987. – 310 s.
8. Kibrik A. A. Analiz diskursa v kognitivnoy perspektive : dis. ... d-ra filol. nauk. – M., 2003. – 90 s.
9. Mazunova L. K. Pis'mo kak sposob i sredstvo sokhraneniya fenotipa «chelovek kul'turnyy». – M. : Nauka, 2006. – 304 s.
10. Miloserdova E. V. Ponyat' – znachit vse... uprostit'? // Kul'tura vzaimoponimaniya i vzaimoponimanie kul'tur : kollekt. monografiya : v 2 ch. – Voronezh : VGU, 2004. – Ch. 1. – S. 21–31.
11. Moshchanskaya E. Yu. Ustnyy diskurs kak ob'ekt vospriyatiya i ponimaniya v situatsii ustnogo posledovatel'nogo perevoda: didakticheskiy aspekt // Chelovek v prostranstve diskursa : kollekt. monografiya. – Perm' : Prikamskiy sotsial'nyy in-t, 2013. – S. 3-41.
12. Moshchanskaya E. Yu. Analiz situatsii UPP kak pervyy etap ee modelirovaniya v khode obucheniya perevodchikov // Vestnik yazykoznaneya i pedagogiki. – 2016. – №3. – S. 117–129.
13. Polikarpov A. M. Ob osnovnykh kriteriyakh ustnoporozhdaemoy rechi s pozitsiy interaktsional'noy lingvosemiotiki // Sinkhroniya, diakhroniya, tekstologiya : sb. nauch. st. i perevodov k yubileyu E. M. Chekalinoy / red. kol. E. B. Krylova i dr. – M. : MAKS Press, 2016. – С.79–89.
14. Polikarpov A. M. Sintaksicheskaya polifunksional'nost' : monografiya / Sev. (Arktich.) feder. un-t im. M. V. Lomonosova. – Arkhangel'sk : IPTs SAFU, 2013. – 212 s.
15. Radchenko O. A. Issledovanie agressivnogo diskursa: problemy i perspektivy // Vestnik gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya «Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovo obrazovanie». – 2009. – № 1 (3). – S. 60–66.
16. Stilisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar' russkogo yazyka / pod red. M. N. Kozhinoy. – M. : Flinta : Nauka, 2006. – 696 s.
17. Fonetika spontannoy rechi / L. V. Bondarenko i dr. ; pod red. N. D. Svetozarovoy. – L. : LGU, 1988. – 245 s.
18. Khasanova R. F. Printsipy otbora i organizatsii uchebnogo diskursa kak bazovogo komponenta soderzhaniya inoyazychnogo obrazovaniya (na materiale frantsuzskogo yazyka) : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Ufa, 2007. – 37 s.
19. Yakovleva E. B. Rechevye khezitatsii: Formal'nyy i funktsional'nyy aspekty : analit. obzor / RAN, INION, Tsentr gumanit. nauch.-inform. issled., Otd. yazykoznaneya. ; otv. red. A. V. Nagornaya. Ser.: Teoriya i istoriya yazykoznaneya. – M., 2016. – 91 s.
20. Chafe W. Integration and Involvement in Speaking, Writing, and Oral Literature // Tannen D. Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy. – Norwood : Ablex, 1982. – P. 35–53.
21. Bahadır Ş. Dolmetschinszenierungen – eine innovative Aus- und Fortbildungsmethode für (Fach) DolmetscherInnen [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.spuk.info/wp-content/uploads/2013/04/Vortrag-S.-Bahadir-Dolmetschinszenierungen.pdf>.
22. Jekat S. J. Gesprächsdolmetschen: Unterschiede zwischen professionellen und untrainierten Dolmetschern // Baumgarten N. eds. Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung – das Leben mit mehreren Sprachen. – Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. – 2003. – № 8(2/3). – S. 52-56.
23. Trainingshandbuch für Dolmetschen im Asylverfahren. Republik Österreich. Bundesministerium für Inneres [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.unhcr.at/fileadmin/user_upload/dokumente/07_presse/material/Trainingshandbuch_fuer_DolmetscherInnen_im_Asylverfahren.pdf.
24. Wackernagel-Jolles B. Untersuchungen zur gesprochenen Sprache: Beobachtungen zur Verknüpfung spontanen Sprechens. – Göppingen : Kümmerle, 1971. – 267 s.

Стариченко Борис Евгеньевич,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой информационно-коммуникационных технологий в образовании; Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: b.e.starichenko@uspu.su

**БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ
УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ: ВОПРОСЫ НАЗНАЧЕНИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: оценка знаний; учебная деятельность; студенты; балльно-рейтинговая система; проверка знаний.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается модель балльно-рейтинговой системы (БРС) оценки результатов обучения, используемая в зарубежных университетах. Указываются назначения БРС: обеспечение регулярной работы студентов в семестре, объективизация оценивания учебной деятельности студентов, ранжирование студентов по успеваемости, обеспечение академической мобильности. В построении рейтинга выделяются два этапа: балльная семестровая оценка дисциплины (дисциплинарная рейтинговая оценка) и объединение дисциплинарных оценок в семестровый и итоговый рейтинг. Подробно анализируются содержание каждого этапа и особенности его реализации в отечественных вузах. В качестве недостатков семестрового балльного оценивания дисциплины выделяются построение БРС в идеологии «сверху вниз», необоснованная унификация по вузу перечня видов учебной деятельности, «жесткие» математические модели оценивания, отсутствие возможности оценки сформированности компонентов компетенций, громоздкая и неудобная для преподавателей схема документирования, использование бумажных носителей. Указываются проблемы использования ECTS grading scale в российских вузах. Обсуждается необходимость различных пороговых значений для профессионально значимых и непрофильных дисциплин. Математическая схема построения рейтинга по дисциплинарным показателям сомнения не вызывает. Однако при анализе не выявлено необходимости нахождения и какого-либо применения рейтинга студента в образовательной практике отечественного вуза. В частности, показывается, что в отличие от зарубежных вузов, в российском высшем образовании рейтинг не обеспечивает академической мобильности, не связан с перспективами трудоустройства или продолжения учебы. Однако поскольку БРС предусматривает в первую очередь четкую организацию учебной деятельности студентов и мотивацию их к систематической учебе, поэтому необходимость такой системы видится для решения непосредственных задач управления обучением со стороны преподавателя и самоуправления для студентов. Анонсируется представление соответствующей математической модели и примеров ее применения в следующем номере журнала.

Starichenko Boris Evgen'evich,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Information and Communication Technologies in Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**POINT-RATING SYSTEM FOR EVALUATION
OF THE STUDENT LEARNING ACTIVITY: THE QUESTIONS OF PURPOSE**

KEYWORDS: evaluation of knowledge; students; point-rating system; to test knowledge.

ABSTRACT. The article examines the model of the point-rating system (PRS) for evaluating learning outcomes used in foreign universities. The PRS appointments are indicated: ensuring the regular work of students during the semester, increasing the objectivity of evaluating the students' learning activities, ranking students according to academic achievement, and ensuring academic mobility. Two stages can be identified in the formation of ranking: grade semester assessment of the discipline (disciplinary rating) and pooling of disciplinary assessments in the semester and final ratings. The content of each stage and the features of its implementation in domestic universities are analyzed in detail. As shortcomings of the semester grading of the discipline are indicated: the formation of PRS in ideology "from top to bottom", unreasonable unification of the list of types of educational activity in the all university, "hard" mathematical estimation models, lack of the ability to assess the formation of the competence components, a cumbersome and inconvenient for teachers scheme of documentation, using of paper carriers. The problems of using ECTS grading scale in Russian universities are indicated. The necessity of different threshold values for majors and minors is discussed. The mathematical procedure of formation of a rating system on disciplinary indexes does not cause doubts. However, the analysis does not reveal the need to find and any application of the student's rating in the educational practice of the domestic universities. In particular, it is shown that unlike foreign universities, in Russian higher education the rating does not provide academic mobility, it is not connected with the prospects for employment or continuing education. At the same time, since the PRS provides, first of all, a clear organization of student learning activities and their motivation for systematic study, the need for such a system is seen to solve the immediate tasks of managing education by the teacher and self-management for students. The exposition of the corresponding mathematical model and examples of its application will be described in the next issue of the journal.

Балльно-рейтинговая система (БРС) оценивания учебной деятельности студентов в настоящее время фактически принимается в качестве обязательной в отечественных вузах, хотя конкретные ее модели и реализации не унифицированы и определяются внутренними нормативами вузов. В связи с этим представляется актуальным проанализировать идейную основу и практический опыт применения БРС и, возможно, предложить альтернативные по отношению к существующим решения.

Первый вопрос, который возникает в связи с внедрением БРС в вузах, какова цель этого внедрения? В работе М. Ю. Мамонтовой на основе квалиметрического подхода к построению оценки учебных достижений обосновывается, что рейтинг следует рассматривать как комплексный показатель качества многомерного объекта – результата обучения [6]. Составляющими рейтинга являются оценки всех предусмотренных видов учебной деятельности, и в этом смысле он более точно отражает учебные результаты, чем традиционная оценка, относящаяся, как правило, лишь к одному из видов (например, оценка за экзамен). Рейтинг выступает в качестве количественного показателя успешности освоения отдельной учебной дисциплины, всех дисциплин семестра или образовательной программы в целом.

Инициаторами использования БРС явились зарубежные университеты, поэтому имеет смысл ознакомиться с идейными основами, которые закладывались в составление и применение рейтинга, условиями реализации отдельных положений БРС, а также соотнести их с подходами отечественных вузов.

В работе Б. А. Сазонова на основе анализа опыта использования рейтинговых систем в зарубежных университетах выделяются следующие основные цели внедрения БРС:

- обеспечение регулярной работы студентов в течение семестра;
- выработка механизмов формирования объективной оценки учебной деятельности студентов по совокупности накопленных им в течение семестра баллов;
- формирование значения рейтинга, позволяющего ранжировать студентов по успеваемости, определить лучших и худших из них [18].

К этому следует добавить *обеспечение возможности количественного сопоставления результатов обучения в различных учебных заведениях*. Можно считать, что БРС реализует основную идею Болонского про-

цесса – обеспечение открытости образовательного пространства и академической мобильности его участников [14; 16]. С этой целью была разработана и принята большинством зарубежных вузов специфическая форма организации учебного процесса – ECTS – European Credit Transfer and Accumulation System [15] – система перевода и накопления академических кредитов (зачетных единиц). В рамках ECTS кредит выступает в качестве меры трудоемкости освоения учебной дисциплины, который охватывает все виды предусмотренной учебной деятельности [16]. С помощью кредитов стало возможным сопоставлять объемы изученных студентом дисциплин, устанавливать их место в образовательной программе, производить разным университетам совместную разработку учебных курсов. Ключевыми элементами системы зачетных единиц являются, во-первых, индивидуально ориентированная организация учебного процесса, позволяющая студентам иметь индивидуальные семестровые учебные планы и индивидуальные расписания учебных занятий [17], и, во-вторых, балльно-рейтинговая система оценки результатов обучения. Через применение БРС обеспечивается качество учебного процесса, объективность оценки результатов обучения, активизируется учебная работа студентов, поскольку у них появляются стимулы и возможности управления своей успеваемостью.

При использовании ECTS успешность освоения отдельной дисциплины в различных странах определяется национальными шкалами оценок, но в дополнение к ним рекомендовано применять «ECTS grading scale» – статистическую шкалу оценивания, в соответствии с которой выделяются семь рейтинговых категорий успешности изучения дисциплины (от А до Е – для сдавших дисциплину и Fx и F – для не сдавших ее, но с различными перспективами сдачи) [27]. Таким образом, в соответствии с ECTS студент по мере обучения в вузе накапливает кредиты, отражающие объемы освоенных дисциплин, и рейтинговые категории, характеризующие успешность освоения. Стимулом к достижению высокого рейтинга для зарубежного студента является перспектива и возможность более удачного трудоустройства, а также возможность продолжения обучения на более высоких ступенях (магистратура, докторантура).

Рейтинг учебных достижений студента формируется в два этапа:

- оценка освоения каждой отдельной дисциплины по установленной балльной шкале (дисциплинарная рейтинговая оценка);

- усреднение оценок по всем освоенным дисциплинам (рейтинг студента) нарастающим итогом по семестрам и за весь период обучения.

Представляется целесообразным проанализировать подходы и выявить проблемы, связанные с построением рейтинговой оценки дисциплины в рамках БРС и с нахождением рейтинга успешности освоения образовательной программы в целом.

1. Построение рейтинговой оценки дисциплины

В настоящее время имеется немало описаний положений о БРС на уровне отдельных вузов [1; 7-11; 13; 19; 22; 23]. Как правило, такие описания представляют собой хорошо продуманные системы, охватывающие все виды учебной деятельности и даже различные педагогические ситуации (непосещение студентом лекции, несвоевременная сдача задания, дополнительные баллы за работы творческого характера и пр.). Однако многие авторы отмечают явную неудовлетворенность отечественными БРС, в первую очередь, в части усилий и затрат времени преподавателя, связанных с построением оценки дисциплины [2-5; 24]. У Р. Вахитова [3] и Т. А. Левченко [5] эта неудовлетворенность приобретает оттенок фатальности, поскольку они не усматривают возможности ее преодоления, соглашаясь при этом с положительными сторонами БРС. Мы связываем ситуацию, с одной стороны, с попытками механистического переноса на нашу образовательную почву зарубежных моделей БРС без соблюдения заложенных в них принципов функционирования, с другой стороны – с догматическим отношением к применяемым БРС вместо поиска возможностей их совершенствования.

1.1. Балльная шкала оценки дисциплины

В зарубежных БРС успешность освоения отдельной дисциплины оценивается по 100-балльной шкале. Эти баллы делятся между оценкой работы в течение семестра (не более 70 баллов) и оценкой за итоговый экзамен (до 30 баллов).

Семестровые баллы распределяются между отдельными видами учебной работы – коллоквиумами, заданиями для самостоятельной работы, возможно, посещением занятий.

Основной формой семестрового экзамена по всем дисциплинам, по которым это признано эффективным, является комплексное тестирование. Тест строится из трех разделов: общие понятия – 20 % заданий, основная часть – 50 % заданий, решение проблемы – 30 % заданий. По дисциплинам, для которых тестовая форма экзамена признается нецелесообразной, он про-

водится в обычной форме по билетам – такая форма часто используется при проверке усвоения специальных дисциплин. Применяется и комбинированный вариант, при котором студент сначала сдает тест с целью проверки знания основных понятий и методов дисциплины, а затем отвечает по билету преподавателю или выполняет проблемные задания.

Итоговая (суммарная за семестр и экзамен) оценка в соответствии с установленными правилами может быть преобразована к национальной оценочной шкале или ECTS grading scale [27].

Анализ БРС, используемых в отечественных вузах, позволяет выделить ряд недостатков, лежащих в основе их моделей (математических и организационных), которые, с точки зрения автора данной статьи, не имеют достаточного обоснования их обязательности, но заметным образом усложняют практическое использование систем. Отчасти эти недостатки относятся и к зарубежной модели.

Построение БРС в идеологии «сверху вниз». Как и в зарубежных вузах, изначально устанавливается некоторая максимальная сумма баллов за дисциплину (чаще всего 100 баллов), что приводит к трудностям для преподавателя при планировании хода изучения дисциплины, поскольку все виды учебных работ начиная с отдельных заданий нужно оценить баллами и так подобрать их соотношение, чтобы сумма была строго равна установленной. После этого оказывается невозможным в ходе обучения изменять количество или содержание учебных заданий и контрольных точек. Возможным решением ситуации является переход к построению БРС в идеологии «снизу вверх», которая будет изложена в нашей следующей статье.

Унифицированный по вузу перечень видов учебной деятельности (лекции, семинары, практические занятия, коллоквиумы и т.п.) отражается в громоздких документационных формах, сопровождающих БРС. Однако ввиду специфики дисциплин не все предусмотренные виды реализуются, например, при изучении IT-дисциплин проводятся лабораторные занятия, но отсутствуют семинары, а при изучении гуманитарных дисциплин – наоборот. Помимо этого, могут появиться виды учебной деятельности, не предусмотренные унифицированным перечнем. По-видимому, преподаватель должен сам определять необходимые при изучении его дисциплины виды деятельности и строить оценку их результатов в рамках универсального алгоритма.

Жесткие схемы и математические модели оценивания. Строго устанавливаются

ся «расценки» отдельных видов учебной деятельности; критерии успешности также задаются едиными для всего вуза, для всех категорий студентов. Это не представляется корректным, поскольку полностью устраняется возможность учета специфики учебной дисциплины и контингента.

БРС не предусматривают возможности оценки сформированности компетенций. Хотя в качестве одного из основных аргументов, обосновывающих необходимость внедрения БРС в образовательную практику отечественных вузов, часто указывается переход к компетентностной модели обучения, ни одна из изученных в рамках подготовки данной статьи БРС не ориентирована на учет формирования компетенций (или их составляющих) и не предусматривает контроля их сформированности. Следует отметить, что в зарубежных БРС задача учета компетентностей не ставится и не решается; однако делается различие для профильных (профессионально значимых) и непрофильных дисциплин по пороговым (минимально приемлемым) значениям.

Используется громоздкая схема документирования (рейтинг-план, ведомости текущая и итоговая и пр.). Например, в БРС Уральского федерального университета только проектирование и подготовка плана БРС занимает семь шагов с общим количеством промежуточных действий более тридцати при достаточно сложной математике [19]. Во многих описанных системах документирование осуществляется на бумажных носителях. Очевидно, если БРС будет ориентирована на преподавателя, значительная часть подобной документации не потребуется – по сути, необходимы только план изучения дисциплины, журнал текущей успеваемости и итоговая (рейтинговая) ведомость. Заполнять эти документы, безусловно, следует в электронных форматах и размещать в кафедральном облачном хранилище или облаке дисциплины. Следует попутно заметить, что LMS (Learning Management System – система управления обучением) типа Moodle, Sakai, e-Learning 4G и пр. имеют встроенные системы ведения журналов успеваемости, выполненные в своей логике, и не предусматривают реализацию БРС по заданной (желаемой, утвержденной в вузе) схеме.

1.2. Оценка успешности по ECTS grading scale

Как было сказано выше, в зарубежных вузах результат освоения дисциплины выражается по шкале ECTS grading scale. Эта шкала строится на статистической основе: из сдавших («pass») оценку «А» («отлично») получают 10 % лучших студентов, «В» (очень хорошо) – 25 %, «С» (хорошо) –

30 %, «D» («удовлетворительно») – 25 %, «Е» («посредственно») – 10 % [27].

В отечественных вузах реализация такого подхода затруднительна по ряду причин.

Непоследовательность присоединения России к Болонскому процессу. Был произведен переход на многоступенчатую систему обучения, введена зачетная единица как мера трудоемкости изучения дисциплины, однако в схеме оценивания успешности освоения дисциплины до сих пор сохраняется категория «зачет», не имеющая аналогов в зарубежных схемах. Хотя установлены правила преобразования национальных оценочных шкал в ECTS grading scale [25], однако в них для российской шкалы категория «зачет» не предусмотрена и, следовательно, отсутствует возможность приведения отечественных градаций успешности к общеевропейской шкале, что не позволяет использовать принятые в мировом академическом сообществе индивидуальные студенческие рейтинговые категории и строить рейтинги.

Слабая мотивированность к обучению. Возможность применения статистического подхода к выделению лучших и худших предполагает сознательное отношение студента к учебе и его желание достичь максимального суммарного рейтинга и его составляющих – рейтинговых показателей по отдельным дисциплинам. В отечественном высшем образовании, быть может, за исключением элитных вузов – федерального уровня, исследовательских, творческих – во многих случаях трудоустройство выпускника не зависит от качества его обучения в вузе (и даже не всегда соответствует профилю подготовки), что не обеспечивает ответственного отношения студентов к учебе. Это, как показано в работе [26], не позволяет применять статистический принцип построения ECST grading scale и требует обоснованной замены его каким-то иным, например, суммой набранных баллов, как это описано в статье О. В. Тарасенко, Ж. А. Димиденко [22].

1.3. Пороговое значение оценки дисциплины

Еще одной важной особенностью зарубежной модели оценивания успешности освоения дисциплины является установка различных пороговых значений – числа баллов, при которых дисциплина считается сданной – для различных учебных предметов. В частности, для неосновных (непрофильных) дисциплин устанавливается порог выше 60 баллов (что соответствует буквенной оценке «Е» – «удовлетворительно» – по ECTS grading scale); в то же время для дисциплин, значимых для формирования профессиональных компетенций, пороговое значение устанавливается 74 балла (оценка

«С» – «хорошо») – при получении студентом более низкой оценки дисциплина считается несданной, что влечет необходимость для студента ее пересдачи или даже повторного изучения.

В российской системе образования по любой дисциплине положительной оценкой оказывается «тройка» любого достоинства, в том числе граничащая с оценкой «неудовлетворительно». Причем это касается как непрофильных, так и профессионально значимых дисциплин.

С этим же связана существующая в наших вузах порочная практика ликвидации задолженностей студентов, которая, по сути, вынуждает преподавателя соглашаться на выставление удовлетворительной оценки после многократных попыток студента, с одной стороны, и давления администрации – с другой, вместо того чтобы направить студента на повторное прослушивание курса. Очевидно, данная практика не обеспечивает достаточного качества подготовки специалиста даже при высоком уровне преподавания.

2. Построение рейтинга студента

Рейтинг успешности обучения студента (R_j) определяется как весовое среднее по показателям всех $N_{i,j}$ дисциплин учебного плана (D_i) нарастающим итогом по завершении $j = 1, 2, 3$ -го семестра и т. д. и в конце обучения. В качестве весовых множителей выступают трудоемкости дисциплин в кредитах (зачетных единицах) согласно учебного плана (γ_i):

$$R_j = \frac{\sum_{i=1}^{N_{i,j}} \gamma_i \cdot D_i}{\sum_{i=1}^{N_{i,j}} \gamma_i}$$

Этот подход является достаточно очевидным и единственным для поставленной задачи – определить общий показатель успешности на основании отдельных дисциплинарных. Он используется как в зарубежных, так и отечественных БРС.

Вопрос возникает в назначении рейтинга.

2.1. Обеспечение академической мобильности

Как указывалось выше, использование ECTS и рейтинга в зарубежных вузах дает возможность сопоставления прослушанных студентом курсов в разных вузах и обеспечивает ему возможность продолжения обучения в другом вузе, например, в течение одного года или даже семестра.

В отечественных вузах (быть может, за исключением тех, для которых созданы особые условия – федерального уровня, ис-

следовательских и т. п.) описанные идеи Болонского процесса едва ли можно рассматривать как реализуемые. Как отмечается в работе М. В. Пономарева, с мнением которого автор данной статьи полностью согласен, российская система высшего образования совершенно незначительным образом интегрирована в европейское образовательное пространство и в ней практически отсутствует академическая мобильность студентов даже внутри страны, не говоря об обмене с зарубежными вузами [12]. Следовательно, отсутствует необходимость сопоставления объемов и результатов обучения между вузами.

2.2. Перспективы продолжения учебы

В зарубежных БРС важное назначение рейтинга – демонстрация студенту перспектив получения искомого уровня образования и возможности дальнейшего продолжения учебы. Университет устанавливает пороговые значения рейтинга для получения тех или иных уровней образования. Например, в американских университетах для получения степени бакалавра по истечении срока обучения итоговый рейтинг студента должен быть не ниже порогового уровня 71 балл, что соответствует средней оценке «хорошо с минусом» («D» по ECTS grade scale). Для продолжения обучения в магистратуре студент должен получить степень бакалавра с итоговым рейтингом не ниже 84 баллов – «очень хорошо» («B»). Продолжить обучение в аспирантуре (докторантуре) получают возможность только отличники («A»).

Использование пороговых значений не позволяет получить степень бакалавра абсолютному «троечнику» или при низком уровне освоения профильных дисциплин.

Установка пороговых значений и доведение их до студента перед началом обучения обеспечивают элементы самоуправления учебной деятельностью, поскольку обучаемый имеет возможность оценивать свои возможности по ходу учебы и перспективы в будущем.

Если анализировать положения, связанные с продолжением обучения в отечественных вузах, необходимо отметить следующее:

- присвоение степени бакалавра происходит при минимальном пороговом уровне «удовлетворительно» по российской вузовской оценочной шкале, что соответствует итоговому рейтингу 60 баллов и оценке «Е»; причем, как отмечалось выше, это могут быть «натянутые» тройки, полученные в результате многократных пересдач; при этом отсутствует различие в поро-

говых значениях профессионально значимых и непрофильных дисциплин;

- отбор в магистратуру и аспирантуру производится не по рейтингу предыдущей ступени обучения, а посредством вступительных экзаменов в форме теста, принять участие в которых (и, соответственно, поступить) могут все желающие с предыдущим уровнем образования, даже «троечники».

Указанные обстоятельства, с одной стороны, понижают уровень подготовки специалистов на каждой ступени обучения. С другой стороны, становится непонятным назначение итогового рейтинга в отечественных БРС – он не оказывает влияния на перспективы продолжения обучения.

2.3. Перспективы трудоустройства

Итоговый рейтинг, с которым выпускник покидает университет, отражает потенциальный уровень готовности к профессиональной деятельности. Ясно, что, с одной стороны, работодатели отдают предпочтение выпускникам с более высокими итоговыми рейтингами; с другой стороны, выпускники, обладающие ими, могут претендовать на лучшее трудоустройство, причем не только в той стране, где они получали образование. По указанной причине, например, во многих американских университетах итоговый рейтинг выносится на титульный лист диплома выпускника и является для работодателя одним из основных показателей перспективности молодого специалиста. Следует при этом заметить, что текущие (семестровые) рейтинги студента являются конфиденциальной (персональной) информацией и сообщаются только ему.

Как отмечалось выше, в отечественных вузах «не первого эшелона» вопросы трудоустройства решает сам выпускник, и зачастую его удачность слабо связана с качеством обучения. Отсутствует механизм и практика приглашения работодателем выпускника по его рейтингу. Многие компании используют собственные вступительные тесты для желающих работать в них.

Данное обстоятельство позволяет сделать вывод, что в отечественных БРС итоговый рейтинг не обеспечивает реализации функции трудоустройства.

2.4. Отношение к учебной деятельности

Анализ практики использования БРС в зарубежных вузах подтверждает ее эффективность как средства активизации учебной деятельности студентов, стимулирования самоорганизации и самоуправления своей работой, повышения ответственности за результаты своей учебы. Студент самостоятельно может определять тактику своего обучения: определять достаточный для себя

итоговый рейтинг с точки зрения планов на будущее, распределять усилия между изучаемыми дисциплинами и выбирать более значимые, с его точки зрения. Это позволяет студенту рационально распределять силы и время в процессе учебы. При этом не возникает опасения, что студент без должного усердия будет осваивать непрофильные дисциплины, поскольку он осознает, что рейтинг формируется по итогам изучения всех дисциплин, включая непрофильные, и низкую оценку по ним нужно будет компенсировать более высокими оценками по другим дисциплинам. Это стимулирует студента к использованию любых возможностей для повышения своего рейтинга, что часто легче достигается за счет непрофильных дисциплин.

Фактор самоорганизации проявляется сильнее и за счет использования индивидуальных учебных планов студентов, когда они сами набирают желаемые для себя курсы в рамках некоторой образовательной программы. И, наконец, к важным следует отнести то обстоятельство, что у студентов нет многочисленных попыток для переадресации – при получении неудовлетворительной оценки за дисциплину необходимо прослушивать курс заново.

С точки зрения автора данной статьи, именно возможность самоорганизации и самоуправления собственной учебной деятельностью студента должна выступить в качестве одной из основных целей внедрения БРС в вузе. Для ее достижения, во-первых, должна быть предложена простая и прозрачная для понимания студента система оценки изучения отдельной дисциплины; во-вторых, эта система принята при изучении всех дисциплин образовательной программы.

2.5. Ранжирование студентов

Характерной особенностью многих отечественных БРС является их нацеленность на ранжирование студентов по успеваемости. В зарубежных вузах такая задача в качестве основной не ставится. При анализе назначения отечественных БРС создается впечатление, что результаты ранжирования необходимы для принятия каких-то заключений на уровне администрации вуза. Однако автору данной статьи не удалось найти ни одной работы, в которой показывались бы механизмы выработки управленческих решений руководством вуза на основании данных БРС. Тогда становится непонятным желание унифицировать БРС в рамках вуза, что приводит к немалым трудностям организационно-внедренческого характера и порождает весьма громоздкую и неудобную систему планирования и отчетности.

Таким образом, внедрение балльно-рейтинговой системы оценивания успешности учебной деятельности студентов направлено на совершенствование существующей в наших вузах четырехбалльной схемы и устранение ее недостатков. Следует, однако, сознавать, что переход к новой системе не может быть произведен директивно и одновременно – в зарубежных университетах этот процесс занял несколько десятилетий, поскольку, с одной стороны, его должны принять большинство учебных заведений; с другой – на него должны начать ориентироваться работодатели. Безусловно, требует изменения нормативная база деятельности вузов – как внешняя, так и внутренняя. Другими словами, практическое использование итоговых рейтингов выпускников представляется реальным лишь в более или менее отдаленном будущем.

В то же время, поскольку БРС предусматривает в первую очередь четкую организацию учебной деятельности студентов и мотивацию их к систематической учебе, то и необходимость такой системы видится для решения непосредственных задач управления обучением со стороны преподавателя и самоуправления для студентов. Но в этом случае система должна быть удобна именно преподавателю и, в частности, обеспечивать настройку на учет специфики его дисциплины. Т.е. в настоящее время главным назначением БРС следует считать построение семестровой рейтинговой оценки дисциплины, охватывающей все виды учебной деятельности, предусмотренные учебным планом и рабочей программой. Оценка должна выражаться по трем шкалам: 100-балльной, ECTS grade scale и пока действующей четырехбалльной.

При этом семестровый и итоговый рейтинги должны рассчитываться и доводиться до сведения студента. Их использование возможно при решении вопросов, находящихся в компетенции вуза. Например, семестровый рейтинг может определять назначение студенту стипендии. Вузом могут быть установлены различные пороговые значения успешной сдачи для профильных и непрофильных дисциплин. Итоговый рейтинг может начать играть свою роль, если будут установлены пороговые значения рейтинга для желающих продолжить обучение в магистратуре и аспирантуре.

Перечисленные ранее недостатки отечественных БРС в значительной степени могут быть устранены, если принять в качестве исходного положение, что первый этап построения БРС – дисциплинарная рейтинговая оценка – будет реализовываться ведущим ее преподавателем с учетом специфики содержания и используемых методов обучения.

При этом, безусловно, должны быть зафиксированы общие подходы к построению схемы оценивания – она должна формироваться на основе обобщенной унифицированной математической модели путем выбора из имеющихся стандартных вариантов или построением нестандартной схемы путем установки преподавателем собственных значений параметров (как это делается, например, при установке или настройке многих компьютерных приложений). Естественно, и подготовительная процедура, и формирование документов текущей и итоговой успешности обучения могут быть реализованы на уровне взаимодействия пользователя с электронными интерактивными документами, что заметно повышает оперативность и удобство работы с БРС. При этом предпочтение должно отдаваться облачным вариантам реализации информационных сред изучения дисциплины [20, 21].

На основании проведенных рассуждений можно построить следующие **заключения**.

1. Оценка учебной деятельности на основе балльно-рейтинговых схем должна быть ориентирована на использование ее преподавателем и студентом, т.е. быть удобной и информативной в первую очередь для них. По этой причине строить БРС должен преподаватель с учетом специфики своей учебной дисциплины и контингента обучаемых на основе общих положений, установленных кафедрой (факультетом).

2. Целесообразно построение БРС в идеологии «снизу вверх» в рамках единой (унифицированной) математической модели, что обеспечивает:

- гибкость при учете всех особенностей оценивания результатов обучения дисциплине;
- возможность простого изменения количества и содержания учебных заданий в семестре;
- оценку сформированности компетенций.

3. Размещение документов БРС в формате электронных таблиц в облаке дисциплины (электронный журнал, ведомость рейтингового показателя, итоговая ведомость оценок за дисциплину) обеспечивает оперативность и удобство работы с ними как для преподавателя, так и для администрации различного уровня, а также доступ студентам в режиме просмотра для самоорганизации и самоуправления собственной учебной деятельностью.

Статья с описанием математической модели, отвечающей указанным выше требованиям, и примеры ее применения в образовательной практике Уральского государственного педагогического университета будет опубликована в следующем номере журнала.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Балльно-рейтинговая система оценки учебной работы студентов Санкт-Петербургского Государственного института психологии и социальной работы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psysocwork.ru/535/> (дата обращения: 04.04.2017).
2. Бородич С. А., Тепляковская А. Н. Балльно-рейтинговая система оценки знаний студентов в вузе: проблемы и перспективы // Инновационные педагогические технологии : мат-лы IV Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2016 г.). – Казань : Бук, 2016. – С. 139-141.
3. Вахитов Р. О балльно-рейтинговой системе. Размышления преподавателя [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://khamovniki.ru/news/o-ballno-reytingovoy-sisteme-razmyshleniya-prepodavatelya.html> (дата обращения: 04.04.2017).
4. Кивилева А. В. Преимущества и недостатки использования балльно-рейтинговой системы оценки качества знаний студентов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://vio.uchim.info/Vio_116/cd_site/articles/art_2_1.htm (дата обращения: 04.04.2017).
5. Левченко Т. А. Проблемы и перспективы использования балльно-рейтинговой системы для аттестации учебной работы студентов высших учебных заведений // Успехи современного естествознания. – 2008. – № 9. – С. 55-56.
6. Мамонтова М. Ю. Рейтинговая оценка качества результатов обучения: выбор модели // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 7. – С. 91-98.
7. Положение о балльно-рейтинговой системе оценки деятельности студентов на факультете вычислительной математики и информатики ЮУрГУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://computer.susu.ru/documents/СМI-point_rating_system.pdf (дата обращения: 04.04.2017).
8. Положение о балльно-рейтинговой системе оценки деятельности студентов СТИ НИЯУ МИФИ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ssti.ru/uploads/download/doc_sti/ball.pdf (дата обращения: 04.04.2017).
9. Положение о балльно-рейтинговой системе оценки успеваемости студентов Института математики, экономики и информатики Иркутского государственного университета [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://math.isu.ru/ru/teacher/docs/polojenie-BRS-2014.pdf> (дата обращения: 04.04.2017).
10. Положение о проведении текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации студентов СПбГУ ИТМО (балльно-рейтинговой системе оценивания результатов модульного обучения). – СПб. : СПбГУ ИТМО, 2008. – 14 с.
11. Положение о рейтинговой системе оценки знаний студентов Алтайского государственного медицинского университета [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.agmu.ru/about/fakultet/lechebnyy-fakultet/kafedra-normalnoy-anatomii/uchebnyy-protsess/balno-reytingovaya-sistema/> (дата обращения: 04.04.2017).
12. Пономарев М. В. 10 мифов о балльно-рейтинговой системе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://xn--stajr.xn--p1ai/obrazovanie/balno-reytingovaya-sistema/10-mifov/> (дата обращения: 04.04.2017).
13. Прахова М. Ю., Светлакова С. В., Заиченко Н. В., Хорошавина Е. А., Краснов А. Н. Концепция балльно-рейтинговой системы оценивания результатов обучения студентов // Высшее образование в России. – 2016. – № 3. – С. 17-25.
14. Рожков Н. Н. Система перезачета оценок успеваемости – инструмент поддержки академической мобильности // Университетское управление: практика и анализ. – 2006. – № 5(45). – С. 104-113.
15. Руководство по использованию ECTS [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.umo.msu.ru/docs/EPVO/ECTS_RUS.pdf (дата обращения: 04.04.2017).
16. Сазонов Б. А. Болонский процесс: актуальные вопросы модернизации российского высшего образования : учеб. пособие. – М. : ФИРО, 2006. – 184 с.
17. Сазонов Б. А. Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса как условие модернизации российского высшего образования // Высшее образование в России. – 2011. – № 4. – С. 10-24.
18. Сазонов Б. А. Балльно-рейтинговые системы оценивания знаний и обеспечение качества учебного процесса // Высшее образование в России. – 2012. – № 6. – С. 28-40.
19. Солонин С. И. Проектирование и разработка балльно-рейтинговой системы оценки учебной деятельности студентов по дисциплинам ООП [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://study.urfu.ru/Aid/Publication/11769/1/Solonin.pdf> (дата обращения: 04.04.2017).
20. Стариченко Б. Е. Облачная информационная образовательная среда в работе преподавателя // Информатизация образования: теория и практика : сб. мат-лов Междунар. науч.-практ. конф. (г. Омск, 18-19 нояб. 2016 г.) / под общ. ред. М. П. Лапчика. – Омск : ОмГПУ, 2016. – С. 51-54.
21. Стариченко Б. Е., Стариченко Е. Б., Сардак Л. В. Использование дисциплинарных облачных образовательных сред в учебном процессе // Нижегородское образование. – 2017. – № 1. – С. 72-78.
22. Тарасенко О. В., Димиденко Ж. А. Балльно-рейтинговая система оценивания знаний студентов в условиях аграрного вуза // Молодой ученый. – 2014. – №1. – С. 579-581.
23. Юцук Н. Д., Лежнев А. Н., Маев И. В и др. Балльно-рейтинговая система оценки знаний студентов в МГМСУ : метод. рекомендации. – М. : МГМСУ, 2007. – 7 с.
24. Ямпольская Д. Ю. Преимущества и недостатки балльно-рейтинговой системы оценивания качества образования // Развитие современного образования: теория, методика и практика : мат-лы VI Междунар. науч.-практ. конф. – Чебоксары : Интерактив плюс, 2015. – № 4 (6). – С. 185-187.
25. International Grade Equivalencies [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.unco.edu/international/studyabroad/Documents/Grade%20Equivalencies.pdf> (дата обращения: 04.04.2017).
26. Starichenko B. E. Conceptual basics of computer didactics. – Yelm : Science Book Publishing House, 2013. – 184 p.

27. The ECTS Grading Scale [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ci.univ-lille1.fr/english_version/pdf/grading_scale.pdf (дата обращения: 04.04.2017).

REFERENCES

1. Ball'no-reytingovaya sistema otsenki uchebnoy raboty studentov Sankt-Peterburgskogo Gosudarstvennogo instituta psikhologii i sotsial'noy raboty [Elektronnyy resurs]. – Режим доступа: <http://www.psycowork.ru/535/> (дата обращения: 04.04.2017).
2. Borodich S. A., Teplyakovskaya A. N. Ball'no-reytingovaya sistema otsenki znaniy studentov v vuze: problemy i perspektivy // Innovatsionnye pedagogicheskie tekhnologii : mat-ly IV Mezhdunar. nauch. konf. (g. Kazan', may 2016 g.). – Kazan' : Buk, 2016. – S. 139-141.
3. Vakhitov R. O ball'no-reytingovoy sisteme. Razmyshleniya prepodavatelya [Elektronnyy resurs]. – Режим доступа: <http://khamovniki.ru/news/o-ballno-reytingovoy-sisteme-razmyshleniya-prepodavatelya.html> (дата обращения: 04.04.2017).
4. Kivileva A. V. Preimushchestva i nedostatki ispol'zovaniya ball'no-reytingovoy sistemy otsenki kachestva znaniy studentov [Elektronnyy resurs]. – Режим доступа: http://vio.uchim.info/Vio_116/cd_site/articles/art_2_1.htm (дата обращения: 04.04.2017).
5. Levchenko T. A. Problemy i perspektivy ispol'zovaniya ball'no-reytingovoy sistemy dlya attestatsii uchebnoy raboty studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy // Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya. – 2008. – № 9. – S. 55-56.
6. Mamontova M. Yu. Reytingovaya otsenka kachestva rezul'tatov obucheniya: vybor modeli // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2015. – № 7. – S. 91-98.
7. Polozhenie o ball'no-reytingovoy sisteme otsenki deyatel'nosti studentov na fakul'tete vychislitel'noy matematiki i informatiki YuUrGU [Elektronnyy resurs]. – Режим доступа: http://computer.susu.ru/documents/CMI-point_rating_system.pdf (дата обращения: 04.04.2017).
8. Polozhenie o ball'no-reytingovoy sisteme otsenki deyatel'nosti studentov STI NIYaU MIFI [Elektronnyy resurs]. – Режим доступа: http://www.ssti.ru/uploads/download/doc_sti/ball.pdf (дата обращения: 04.04.2017).
9. Polozhenie o ball'no-reytingovoy sisteme otsenki uspevaemosti studentov Instituta matematiki, ekonomiki i informatiki Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta [Elektronnyy resurs]. – Режим доступа: <http://math.isu.ru/ru/teacher/docs/polojenie-BRS-2014.pdf> (дата обращения: 04.04.2017).
10. Polozhenie o provedenii tekushchego kontrolya uspevaemosti i promezhutochnoy attestatsii studentov SPbGU ITMO (ball'no-reytingovoy sisteme otsenivaniya rezul'tatov modul'nogo obucheniya). – SPb. : SPbGU ITMO, 2008. – 14 s.
11. Polozhenie o reytingovoy sisteme otsenki znaniy studentov Altayskogo gosudarstvennogo meditsinskogo universiteta [Elektronnyy resurs]. – Режим доступа: <http://www.agmu.ru/about/fakultet/lechebnyy-fakultet/kafedra-normalnoy-anatomii/uchebnyy-protsess/ballno-reytingovaia-sistema/> (дата обращения: 04.04.2017).
12. Ponomarev M. V. 10 mifov o ball'no-reytingovoy sisteme [Elektronnyy resurs]. – Режим доступа: <http://xn--ciarjr.xn--piai/obrazovanie/ballno-reytingovaya-sistema/10-mifov/> (дата обращения: 04.04.2017).
13. Prakhova M. Yu., Svetlakova S. V., Zaichenko N. V., Khoroshavina E. A., Krasnov A. N. Kontseptsiya ball'no-reytingovoy sistemy otsenivaniya rezul'tatov obucheniya studentov // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2016. – № 3. – S. 17-25.
14. Rozhkov N. N. Sistema perezacheta otsenok uspevaemosti – instrument podderzhki akademicheskoy mobil'nosti // Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz. – 2006. – № 5(45). – S. 104-113.
15. Rukovodstvo po ispol'zovaniyu ECTS [Elektronnyy resurs]. – Режим доступа: http://www.umo.msu.ru/docs/EPVO/ECTS_RUS.pdf (дата обращения: 04.04.2017).
16. Sazonov B. A. Bolonskiy protsess: aktual'nye voprosy modernizatsii rossiyskogo vysshego obrazovaniya : ucheb. posobie. – M. : FIRO, 2006. – 184 s.
17. Sazonov B. A. Individual'no-orientirovannaya organizatsiya uchebnogo protsessa kak uslovie modernizatsii rossiyskogo vysshego obrazovaniya // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2011. – № 4. – S. 10-24.
18. Sazonov B. A. Ball'no-reytingovye sistemy otsenivaniya znaniy i obespechenie kachestva uchebnogo protsessa // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2012. – № 6. – S. 28-40.
19. Solonin S. I. Proektirovanie i razrabotka ball'no-reytingovoy sistemy otsenki uchebnoy deyatel'nosti studentov po distsiplinam OOP [Elektronnyy resurs]. – Режим доступа: <http://study.urfu.ru/Aid/Publication/11769/1/Solonin.pdf> (дата обращения: 04.04.2017).
20. Starichenko B. E. Oblachnaya informatsionnaya obrazovatel'naya sreda v rabote prepodavatelya // Informatizatsiya obrazovaniya: teoriya i praktika : sb. mat-lov Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (g. Omsk, 18-19 noyab. 2016 g.) / pod obshch. red. M. P. Lapchika. – Omsk : OmGPU, 2016. – S. 51-54.
21. Starichenko B. E., Starichenko E. B., Sardak L. V. Ispol'zovanie distsiplinarnykh oblachnykh obrazovatel'nykh sred v uchebnom protsesse // Nizhegorodskoe obrazovanie. – 2017. – № 1. – S. 72-78.

22. Tarasenko O. V., Dimidenok Zh. A. Ball'no-reytingovaya sistema otsenivaniya znaniy studentov v usloviyakh agrarnogo vuza // Molodoy uchenyy. – 2014. – №1. – S. 579-581.
23. Yushchuk N. D., Lezhnev A. N., Maev I. V i dr. Ball'no-reytingovaya sistema otsenki znaniy studentov v MGMSU : metod. rekomendatsii. – M. : MGMSU, 2007. – 7 s.
24. Yampol'skaya D. Yu. Preimushchestva i nedostatki ball'no-reytingovoy sistemy otsenivaniya kachestva obrazovaniya // Razvitie sovremennogo obrazovaniya: teoriya, metodika i praktika : mat-ly VI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – Cheboksary : Interaktiv plus, 2015. – № 4 (6). – S. 185-187.
25. International Grade Equivalencies [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.unco.edu/international/studyabroad/Documents/Grade%20Equivalencies.pdf> (data obrashcheniya: 04.04.2017).
26. Starichenko B. E. Conceptual basics of computer didactics. – Yelm : Science Book Publishing House, 2013. – 184 p.
27. The ECTS Grading Scale [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://ci.univ-lille1.fr/english_version/pdf/grading_scale.pdf (data obrashcheniya: 04.04.2017).

Урванцева Светлана Олеговна,

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

**КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ
В ПРОЦЕССЕ ПРАВОВОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ ГРАЖДАН ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: критерии эффективности; будущие юристы; правовое просвещение; подготовка юристов; педагогические компетенции; пожилые люди.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена вопросу формирования педагогических компетенций будущих юристов средствами правового просвещения граждан пожилого возраста. Критерии эффективности соответствующего процесса обоснованы с учетом необходимых для него организационных условий и программно-методического обеспечения. Предлагаемый комплекс критериев эффективности выстроен на основе понимания критерия как ключевого признака процесса и понимания эффективности как полноты достижения планируемых результатов. Правовое просвещение пожилых людей связано с концепцией гражданско-компетентностной модели подготовки студентов. Обоснованы базовые составляющие педагогической деятельности будущих юристов, охарактеризовано содержание данных компетенций 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. Правовое просвещение граждан пожилого возраста рассмотрено как эффективное средство формирования педагогических компетенций. Акцентирована идея целостности социологических и андрагогических компонентов правового просвещения граждан пожилого возраста как предпосылки эффективности исследуемого процесса. Освещен опыт интеграции производственной практики будущих юристов в социально ориентированные региональные проекты; открыты перспективы для дальнейших исследований проблемы эффективных инструментов профессионального развития будущих юристов. 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 пожилых людей спроецированы в плоскость практической подготовки будущих юристов.

Urvantseva Svetlana Olegovna,

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

**PERFORMANCE CRITERIA OF FORMATION OF PEDAGOGICAL COMPETENCES
OF FUTURE LAWYERS IN THE PROCESS OF LEGAL EDUCATION FOR SENIOR CITIZENS**

KEYWORDS: performance criteria; future lawyers; legal education; teaching of lawyers; pedagogical competences; the elderly.

ABSTRACT. The article is devoted to the issue of formation of pedagogical competences of future lawyers by means of legal education for senior citizens. The performance criteria of the given process are worked out taking into account the necessary modalities and software and methodological support. The proposed set of performance criteria is built on the basis of understanding the criterion as a key feature of the process and understanding of the effectiveness of the completeness of deliverables. Legal education of older persons is related to the concept of civil competence model of training of students. The paper substantiates the basic components of pedagogical activity of the future lawyers, describes their content in accordance with the requirements of the Federal state educational standards of higher legal education, and reflects the dependence of formation of pedagogical skills with General cultural and pedagogical competencies that are included in the requirements of the standard. Legal education of senior citizens is considered as an effective means of formation of pedagogical competences. The article accentuates the idea of the integrity of sociological and andragogical components of legal education of senior citizens as a precondition of the effectiveness of the process under study. The article argues the importance of integrating on-the-job training of future lawyers for socially oriented regional projects and opens up perspectives for further studies of the problem of efficient tools for the professional development of future lawyers. The urgency of the undertaken research stems from the provisions of the "Strategy of actions in interests of citizens of advanced age until 2025", which is the key goal of public policy called upon for the sustainable improvement of the quality of life of older people. Educating elderly people should be regarded as a goal and as a tool of implementing public policy. The functions of legal education of senior citizens are projected into the plane of practical training of future lawyers.

Социальный заказ на результаты профессиональной подготовки юристов всегда был окрашен высокими требованиями к нравственной зрелости юриста. В условиях развития гражданского общества и усиления гражданской активности всех категорий населения, включая пенсионеров, частью этого заказа становится способность юриста транслировать правовые нормы адресно, с учетом субъективных потребностей граждан, меры их осведомленности в юридических вопросах и уровня правовой культуры.

Вместе с тем юридические вузы недостаточно последовательны в постановке социально значимых целей обучения юристов и не уделяют должного внимания формированию у них навыков взаимодействия с различными категориями граждан. Возникает противоречие между потребностью общества в юристах, компетентных в области педагогической деятельности, и не соответствующим этой потребности уровнем педагогических сформированных за период обучения в вузе компетенций будущих юристов.

Новизна предпринятого нами исследования заключается в том, что в качестве средства формирования педагогических компетенций будущих юристов мы предлагаем их вовлечение в практику по правовому просвещению граждан пожилого возраста. Соответствующий процесс мы рассмотрели в рамках региональной политики по реализации «Стратегии действий в интересах граждан пожилого возраста до 2025 г.» [13] и с учетом этого провели апробацию модели формирования педагогических компетенций будущих юристов средствами правового просвещения граждан пожилого возраста.

Результаты исследования

Рассматривая проблему эффективности предложенной нами модели, мы принимали во внимание опыт подготовки будущих юристов на базе юридических клиник, где студенты вовлекались в деятельность, соотносимую с педагогической. В работах И. Г. Андреевой, И. С. Андреечева, Г. Н. Комковой, Е. В. Коржуевой, М. В. Немытиной [1; 2; 4; 5; 7] и др. подчеркнута, что юридическая клиника обеспечивает студентам опыт осознания себя в реальном взаимодействии с клиентом, в адресной работе с правовой информацией по составлению юридических документов и принятию решений.

Правовое просвещение пожилых людей рассматривается и как цель, и как инструмент реализации государственной по-

литики, в связи с чем обучающие функции процесса правового просвещения пожилых людей спроецированы в плоскости практической подготовки будущих юристов.

Критерии эффективности формирования педагогических компетенций будущих юристов в процессе правового просвещения граждан пожилого возраста мы разрабатывали, основываясь на понимании критерия как обобщенного признака предмета исследования, разложимого на отдельные параметры, посредством которых устанавливалась мера проявления указанного признака.

В расчет мы приняли ряд научных определений критерия:

- критерий (*kriterium*; от греч. *Krinein* – «отделять», «судить») – признак, средство проверки, мерило; в теории познания – признак действительности некоторого положения, а также отличительный признак [14, с. 225];

- критерий (от греч. *kriterion* – средство для суждения) – признак, на основании которого производится оценка, средство проверки, мерило оценки; в теории познания – признак истинности или ложности положения [15, с. 226];

- критерий – признак, на основании которого производится оценка, классификация, мерило [8, с. 363].

Под эффективностью мы понимали максимально полное достижение поставленных целей при оптимальном использовании ресурсов. Применяя термин «эффективность» к задачам исследования, мы исходили из того факта, что само понятие эффективности пришло в систему образования из экономики.

Экономический словарь терминов качества говорит об эффективности (англ. *efficiency*) как одном из наиболее общих экономических понятий, отражающих связь между планируемыми и достигнутыми результатами и объем фактически понесенных расходов [11, с. 176]. Эффективность можно определять как отношение конечных результатов к плановым показателям деятельности и затраченным на это ресурсам.

Если видеть в эффективности максимально полное достижение целей, то слова «эффективный», «эффективность» можно использовать в составе сочетаний типа «эффективность деятельности», «эффективность процессов», «эффективная технология», «эффективные решения». В каждом из них эффективность означает наибольшую степень достижения поставленных целей и задач, полную реализацию потенциальных возможностей.

Согласно взглядам В. К. Назимко, центральная задача оценки эффективности связана с ее количественной оценкой, поэтому для унификации расчетов эффективности разрабатывают специальные методики и (или), как в нашем случае, критерии [6, с. 217]. 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 [3].

Предлагаемый нами комплекс критериев разрабатывался с учетом действующих требований федеральных государственных образовательных стандартов (далее – ФГОС) высшего юридического образования, прежде всего, требований к видам и содержанию практик. В частности речь идет о требованиях ФГОС высшего юридического образования по направлению подготовки 030900 – Юриспруденция (квалификация «Бакалавр», квалификация «Магистр»), где практика рассматривалась в качестве одного из инструментов индивидуализации образовательного процесса и реализации компетентностной модели подготовки специалистов [9, п. 7.10, 7.14].

Понимая, что в обозримой для сроков нашего исследования перспективе действующие ФГОС высшего юридического образования утратят свою юридическую силу, мы предприняли анализ стандартов нового поколения. Стандарты нового поколения мы также рассмотрели с позиций требований, предъявляемых к практикам будущих юристов.

Прежде всего мы изучили проект ФГОС высшего образования по направлению подготовки 40.04.01 – Юриспруденция по уровню магистратуры. Было установлено, что каких-либо принципиальных изменений, которые в корне повлияли бы на логику нашего исследования, в проекте нового стандарта нет. Проект по-прежнему определяет педагогическую деятельность как один из видов профессиональной деятельности юриста и утверждает в ее составе следующие профессиональные компетенции будущих юристов:

- способность преподавать юридические дисциплины на высоком теоретическом и методическом уровне (ПК-12);
- способность управлять самостоятельной работой обучающихся (ПК-13);
- способность эффективно осуществлять правовое воспитание (ПК-15) [12, п. 5.4].

В проекте стандарта по уровню магистратуры практики определены как элемент вариативной части основной образователь-

ной программы. Непосредственно производственная практика предусматривает практику по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности и научно-исследовательскую работу. Закреплена возможность организовывать производственную практику как стационарно, так и на выезде [12, п. 6.2]. Отмечена возможность вуза вводить при реализации программы иные типы практик дополнительно к установленным ФГОС [12, п. 6.5].

В уже принятом стандарте по уровню бакалавриата использованы аналогичные подходы: стандарт предписывает выбирать типы практик в зависимости от вида деятельности, на который ориентирована программа бакалавриата [10, п. 6.7].

Сопоставление действующих и новых ФГОС высшего юридического образования подтвердило правомерность наших аргументов в части качества программ практик, входящих в основную образовательную программу по направлению подготовки. В отношении педагогических компетенций будущих юристов целью практики мы видели формирование навыков, которые являются залогом мобильности юриста в вопросах истолкования и применения правовой нормы. Чем глубже юрист проникается субъектными факторами правовых коллизий, тем больший вклад он может внести в развитие правовой культуры среди населения.

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. 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, просветитель-

ских организациях в целях выработки правового мышления у населения;

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

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 [5, 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.

Используя правовое просвещение как средство профессионального развития будущих юристов, вуз актуализирует такие его ресурсы, как:

- развитие ценностно-эмоциональной сферы будущих юристов;
- переход от мотивов профессиональной деятельности к мотивам профессионального саморазвития;
- согласованность утилитарных мотивов профессионального саморазвития и потребности в профессиональном творчестве;
- обретение опыта индивидуальной работы с клиентом;
- обретение опыта профессиональной коммуникации с клиентом, имеющим неадекватные запросы;
- принятие решений по отбору правоприменительных норм.

На сегодняшний день основным недостатком практик по правовому просвещению является то, что они организованы без постановки педагогических целей и задач и должного внимания к правовому просвещению как пространству педагогических воздействий. Юридические вузы не реализуют в полной мере воспитательный потенциал гражданско-компетентностной модели подготовки профессионала; вовлечение студентов в гражданские акции и мероприятия непоследовательно используется в качестве инструмента мотивации профессионального саморазвития, предусмотренного программами практики.

Опыт показывает, что при организации практик и разработке соответствующих программ вузы не обеспечивают редукации нормативного подхода академической подготовки студентов; практика формализуется местом и формой ее организации. Субъектный компонент практики не опосредуется ее содержанием; нет должного психолого-педагогического сопровождения процессов развития профессионального самосознания студентов, проходящих практику.

Обозначенные проблемы существующего опыта практической подготовки будущих юристов мы учли в ходе формирующего эксперимента при реализации обоснованной нами модели формирования педагогических компетенций будущих юристов.

Поскольку практика по правовому просвещению рассматривалась как средство формирования вполне конкретного перечня компетенций, то регулирование ее статуса на уровне Положения о прохождении практики давало возможность внести соответствующие компетенции в блок планируемых результатов освоения основной образовательной программы по направлению подготовки. Зафиксированные таким образом образовательные результаты становились системообразующим компонентом Программы практики по правовому просвещению, разрабатываемой специально под задачи эксперимента. Комплекс планируемых результатов строился исходя из компонентного состава компетенций, овладение которыми могло свидетельствовать о сформированности педагогических навыков.

В итоге, мы пришли к тому, что оценивать эффективность формирования педагогических компетенций будущих юристов в процессе правового просвещения граждан пожилого возраста следует в логике сформированности основных компонентов педагогического взаимодействия с объектом правового просвещения.

Указанные компоненты мы соотнесли с профессиональными компетенциями, заданными ФГОС высшего юридического образования, и детализировали в элементах производственной практики по правовому просвещению граждан пожилого возраста (табл. 1).

Получив таким образом содержательную основу для отбора критериев эффективности формирования педагогических компетенций, мы приступили к их формулировкам и выделению показателей по каждому критерию. Итоги этой работы представлены в табл. 2.

**Структура производственной практики будущих юристов
по правовому просвещению пожилых людей**

Формируемые составляющие педагогической деятельности	Элементы производственной практики по правовому просвещению граждан пожилого возраста	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 Планирование 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 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

Таблица 2

**Критерии оценки эффективности формирования педагогических компетенций
будущих юристов средствами правового просвещения
граждан пожилого возраста**

Критерии	Показатели	Фактические значения*
Понимание социокультурного контекста педагогической деятельности, способность оперировать актуальной информацией для определения целей и задач педагогического взаимодействия	Знает региональную политику в отношении граждан пожилого возраста	0-1-2-3-4-5
	Знает теоретико-методологические подходы к образованию граждан пожилого возраста	0-1-2-3-4-5
	Понимает специфику педагогического взаимодействия со взрослыми	0-1-2-3-4-5
Планирование результатов педагогической деятельности с учетом контингента лиц, в отношении которых предпринимается педагогическое воздействие	Соотносит цель и результат	0-1-2-3-4-5
	Планирует только измеримые результаты	0-1-2-3-4-5
	Использует в формулировках планируемых результатов элементы действия	0-1-2-3-4-5
Отбор содержания обучающего материала и прочей информации для достижения планируемых результатов	Ориентируется в вопросах, составляющих основу содержания учебных программ по правовому просвещению	0-1-2-3-4-5
	Владеет дополнительной информацией, способен проводить аналогии с широкой социальной практикой правоприменения	0-1-2-3-4-5
	Информирован о потребностях пожилых людей в услугах по правовому просвещению	0-1-2-3-4-5
Отбор методов и приемов педагогического взаимодействия	Ориентируется в наиболее востребованных педагогических технологиях, различает формы, методы и приемы педагогического взаимодействия	0-1-2-3-4-5
	Отбирает методы и приемы педагогического взаимодействия, актуальные для правового просвещения граждан пожилого возраста	0-1-2-3-4-5
	Комбинирует методы и приемы педагогического взаимодействия для осуществления индивидуального подхода к пожилому человеку	0-1-2-3-4-5
Самообразование в процессе практики	Транслирует в ходе сопровождающих практику семинаров активную гражданскую позицию	0-1-2-3-4-5
	Иницирует предложения по развитию региональной политики в отношении граждан пожилого возраста	0-1-2-3-4-5
Рефлексия достигнутых результатов практики	Сознает место рефлексии в профессиональной подготовке	0-1-2-3-4-5
	Использует заданную структуру рефлексивного листа, дает качественную самооценку достигнутых результатов	0-1-2-3-4-5

*Примечание: * - Выбирается значение от нуля до пяти. Для получения сводных данных просчитывается среднее значение по каждому критерию, которое заносится в диаграмму.*

На основе предложенной системы критериев диагностика сформированности педагогических компетенций будущих юристов проводится по двум блокам:

- анкетирование студентов (в сравнении экспериментальной и контрольной групп);

- анкетирование пожилых людей, посещавших занятия по правовому просвещению.

Диагностируемые позиции по первому блоку:

- понимание студентами специфики педагогического труда в профессии юриста;

- осведомленность в андрагогических моделях обучения и отношение к объекту правового просвещения как активному субъекту своего образования;

- установка на вхождение в практику правового просвещения с целью отработки социально одобряемых тактик коммуникации в контексте правоприменения;

- начальный уровень владения формами и методами правового просвещения, эффективными для решения педагогических целей и задач;

- уровень проектных навыков, необходимых для разработки обучающих занятий по правовому просвещению граждан с учетом их интересов и потребностей;

- способность планировать и контролировать результаты правового просвещения, а также оценивать педагогическую эффективность используемых для их достижения форм и методов;

- готовность и способность к саморазвитию в процессе взаимодействия с объектами правового просвещения.

В части удовлетворенности пожилых людей используются позиции:

- качество занятий по правовому просвещению;

- уровень индивидуализации содержания занятий;

- компетентность студентов в юридических вопросах;

- аргументированность и выразительность привлекаемой информации;

- качество взаимодействия с пожилыми людьми.

Таким образом, предложенный критериальный комплекс отвечал обоснованным

нами условиям формирования педагогических компетенций будущих юристов:

- наличие в основной образовательной программе по указанному выше направлению подготовки задач гражданского воспитания будущих юристов как инструмента достижения компетентностного формата образовательных результатов;

- закрепление практики по правовому просвещению граждан пожилого возраста в основных образовательных программах по направлению подготовки, разработанность отчетной документации по итогам практики;

- использование для прохождения практики ресурсов партнерских организаций, курирующих социальную работу с пожилыми людьми;

- обеспеченность практики по правовому просвещению информационным и консультационным сопровождением со стороны кураторов производственной практики.

Применение данного критериального комплекса в ходе эксперимента привело нас к выводу, что педагогические компетенции будущих юристов выражаются в их готовности и способности осуществлять педагогическую деятельность. Педагогические компетенции будущих юристов обеспечиваются наличием педагогических знаний, личностных качеств, сформированных педагогических умений и накопленного опыта педагогической деятельности для успешного решения задач в педагогической деятельности.

Погружение будущих юристов в бидетерминированную среду производственной практики, обеспечивающую целостность социологических и андрагогических компонентов правового просвещения граждан пожилого возраста, приводит к комплексному эффекту профессионального развития будущих юристов и гарантирует формирование педагогических компетенций.

Подводя итог, отметим, что ресурсы правового просвещения способствуют эффективному формированию педагогических компетенций будущих юристов, положительно влияют на мотивацию профессионального саморазвития и делают конструктивным интерес будущих юристов к освоению педагогической деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева И. Г. Психолого-акмеологическая модель развития профессиональной субъектности будущих юристов : дис. ... канд. психол. наук. – Тамбов, 2012. – 276 с.
2. Андреев И. С. и др. Организация и управление в юридической клинике : Опыт прак. деятельности в соврем. России : учеб. пособие / Амер. ассоц. юристов. – М. : Дело, 2003. – 302 с.
3. Дмитриев Ю. А. Юридическая педагогика : курс лекций. – М. : Деловой двор, 2008. – 272 с.
4. Комкова Г. Н. Бесплатная юридическая помощь: законодательное регулирование и практика применения в Российской Федерации // Мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. аспирантов, преподавателей, прак. работников (г. Саратов, 29-30 сент. 2015 г.) / Саратовская обл. дума. – Саратов : Саратовский источник, 2015.
5. Коржуева Е. В. Бесплатная юридическая помощь: взаимодействие НКО, юридических клиник и органов власти Калужской области // Сб. мат-лов Межрегион. круглого стола (г. Калуга, 22 апр.

2014 г.) / Уполномоченный по правам человека в Калужской обл., Калужский фил. федерации. – Калуга : Эйдос, 2014.

6. Назимко В. К. Менеджмент: методология, практики, эффективность : учеб.-метод. пособие. – М. : Онто-Принт, 2015. – 249 с.

7. Немытина М. В. Программы клинического юридического обучения = The Programs of clinical legal education : учеб.-метод. пособие / Центр содействия проекту правовой реформы Саратов. обл. ; под ред. М. В. Немытиной. – Саратов : Науч. кн., 2004. – 290 с.

8. Новый экономический словарь / под ред. А. Н. Азриляна. – М. : Ин-т новой экономики, 2009. – 1088 с.

9. 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 г. № 1763 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/12191964/#ixzz42E7pSJC8>.

10. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата) : Приказ Минобрнауки России от 01.12. 2016 г. № 1511 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71479274/>.

11. Окрепилов В. В. Словарь терминов и определений в области экономики качества. – СПб. : Наука, 2011. – 230 с.

12. Проект ФГОС высшего образования по направлению подготовки 40.04.01 Юриспруденция (уровень магистратуры) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [osu.ru>docs/fgos/proekt/mag_40.04.01.doc](http://osu.ru/docs/fgos/proekt/mag_40.04.01.doc).

13. Стратегия действий в интересах граждан пожилого возраста до 2025 года : Распоряжение Правительства РФ от 05.02.2016 г. № 164-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://drive.google.com/file/d/oBx2e_9hqHXgXeDRzbWlxaEErRko/view.

14. Философский словарь : основан Г. Шмидтом. – М. : Республика, 2003. – 575 с.

15. Философский словарь. Энциклопедии & словари [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://enc-dic.com/Энциклопедии/Praktika-1827>.

REFERENCES

1. Andreeva I. G. Psikhologo-akmeologicheskaya model' razvitiya professional'noy sub"ektnosti budushchikh yuristov : dis. ... kand. psikhol. nauk. – Tambov, 2012. – 276 s.

2. Andreechev I. S. i dr. Organizatsiya i upravlenie v yuridicheskoy klinike : Opyt prakt. deyatel'nosti v sovrem. Rossii : ucheb. posobie / Amer. assots. yuristov. – М. : Delo, 2003. – 302 s.

3. Dmitriev Yu. A. Yuridicheskaya pedagogika : kurs lektsiy. – М. : Delovoy dvor, 2008. – 272 s.

4. Komkova G. N. Besplatnaya yuridicheskaya pomoshch' : zakonodatel'noe regulirovanie i praktika primeneniya v Rossiyskoy Federatsii // Mat-ly Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. aspirantov, prepodavateley, prakt. rabotnikov (g. Saratov, 29-30 sent. 2015 g.) / Saratovskaya obl. duma. – Saratov : Saratovskiy istochnik, 2015.

5. Korzhueva E. V. Besplatnaya yuridicheskaya pomoshch' : vzaimodeystvie NKO, yuridicheskikh klinik i organov vlasti Kaluzhskoy oblasti // Sb. mat-lov Mezhtregion. kruglova stola (g. Kaluga, 22 apr. 2014 g.) / Upolnomochenny po pravam cheloveka v Kaluzhskoy obl., Kaluzhskiy fil. federatsii. – Kaluga : Eydos, 2014.

6. Nazimko V. K. Menedzhment: metodologiya, praktiki, effektivnost' : ucheb.-metod. posobie. – М. : Onto-Print, 2015. – 249 s.

7. Nemytina M. V. Programmy klinicheskogo yuridicheskogo obucheniya = The Programs of clinical legal education : ucheb.-metod. posobie / Tsentr sodeystviya projektu pravovoy reformy Sarat. obl. ; pod red. M. V. Nemytinoy. – Saratov : Nauch. kn., 2004. – 290 s.

8. Novyy ekonomicheskyy slovar' / pod red. A. N. Azriliyana. – М. : In-t novoy ekonomiki, 2009. – 1088 s.

9. 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 g. № 1763 [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://base.garant.ru/12191964/#ixzz42E7pSJC8>.

10. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 40.03.01 Yurisprudentsiya (uroven' bakalavriata) : Prikaz Minobrnauki Rossii ot 01.12. 2016 g. № 1511 [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71479274/>.

11. Okrepilov V. V. Slovar' terminov i opredeleniy v oblasti ekonomiki kachestva. – SPb. : Nauka, 2011. – 230 s.

12. Proekt FGOS vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 40.04.01 Yurisprudentsiya (uroven' magistratury) [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: [osu.ru>docs/fgos/proekt/mag_40.04.01.doc](http://osu.ru/docs/fgos/proekt/mag_40.04.01.doc).

13. Strategiya deystviy v interesakh grazhdan pozhilogo vozrasta do 2025 goda : Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 05.02.2016 g. № 164-r [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: https://drive.google.com/file/d/oBx2e_9hqHXgXeDRzbWlxaEErRko/view.

14. Filosofskiy slovar' : osnovan G. Shmidtom. – М. : Respublika, 2003. – 575 s.

15. Filosofskiy slovar'. Entsiklopedii & slovarei [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://enc-dic.com/Entsiklopedii/Praktika-1827>.

Червенко Юлия Юрьевна,

старший преподаватель, кафедра иностранных языков, лингвистики и перевода, Пермский национальный исследовательский политехнический университет; 614990, г. Пермь, пр-т Комсомольский, д. 29, к. 380; e-mail: j.chervenko@yandex.ru

ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ И ПРОДУКТ КАК ЦЕЛЬ-РЕЗУЛЬТАТ ТЕМАТИЧЕСКИ НАПРАВЛЕННОГО РЕФЕРЕНТНОГО ЧТЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: референциальная матрица; информационно-ресурсные сайты; ключевые слова; студенты; иностранные языки; методика преподавания иностранных языков; методика иностранных языков в вузе; целеполагание; референтное чтение.

АННОТАЦИЯ. Предлагаемая статья посвящена целеполаганию в тематически направленном референтном иноязычном чтении. Статья имеет своей целью показать возможные продукты данного вида чтения. В статье показывается взаимосвязь содержательной направленности при осмыслении, понимании, извлечении и использовании информации в разных видах референтного чтения в достижении цели-задачи, цели-результата. Референциальная матрица как продукт представлена в нескольких видах. Описываются задачи электронного информационно-ресурсного сайта как продукта тематически направленного референтного чтения. Тематически направленное референтное чтение по ключевым словам становится необходимым в деятельности учения, для знакомства с информационными материалами в профессиональной сфере, где необходимы отбор, накопление и сохранение текстов или фрагментов текстов по конкретной проблеме, с тем чтобы потом выявить, осмыслить, понять и использовать важную информацию для решения задач в образовательной, исследовательской или профессиональной деятельности. Подробно рассматривается функция слов-референтов в референтном чтении. Каждый из трех видов референтного чтения имеет свои конкретные вначале прогнозируемые, а затем и создаваемые как результат продукты. Продукты всех видов тематически направленного референтного чтения представлены в сводной таблице. Референтное чтение тесным образом связано с современными информационными технологиями. Вопрос использования информационных технологий является актуальным для профессионального образования. Особое внимание в статье уделяется гиперссылкам. Большое значение для выявления и понимания предметно-тематического содержания текстовых материалов имеет выстраивание его структуры. Рассмотренные цели-результаты являются важным основанием для деления на типы и виды речевых навыков и умений этого чтения.

Chervenko Yuliya Yur`evna,

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

GOAL-SETTING AND THE PRODUCT AS A GOAL-RESULT OF REFERENTIAL READING WHILE TEACHING FOREIGN LANGUAGE.

KEYWORDS: referential matrix; information web resources; keywords; students; foreign languages; methods of teaching foreign languages; teaching foreign languages at university; goal setting; referential reading.

ABSTRACT. This article is devoted to the goal-setting in thematic focused reading in a foreign language. The main goal of the article is to show possible results of this kind of reading. This article shows matter focused interaction while comprehension, understanding, extraction and using of information in different kinds of referential reading in achieving goal-task, goal-result. Referential matrix as a product is presented in several ways. We describe the tasks of electronic information resource site as a product of thematic focused referential reading. Thematic focused referential reading with the help of keywords is becoming wide-spread in teaching. It helps to get acquainted with information of professional sphere, and includes selection, accumulation and saving texts or extracts devoted to a certain problem. It allows defining, comprehending, understanding and using important information in solving problems in educational, research and professional activities. Function of the referent-words is studied in detail in referential reading. Either of the three kinds of referential reading has its own special product. Referential reading is closely connected with modern information technologies. The question of using information technologies is topical for professional education. Special attention is paid to hyperlinks. Construction of the subject content structure plays a big role in defining and understanding subject content of the text. Goal-results given here are the basis for identification of types and kinds of such reading.

Современная ситуация в экономике и обществе ставит перед высшим профессиональным образованием требование подготовки квалифицированных специалистов, способных к профессиональному развитию с использованием иностран-

ных разработок. Все очевиднее становится необходимость в специалистах, владеющих умениями профессионально ориентированного референтного иноязычного чтения, позволяющего ориентироваться в информационном потоке, быстро отыскивать ино-

язычные источники для решения проблем. Федеральные государственные образовательные стандарты выделяют такие востребованные на современном рынке труда компетенции, как способность к восприятию, обобщению информации, постановке цели и выбора путей ее достижения.

Основываясь на теории целеполагания в профессиональной деятельности В. Д. Шадрикова [12], включающую цель-задачу и цель-результат, необходимо понимать при обучении профессионально ориентированному чтению различную содержательную направленность при осмыслении, понимании, извлечении и использовании информации в разных видах чтения в достижении цели-задачи и цели-результата [4].

Поскольку мы обращаемся к исследованию видов референтного тематически направленного чтения по ключевым словам, то мы вслед за Т. С. Серовой, Л. П. Раскопиной, Т. В. Мощанской, Е. Л. Пипченко [2; 3; 6] в качестве цели-задачи определяем выявление через ключевые слова, осмысление и понимание тематического содержания источников или их фрагментов, а в качестве цели-результата – извлечение, фиксацию предметно-тематического содержания (ПТС) различными способами и создание на этой основе конкретного продукта: референциальной матрицы, структуры ПТС, аннотации, аннотационного перевода, информационно-ресурсного сайта и др.

Достигнутая цель-результат вначале как прогнозируемый продукт обуславливает содержание и структуру деятельности референтного чтения, а соответственно, его навыки и умения, последовательность видов этого чтения, взаимодействие их с такими видами письма, как фиксация и репродуктивное письмо, использование средств системы языка и неязыковых знаковых средств.

Особую значимость при достижении цели-задачи в референтном чтении приобретает умение увидеть, выделить и сохранить тематическую группу (цепочку) слов-референтов, которые задаются в заголовках, справочном аппарате, часто повторяются и являются индикаторами развиваемой темы.

Цель-задача при референтном чтении связана с функциями, которые выполняют ключевые слова. Тематически направленное чтение осуществляется по ключевым словам, где за каждым ключевым словом стоит определенная мысль о реальной действительности, то есть данное слово соотносится с определенной темой, отраслью знаний, сферой профессиональной деятельности.

Прежде всего следует сказать, что функции слов-референтов любой области знания или дисциплины обладают потен-

циальным аспектом (А. В. Бондарко), то есть способностью реализовываться в конкретных текстах, актуализировать цель развития тематического содержания.

В каждом же конкретном тексте информация бывает представлена словами-референтами с их целевым аспектом, что позволяет относить тексты к нескольким совершенно определенным темам и подтемам разного уровня. Текстовый референт [5], появляющийся часто уже в заголовках как организующий элемент, задает всю лексико-тематическую цепочку, линию или сетку слов (А. А. Вейзе, В. А. Бухбиндер, В. Г. Малевич), реализующие развитие основной темы с ее подтемами. Замысел, который обычно относится ко всему тексту, отражается в тексте полем номинации, актуализируемым в пространственно-понятийной схеме, представляющей собой «сетку» отношений понятий [1, с. 15]. При этом, чтобы развить основную тему, читающий должен видеть в тексте переходы от одной подтемы к другой и общее количество раскрываемых автором подтем.

Как было отмечено ранее, референтное чтение и все его виды осуществляются на основе семантического пространства тезауруса «понятие – понятие». Или, иначе, это чтение «по понятиям» (Л. Н. Хромов, О. А. Кузнецов). Для референтного чтения обязательными являются три фактора: 1) целевая установка в процессе чтения; 2) отбор из текста ключевых слов-понятий; 3) соотнесение ключевых слов-понятий со своим базовым глобальным тезаурусом.

Так, в ориентировочно-референтном чтении наиболее важными будут основное ключевое слово и все подчиненные ему первого порядка. В поисково-референтном чтении – та же самая группа слов-референтов, но она с самого начала задается системой ожиданий, планом поиска и как бы снимается на момент чтения с этой глобальной структуры знаний, с индивидуального тезауруса. В обобщающе-референтном чтении необходимо держать готовой всю глобальную структуру ключевых понятий и быстро соотнести все референты на парадигматическом уровне текста, выделив главные и подчиненные, со своей глобальной структурой и уже на ее основе обобщить предметно-тематическое содержание текста.

Необходимо отметить, что каждый из трех видов референтного чтения имеет свои конкретные вначале прогнозируемые, а затем и создаваемые как результат продукты.

Целью-результатом осуществления **ориентировочно-референтного чтения** являются референциальная матрица, библиографическая карточка, библиографический список, библиографический об-

зор источников на бумажных и электронных носителях (библиотека, интернет-ресурсы, книжная ярмарка-выставка и др.).

Понятие «референциальная матрица» [7] толкуется как выявленная и обозначенная группа повторяющихся ключевых слов-референтов, обусловленная тематическим содержанием и связанная с явлениями ко-референтности как тождества референтов ряда фрагментов текстов; опора на референциальную матрицу при обращении к текстам с целью ориентации в них дает основание сделать умозаключение, нужно или нет оставлять их в создаваемом индивидуальном продукте.

Референциальные матрицы могут иметь разную структуру, другими словами, различный формат представления. Если обратиться к формату представления референциальной матрицы как группы ключевых слов-референтов, обусловленных общей проблемой или тематическим содержанием, то следует прежде всего указать на то, что референтное тождество обеспечивается за счет всех видов парадигматических отношений ключевых слов-референтов в любом фрагменте текста, соотносимом с другим. Такими отношениями являются синонимия, отношения род – вид, общее – частное, система – элемент, целое – часть, отношения тождества, противоположности, смежности.

При создании референциальной матрицы обучающийся учитывает, что существуют три группы ключевых слов-референтов: общие, глобальные ключевые слова (целый макротекст), ведущие ключевые слова для отдельных групп текстов (по подтемам) и локальные ключевые слова для конкретных текстов и их фрагментов. На основе указанных связей референтов на уровне парадигматики и с учетом группы ключевых слов-референтов референциальные матрицы могут быть представлены в следующих видах: 1) горизонтально-линейная группа референтов; 2) вертикально-структурная, композиционная группа референтов; 3) лексико-тематическая сеточная структура слов-референтов; 4) предметно-тематический граф структуры слов-референтов; 5) логико-семантическая структура фрагмента или целого текста.

Чаще всего референциальная матрица предлагается в двух первых видах как составляемая самим читающим горизонтально-линейная группа референтов *magnetische Erscheinungen, Elektrizität, Magnetismus, Magneten*, повторяющихся в пяти абзацах, например, в тексте об английском физике и враче В. Гилберте.

Gilbert war der erste Forscher, der mit sorgfältig geplanten Experimenten und sys-

tematisch die Eigenschaften magnetischer Erde erforschte. Dabei widerlegte er auch manche Legenden, die sich rund um magnetische Erscheinungen gebildet hatten – so etwa, daß Knoblauch einen Magneten entmagnetisieren könne.

Mit seinen **Untersuchungen** zur vis electrica (von ihm stammt auch der Gebrauch dieses Wortes) leitete er die moderne **Lehre der Elektrizität** ein. Er unterschied als Erster eindeutig zwischen **Magnetismus** und der statischen Elektrizität, untersuchte die **elektrische Aufladung** an vielen Substanzen (nicht nur an dem namengebenden Bernstein).

Während manche seiner Zeitgenossen meinten, die Spitze der Kompassnadel werde vom Polarstern angezogen, zeigte er überzeugend, daß die Erde insgesamt als ein einziger Magnet mit zwei Polen angesehen werden muß. Dies folgerte er auch aus der von **Georg Hartmann** entdeckten und von **Robert Norman** bekannt gemachten Inklination der **Magnetnadeln**. Entscheidend jedoch waren seine eigenen Experimente mit einem kugelförmigen Magneten, den er "terrella" nannte.

Sein Hauptwerk *De Magnete, Magnetisque Corporibus, et de Magno Magnete Tellure* (Über den Magneten, Magnetische Körper und den größten Magneten Erde) erschien 1600 und gibt einen weiten Überblick über seine Forschungen zum Magnetismus und zu Phänomenen der Elektrizität.

Dazu gehört auch seine Überzeugung, daß der **Erdmagnetismus** direkt mit der Drehbewegung (er war Anhänger der kopernikanischen Lehre) der Erde zusammenhänge. Nach seiner Vorstellung war der Magnetismus die „Seele“ der Erde – woraus er eine ganze «magnetische Philosophie» entwickelte. Zeitgenossen Gilberts schätzten seine Leistung als Physiker hoch ein; Johannes Kepler und Galileo Galilei etwa waren an seinen Ausführungen zur Drehbewegung der Erde sehr interessiert. Er vertrat sogar die Ansicht, die Planeten würden von einer Art **magnetischer Kraft** auf ihren Bahnen gehalten.

Эти слова-референты могут быть представлены как вертикально-композиционная группа ключевых слов, представляющих каждый абзац.

Наиболее сложным форматом представления референциальной матрицы является лексико-тематическая сеточная структура или лексико-семантическая модель текста. В центре такой модели или сетки помещаются три-четыре общих для всего текста референта, справа – референты каждого абзаца, а слева – референты фрагментов текста.

Такие реализованные цели-результаты, как библиографическая карточка, обзор, список источников, в ориентировочно-ре-

ферентном чтении создаются по одному формату к каждому макро- или гипертексту и к отдельным их текстовым единицам, в которых должны быть указаны название макротекста или его отдельного источника, выходные данные, автор (авторы). Референциальная матрица создается чаще всего первого или второго типа с ключевыми словами-референтами.

Поисково-референтное чтение в качестве целей-результатов предполагает создание таких продуктов, как информационно-ресурсный сайт (электронные носители) или папка (бумажные носители) по проблеме, теме, тематически обусловленный макрогипертекст, макротекст и тематически организованный глоссарий или микролексикон глобальных и ведущих ключевых слов-референтов.

Для создания электронных информационно-ресурсных сайтов и информационно-ресурсных папок на основе референциальной матрицы отбираются тексты, из которых постепенно формируется информационный сайт, например, в рамках модуля «Наука и научно-технический прогресс», подбираются тексты по теме «Ученые». Референциальная матрица помогает выявить дополнительные ведущие и локальные ключевые слова.

Размещение текстов или их фрагментов по теме, проблеме на индивидуальном ресурсно-информационном сайте на основе референциальной матрицы ключевых слов проблемно обусловленного корпуса осуществляется в произвольной последовательности, но при этом каждый фрагмент сопровождается адекватной ему референциальной матрицей, названием исходного текста, откуда этот фрагмент взят, нумерацией страниц, его выходными данными и указанием автора, если таковой есть [8].

Электронные информационно-ресурсные сайты помогают решать задачи прежде всего в рамках учебного процесса: подготовить сообщение, доклады в общем обсуждении по теме, проблеме, участвовать в написании реферативного изложения, выполняя то или иное упражнение по поисково-референтному чтению, в котором задание может быть сформулировано следующим образом: *«Прочитайте гипертекст и, опираясь на ключевые слова и словосочетания как на гиперссылки в виде линейной референциальной матрицы Elektrizität, elektrische Spannung, Elektrizitätslehre, elektrischer Storm, elektrische Aufladung, Stromstärke, Elektromagnetismus, elektrischer Widerstand, elektrische Felder, Elektrotechnik, elektrischer Leiter, найдите фрагменты текстов, поместите их на ваш индивидуальный сайт о тех ученых, которые занимались теори-*

ей электричества и электрической энергии, с целью последующего изучения информации этих фрагментов и написания реферативного изложения».

Создание ресурсно-информационных индивидуальных сайтов становится необходимым в исследовательской деятельности студентов, когда нужно находить, отбирать и накапливать фрагменты текстов с опорой на референциальные матрицы, позволяющие обозначить границы таких фрагментов и относить их к искомой теме или проблеме [8, с. 6-7] для использования в последующем их информации с целью: 1) участия в проблемно-исследовательском проекте; 2) подготовки доклада на конференцию; 3) высказывания в дискуссии на семинаре или конференции; 4) участия в ролевой игре типа «Конференция», «Защита реферата»; 5) подготовки реферата для выступления на реальном семинаре или конференции; 6) отбора фрагментов по проблеме и выполнения фрагментарного проблемно обусловленного перевода [11]; 7) создания энциклопедической части лексикона-тезауруса; 8) разработки и написания статьи по проблеме курсовой или дипломной работы; 9) подготовки комплекса текстов по теме для учебного пособия [8].

При поисково-референтном чтении читающий либо имеет готовый, выделенный и фиксированный ряд, группу ключевых слов-референтов, то есть готовую референциальную матрицу, либо составляет ее и фиксирует сам. В зависимости от обозначаемой цели-результата поисково-референтного чтения источников, которым должен стать найденный и отобранный корпус текстовых фрагментов как индивидуальный микрогипертекст по проблеме, размещаемый на сайте, референциальные матрицы могут быть представлены разными видами, имеющими различный формат.

Поисково-референтное чтение связано с современными информационными технологиями. Вопросу актуальности использования информационных технологий в сфере профессионального образования уделяли внимание многие исследователи (Е. С. Полат, В. П. Сысоев, С. В. Титова, М. Г. Евдокимова, Н. К. Сьюлжина и др.), которые рассматривают информационные ресурсы как источник иноязычных профессионально ориентированных аутентичных учебных материалов.

Поисково-референтное чтение в процессе реализации информационно-коммуникационных интернет-технологий связано с необходимостью не только отыскивать и извлекать текстовый материал из сети интернет, но и создавать информационные учебные интернет-ресурсы [9] посредством

различных поисковых систем, таких как Yahoo, Google, Yandex, Rambler и др.

Целью-результатом поисково-референтного чтения источников в интернете становится созданный корпус текстов, их фрагментов как индивидуальный микрогипертекст по теме, по вопросу, размещаемый на сайте с выходными данными источников, их электронными адресами.

Важно, что это всегда корпус текстов, связанных гиперссылками, выступающими их предметно-тематическими категориями [10]. Читающий приобщается прежде всего к структурным единицам, фрагментам гипертекста на основе поисково-референтного чтения [10, с. 16].

Особое внимание мы обращаем на то, что микрогипертексты с их структурными речевыми единицами создаются студентами самостоятельно на основе ключевых слов-референтов разных уровней предметного содержания макротекста, которые становятся гиперссылками по проблемному вопросу как глобальные (ГГС) для отбора и создания микрогипертекста. Затем студенты в процессе решения проблемных задач отыскивают и отбирают конкретные блоки текстов, опираясь на ведущие гиперссылки (ВКС) по подтемам предметно-тематического содержания общей проблемы, темы, на основе чего создаются локальные гипертексты. Опираясь на локальные гиперссылки (ЛГС), студенты исследуют отдельные тексты микрогипертекста и из них отбирают текстовые информационные фрагменты, что позволяет завершить работу по подготовке и созданию микрогипертекста и разместить его на индивидуальном информационно-ресурсном сайте по проблемному вопросу.

В ситуациях поисково-референтного чтения может быть сформулирована в решаемых студентами познавательных задачах цель-результат – создать глоссарий как индивидуальный продукт, получение которого предполагает направленность на исследование и выявление ключевых слов-референтов, выражающих предметно-тематическое содержание источников информации, обозначение значений, подготовка дефиниций и примеров употребления их в тексте как денотатных словосочетаний по проблемному вопросу, конкретной теме.

Близким по структуре и функциям к глоссарию в качестве продукта как реализованной цели-результата является двуязычный словарь ключевых слов-референтов всего корпуса фрагментов текстов на бумажных или электронных носителях, предусматривающий исследование текстов и словарей, нахождение по своему проблемному вопросу соответствий иноязычным лексическим единицам лексических

единиц на русском языке и наоборот, а также примеров их употребления в тексте.

Цели-результаты **обобщающе-референтного тематически направленного чтения** тоже связаны с созданием нескольких видов продуктов, к которым мы относим глобальные общие и локальные структуры предметно-тематического содержания текстовых материалов, сложные формы референциальных матриц, такие как лексико-тематический граф, локальная структура предметно-тематического содержания отдельного текста или его фрагмента, аннотация и аннотационный перевод.

Большое значение для выявления и понимания предметно-тематического содержания текстовых материалов, структурирования этого содержания в обобщающе-референтном чтении имеет выстраивание и создание структуры предметно-тематического содержания (СПТС) макрогипертекста из отдельных текстов и фрагментов.

Структуры предметно-тематического содержания выполняют различные функции, которые были раскрыты и обоснованы в методических работах, посвященных проблемам обучения профессионально ориентированному чтению и вопросам разработки и создания дидактического лексикона тезаурусного типа (Т. С. Серова, Е. И. Архипова, С. Г. Улитина, Т. В. Мошанская, Г. З. Чайникова, Э. Г. Крылов, Е. Л. Пипченко и др.). Для нас особое значение приобретают такие функции, которые связаны с созданием студентами подобных структур в качестве индивидуального продукта как реализованной цели-результата референтного чтения.

Если говорить о функции СПТС обобщенного представления знаний как системы ведущих понятий, то ее целевая реализация становится возможной при многократном выделении студентами цепочки, лексико-тематической линии ключевых слов-референтов из многочисленных конкретных текстов и их фрагментов по одной теме. Благодаря сопоставлению, анализу, обобщению и структурированию многих локальных СПТС студентам удается выделить тему и подтемы нескольких разных уровней на основе парадигматических отношений ключевых слов различной степени обобщения: рода – вида, целого – части, системы – элемента и др., – а на этой основе создать общую глобальную структуру тематического содержания макротекста.

Поскольку СПТС является формой представления обобщенной системы знаний посредством ключевых понятий в их связях, то для воссоздания предметно-тематических связей в конкретном тексте как объекте референтного чтения важна ее когнитивная функция. Отталкиваясь от гло-

бальной СПТС, целесообразно выделять общую СПТС текста и только после этого выявлять частные тематические блоки, устанавливая компоненты СПТС текста.

Степень владения структурой предметно-тематического содержания любой области знания позволяет в процессе референтного чтения на том или ином уровне узнавать, выделять в тексте блоки, фрагменты СПТС как внутренней структуры отдельного текста автора.

Наряду с первыми двумя функциями СПТС при обобщающе-референтном чтении мы вслед за Т. С. Серовой и Т. В. Мощанской [6, с. 340-344] считаем не менее важными и такие функции, как выполнение роли внутренней и внешней информационной основы, обеспечивающей при обучении организацию деятельности референтного чтения в соответствии с вектором – цель-результат. Также важны функции выступать инструментом для понимания тематического содержания любого текста и оценки глубины и полноты понимания, а также функция быть обязательным условием и отправным моментом осмысления, понимания и извлечения информации как рем к каждой подтеме всех уровней.

Следует отметить, что именно в процессе обобщающе-референтного чтения СПТС становится референциальной матрицей сложного формата, представляющей тематическое содержание макротекста, когда студенты выделяют ключевые слова в тексте, совпадающие с имеющимися в матрице на разных уровнях подтем, анализируют их, сопоставляют и обобщают, выстраивая локальную структуру тематического содержания.

Важной и часто используемой целью-результатом при обобщающе-референтном чтении является аннотация. Следует отметить, что аннотация как речевой продукт может отражать предметно-тематическое содержание отдельного источника малого объема, например, статьи, раздела монографии и др., а также может быть составле-

на на сборник научных статей, монографию, выпуск журнала, учебник. В ряде случаев такой продукт может быть подготовлен как аннотационный обзор на несколько выпусков журналов, обусловленный конкретной темой или проблемой. В любом варианте работа по созданию и написанию аннотации и аннотационного обзора основывается на выявлении, анализе и обобщении ключевых слов-референтов, объединении их и структурировании, чтобы описать, о чем сообщалось в аннотируемых текстовых материалах.

Особый интерес представляет аннотационный перевод как цель-результат речевой деятельности обобщающе-референтного чтения. Мы выбираем несколько видов аннотационного перевода с учетом характера и содержания этого продукта, а именно аннотационные переводы следующих текстов: 1) статей; 2) деловых документов; 3) информационно-рекламных материалов; 4) параграфов, разделов публикаций; 5) книг; 6) журналов; 7) учебников.

Любой указанный вид аннотационного перевода источника с иностранного языка на русский и наоборот при обобщающе-референтном чтении начинается с выявления, осмысления и понимания общих, ведущих и локальных ключевых слов, их связей между собой на парадигматическом уровне, выражающих тематическое содержание текста, на основе чего проводится обобщение и построение структуры. Следующим этапом становится написание текста аннотации на языке аннотируемого текста с опорой на СПТС и в завершение текст аннотации переводится либо на русский, либо на иностранный язык.

В заключение следует отметить, что анализ и характеристики целей-результатов как созданных продуктов всех трех видов тематически направленного референтного чтения позволил обобщить и представить их в виде табл. 1.

Таблица 1

Продукты трех видов тематически направленного референтного чтения

№	Виды референтного чтения	№	Виды продуктов как целей-результатов
1.	Ориентировочно-референтное чтение	1	Референциальные матрицы: 1) горизонтально-линейная группа (цепочка) слов-референтов 2) вертикально-структурная композиционная 3) лексико-тематическая сеточная структура слов-референтов
		2.	Библиографическая карточка
		3.	Библиографический список
		4.	Библиографический обзор источников
2.	Поисково-референтное чтение	1.	Информационно-ресурсный сайт (папка) по теме
		2.	Тематически обусловленный микрогипертекст (макротекст)
		3.	Тематически организованный глоссарий ключевых слов (билингвальный микролексикон) по теме
3.	Обобщающе-референтное чтение	1.	Глобальные и локальные ЛССТ и СПТС текстов
		2.	Референциальные матрицы ключевых слов
		3.	Аннотация, аннотационный обзор
		4.	Аннотационный перевод

Из всех приведенных в таблице продуктов как реализованных целей-результатов в качестве основных и наиболее важных в нашем исследовании для формирования комплекса умений референтного чтения трех видов, а также типов и видов речевых упражнений мы выбираем референциальные матрицы различных форматов организации ключевых слов, информационно-ресурсный сайт и папку, тематически обусловленный микрогипертекст, глобальные и локальные СПТС и аннотацию.

Важно, что рассмотренные и охарактеризованные цели-результаты трех видов референтного чтения становятся одним из оснований деления на типы и виды речевых навыков и умений этого чтения наряду с другими основаниями, к которым мы отнесем такие, как средства системы языка, невербальные неязыковые знаковые средства выражения предметно-тематического содержания, типологию текстовых материалов как объектов референтного тематически направленного чтения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя И. А. Психология и методика обучению чтению на иностранном языке. – М., 1978.
2. Пипченко Е. Л., Серова Т. С. Русскоязычный гипертекст как средство формирования умений гибкого профессионально ориентированного чтения в рамках исследовательского проекта // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2014. – № 10. – С. 9-17.
3. Раскопина Л. П. Обучение гибкому профессионально ориентированному иноязычному чтению в процессе подготовки переводчика : дис. ... канд. пед. наук. – Пермь, 2005.
4. Серова Т. С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально ориентированному иноязычному чтению в вузе. – Свердловск, 1988.
5. Серова Т. С. Тематически направленное референтное чтение в образовательной, научной и профессиональной деятельности // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 6. – С. 161-166.
6. Серова Т. С., Мощанская Т. В. Дидактические функции структур предметно-тематического содержания текстов в иноязычном референтном чтении переводчиков // Серова Т. С. Информация, информированность, инновации в образовании и науке. – Пермь, 2015. – С. 337-351.
7. Серова Т. С., Червенко Ю. Ю. Обучение поисково-референтному чтению иноязычных источников в сети Интернет // Вестник Перм. нац. иссл. политехн. ун-та. Сер. «Проблемы языкознания и педагогики». – 2014. – №9. – С. 3-12.
8. Серова Т. С., Червенко Ю. Ю. Электронные ресурсно-информационные сайты как цель-результат поисково-референтного чтения // Педагогическое образование в России. – 2015. – №1. – С. 178-184.
9. Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. Современные учебные интернет-ресурсы в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2008. – №8.
10. Сюзьжина Н. К. Методика создания и дидактической организации гипертекста при изучении теоретических дисциплин в профессиональной подготовке специалиста-переводчика : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Пермь, 2006.
11. Червенко Ю. Ю. Интернет-ресурсы на русском языке как объект поисково-референтного чтения в процессе создания билингвального учебного гипертекста // Индустрия перевода : материалы 6 Междунар. науч.-практ. конф. (г. Пермь, 2-4 июня 2014 г.). – Пермь : ПНИПУ, 2014. – С. 101-104.
12. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека : учеб. пособие. – М. : Логос, 1996.

REFERENCES

1. Zimnyaya I. A. Psikhologiya i metodika obucheniyu chteniyu na inostrannom yazyke. – M., 1978.
2. Pipchenko E. L., Serova T. S. Russkoyazychnny gipertekst kak sredstvo formirovaniya umeniy gibkogo professional'no orientirovannogo chteniya v ramkakh issledovatel'skogo proekta // Vestnik PNIPIU. Problemy yazykoznaniiya i pedagogiki. – 2014. – № 10. – S. 9-17.
3. Raskopina L. P. Obuchenie gibkomu professional'no orientirovannomu inoyazychnomu chteniyu v protsesse podgotovki perevodchika : dis. ... kand. ped. nauk. – Perm', 2005.
4. Serova T. S. Psikhologicheskie i lingvodidakticheskie aspekty obucheniya professional'no orientirovannomu inoyazychnomu chteniyu v vuze. – Sverdlovsk, 1988.
5. Serova T. S. Tematicheski napravlennoe referentnoe chtenie v obrazovatel'noy, nauchnoy i professional'noy deyatel'nosti // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2013. – № 6. – S. 161-166.
6. Serova T. S., Moshchanskaya T. V. Didakticheskie funktsii struktur predmetno-tematicheskogo sodержaniya tekstov v inoyazychnom referentnom chtenii perevodchikov // Serova T. S. Informatsiya, informirovannost', innovatsii v obrazovanii i nauke. – Perm', 2015. – S. 337-351.
7. Serova T. S., Chervenکو Yu. Yu. Obuchenie poiskovo-referentnomu chteniyu inoyazychnykh istochnikov v seti Internet // Vestnik Perm. nats. issled. politekhn. un-ta. Ser. «Problemy yazykoznaniiya i pedagogiki». – 2014. – №9. – S. 3-12.
8. Serova T. S., Chervenکو Yu. Yu. Elektronnye resursno-informatsionnyye sayty kak tsel'-rezul'tat poiskovo-referentnogo chteniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2015. – №1. – S. 178-184.
9. Sysoev P. V., Evstigneev M. N. Sovremennyye uchebnyye internet-resursy v obuchenii inostrannomu yazyku // Inostrannyye yazyki v shkole. – 2008. – №8.
10. Syul'zhina N. K. Metodika sozdaniya i didakticheskoy organizatsii giperteksta pri izuchenii teo-reticheskikh distsiplin v professional'noy podgotovke spetsialista-perevodchika : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Perm', 2006.
11. Chervenکو Yu. Yu. Internet-resursy na russkom yazyke kak ob'ekt poiskovo-referentnogo chteniya v protsesse sozdaniya bilingval'nogo uchebnogo giperteksta // Industriya perevoda : materialy 6 Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (g. Perm', 2-4 iyunya 2014 g.). – Perm' : PNIPIU, 2014. – S. 101-104.
12. Shadrikov V. D. Psikhologiya deyatel'nosti i sposobnosti cheloveka : ucheb. posobie. – M. : Logos, 1996.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ВОСПИТАНИЯУДК 37.035.6
ББК 4400.52

ГСНТИ 14.07.05; 02.51.45

Код ВАК 13.00.01

Мурзина Ирина Яковлевна,

доктор культурологии, профессор, заведующий кафедрой культурологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26, к. 254; e-mail: ekb-ural@yandex.ru

ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ: К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ НА ОСНОВЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** патриотизм; гражданско-патриотическое воспитание; культурная идентичность; национальные традиции; ценности культуры; средства воспитания; воспитательная работа.

АННОТАЦИЯ. Современная культура отличается многоплановостью и видимым разнообразием форм и стратегий поведения, разнонаправленностью личностных и социальных устремлений, ситуациями выбора из множества предлагаемых возможностей. Традиционно в описании современной социокультурной ситуации отмечается релятивность ценностей и возникающих в связи с этим педагогических проблем и сложностей. В образовании вопрос о формировании устойчивой ценностной основы приобретает особый смысл: человек не рождается с заданной раз и навсегда ценностно-нормативной системой, она не наследуется на уровне генетики, а приобретается в процессе социальных коммуникаций и вживания в культуру. Осознавая, что в мире существует множественность взглядов на должное и сущее, обуславливающих разнообразие жизненных ориентиров и определяющих линии поведения и реализацию устремлений, образование ставит перед собой цель формирования ценностно-нормативной основы. Среди ценностей личности особую значимость приобретает патриотизм, который рассматривается как деятельная способность преобразовывать чувства в необходимые для отечества дела и поступки. Современная трактовка понятия «патриотизм» тесно связана с пониманием гражданско-патриотического воспитания. Гражданско-патриотическое воспитание рассматривается в статье в ценностном, деятельностном и процессуальном аспектах. Сегодня работа по гражданско-патриотическому воспитанию обучающихся ведется по следующим направлениям: духовно-нравственное, культурно-историческое, включающее регионально-культурный компонент, гражданско-правовое, военно-патриотическое. В статье кратко характеризуется каждое из них. Основой формирования духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания выступает культурная идентичность, которая опирается на сформированный образ личностного «Я». Значимой педагогической задачей становится формирование культурной идентичности, опирающейся на ценности патриотизма. В статье раскрываются особенности формирования культурной идентичности в процессе образования.

Murzina Irina Yakovlevna,

Doctor of Culturology, Professor, Head of Culturology Department, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

CIVIL-PATRIOTIC EDUCATION: TO THE QUESTION OF FORMATION OF CULTURAL IDENTITY ON THE BASIS OF NATIONAL TRADITIONS**KEYWORDS:** patriotism; patriotic education; cultural identity; national traditions; values of culture; means of education; educational work.

ABSTRACT. Modern culture is characterized by diversity and apparent variety of forms and strategies of behavior, divergence between personal and social aspirations, and a variety of choices. It is believed that contemporary socio-cultural values give rise to pedagogical problems and difficulties. In education formation of the sustainable value framework is of special significance: a person is not born with the given values and norms of behavior, they are not inherited at the level of genetics, but acquired in the process of social communication and adaptation to a culture. Realizing that there are different views on what should be done, contributing to the diversity of life choices and determining behavior, education aims at the formation of value-normative framework. Patriotism is one of the key values of personality, which is regarded as an active ability to convert feelings into necessary for the Fatherland deeds and actions. A modern interpretation of the concept "patriotism" is closely connected with the understanding of Civil-Patriotic education. Civil-Patriotic education is described from the point of view of its value, activity and procedure. Today the work on Civil-Patriotic education of students is conducted in the following areas: spiritual, moral, cultural-historical, including the regional and cultural component, civil, military-patriotic. The article briefly describes each of them. The basis of formation of spiritual-moral and civil-patriotic education advocates cultural identity, which is based on the generated image of the personal "I". Significant pedagogical mission is the formation of cultural identity, based on the values of patriotism. The article reveals the peculiarities of formation of cultural identity in education.

Современная культура отличается многоплановостью и видимым разнообразием форм и стратегий поведения, разнонаправленностью личностных и социальных устремлений, ситуациями выбора из множества предлагаемых возможностей – от определения стиля в одежде до стиля жизни. Стало общим местом говорить о релятивности ценностей в современной культуре и возникающих в связи с этим педагогических проблемах и сложностях. Как свидетельствуют исследования социологов, граждане России, характеризуя современное состояние общества и потери, которые случились за последние два десятка лет непрерывных реформ, подчеркивают, что «оно [общество] стремительно катится вниз по «моральной наклонной», причем моральный упадок рисуется основным, самым сильным вектором, направляющим и определяющим развитие общества в период последних двадцати лет» [8, с. 27].

В образовании вопрос о формировании устойчивой ценностной основы приобретает особый смысл: человек не рождается с раз и навсегда заданной ценностно-нормативной системой, она не наследуется на уровне генетики, она приобретает в процессе социальных коммуникаций и вживания в культуру.

Мир, в котором мы живем, радикально отличается от более ранних периодов развития человеческой культуры. Это мир, в котором больше нет определенности: ни в различении добра и зла, ни в различении светлого и темного, ни в различении прекрасного и безобразного. В лекциях по философии морали Теодор Адорно писал: «Реальность... требует от человека такой исключительной изворотливости, подвижности и приспособляемости, что любая деятельность на основе общих принципов становится просто невозможной... Тот, кто сегодня действует на основе общих принципов, кажется безнадежным педантом... Сама жизнь искажена, изуродована настолько, что ни один человек уже не способен жить правильно, не в состоянии правильно реализовать собственное предназначение... Мир... устроен теперь так, что даже простое требование честности, порядочности неизбежно вызывает у человека чувство протеста» [1, с. 140, 190].

Осознавая, что сегодня существует множественность взглядов на должное и сущее, обуславливающих разнообразие жизненных ориентиров и определяющих линии поведения и реализацию устремлений, образование ставит перед собой цель

формирования ценностно-нормативной основы. В этом кроется известное противоречие: с одной стороны, образование должно сформировать в человеке устойчивую систему ценностных координат, позволяющую обрести надежное основание для саморазвития, с другой – оставить возможность выбора не только векторов развития, но и ценностных ориентиров, обуславливая необходимую пластичность и толерантность в социальных коммуникациях.

В таких условиях разговор о духовно-нравственных основах личности приобретает особый смысл – это вопрос о самосохранении общества, о единстве его прошлого и будущего. Сегодня актуальным является поиск путей решения сложной задачи: формирования человека с устойчивой системой нравственных ориентиров, уважительно относящегося к прошлому и настоящему своей страны, ощущающего ответственность за свои поступки. Важным компонентом ценностно-нормативной системы личности является патриотизм.

Концепт «патриотизм» рассматривается как «нравственный и политический принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь к отечеству и готовность подчинить его интересам свои частные интересы». Он предполагает «гордость достижениями и культурой своей родины, желание сохранять ее характер и культурные особенности и идентификацию себя с другими членами народа, стремление защищать интересы родины и своего народа». В основе патриотизма лежит положительно окрашенное ценностное отношение к родной земле, ее языку, традициям, людям. Патриотизм отличает деятельный характер – способность преобразовывать чувства в необходимые для отечества дела и поступки [5, с. 6].

В основе патриотизма лежит понимание человеком себя как части культурного целого (культурная идентичность). Соответственно, решение задач духовно-нравственного и патриотического воспитания рассматривается нами как опыт формирования позитивной культурной идентичности. Исследование вопроса о формировании культурной идентичности привело к выводу, что этот процесс будет эффективен, если в основе лежит социокультурный опыт обращения к национальным традициям.

В рамках данного исследования анализ феномена «гражданско-патриотическое воспитание» проводится на основе структурно-функционального и аксиологического подходов.

В современной социокультурной ситуации задачи патриотического воспитания тесно связываются с пониманием значимости гражданского воспитания. Анализ исследований по проблемам гражданского воспитания [2; 7; 9] позволяет выделить ряд существенных аспектов. Гражданское воспитание можно рассматривать в ценностном, деятельностном и процессуальном аспектах.

Ценностный аспект проявляется в воспитании у детей таких качеств, как любовь и уважение к своей стране, народу, правительству, ценностное отношение к ее историческому, культурному и политическому наследию. В рамках этого подхода акцентируются воспитание возвышенных чувств (любви, долга, уважения, честности, мужества, патриотизма, стремления к миру, потребности в труде на благо общества и страны) и развитие интеллектуальных, нравственных и творческих качеств личности.

Деятельностный (или *деятельный*) аспект подчеркивает осознанность и ответственность действий, направленных на благо общества, на реализацию демократических принципов, на умение распознавать негативные проявления, в том числе и дискриминацию любого типа, умение противостоять им, готовность участвовать в делах, направленных на сохранение традиций и приумножение богатства страны.

Процессуальный аспект акцентирует непрерывность и динамичность процесса воспитания, включает интеграцию гражданских знаний в содержание всех дисциплин, изучаемых в школе. Важным условием воспитания выступает сотрудничество с различными социальными институтами: государственными, общественными и религиозными организациями.

Реализация идей гражданского воспитания опирается на принципы *критического мышления*, в соответствии с которым у детей нужно развивать способность самостоятельно давать оценку социальным явлениям, историческим и политическим фактам и событиям.

Гражданское воспитание включает в себя *гражданские знания* (знание направлений государственной политики, функций и структуры государства, истории страны, основных положений Конституции о правах и обязанностях граждан), *гражданские навыки* (способность и стремление гражданина к активному и ответственному участию в жизни общества), *гражданскую позицию* (умение гражданина пользоваться своими правами и исполнять обязанности, стремиться к гражданским идеалам уважения человеческого достоинства, равенству, справедливости, приверженность принци-

пам законности, суверенитета, свободы выражения своих взглядов).

Современными отечественными учеными-педагогами сформулированы сущность, цели и задачи гражданско-патриотического воспитания.

Под *гражданско-патриотическим воспитанием* понимается целенаправленный, сознательно осуществляемый педагогический процесс организации и управления деятельностью личности по овладению социально-культурным, социально-политическим, экономическим, морально-этическим опытом демократических отношений. Гражданско-патриотическое воспитание соединяет в себе понятия «гражданин» на когнитивном и нравственно-волевом уровнях и «патриот» на эмоционально-чувственном уровне.

Как отмечают исследователи, изучающие пути и формы гражданско-патриотического воспитания, в современных условиях оно представляет собой «целенаправленный, нравственно обусловленный процесс подготовки подрастающего поколения к функционированию и взаимодействию в условиях демократического общества, к инициативному труду, участию в управлении социально ценными делами, к реализации прав и обязанностей, а также укреплению ответственности за свой политический, нравственный и правовой выбор, за максимальное развитие своих способностей в целях достижения жизненного успеха» [11, с. 64].

Н. А. Сиволобова предлагает классифицировать цели гражданско-патриотического воспитания. Ею предлагаются три группы целей:

- по формированию гражданского сознания личности (формирование убеждений в значимости ценностей мировой и отечественной культуры, признание гуманистических ценностей и готовности к самоопределению, формирование критической оценки прекрасного и безобразного в жизни людей, общества, развитие свободомыслия, сочетающегося с убеждением в необходимости личной ответственности и дисциплины, торжества закона, осознание необходимости заботы об окружающей среде, сохранения и приумножения национальных культурно-исторических ценностей),

- по формированию эмоциональной сферы (развитие чувства родины, долга, достоинства, гражданской чести, социального оптимизма, формирование чувства ответственности перед страной, государством, готовность быть самостоятельным человеком, обладать независимостью мышления),

- по развитию социально активного поведения и формированию деятельной лич-

ности (направленность на здоровый образ жизни, культуру досуга, достижение жизненного успеха, законопослушное поведение, сопротивление злу, подавление асоциальных инстинктов, нацизма, жестокости и вандализма, формирование социальной активности, деловых качеств, предприимчивости, навыков коммуникативного общения, социальной активности, трудолюбия) [10, с. 146-147].

С точки зрения А. В. Беляева, гражданская позиция предполагает формирование опыта гражданского действия, позволяющего обучающимся на различных этапах образования реализовывать важнейшие гуманистические ценности, лежащие в основе их мировоззрения, выбирать линию поведения, формировать и выражать ценностное отношение к обществу и самим себе [2].

Традиционно работа по гражданско-патриотическому воспитанию обучающихся ведется по следующим направлениям: духовно-нравственное, культурно-историческое, включающее регионально-культурный компонент, гражданско-правовое, военно-патриотическое.

Духовно-нравственное направление включает формирование нравственной основы личности, уважительного отношения к родителям, семейным ценностям и семейным традициям, воспитание социально активной и социально ответственной позиции по отношению к себе, обществу, своей стране, воспитание трудолюбия, формирование позитивного отношения к здоровому образу жизни.

Культурно-историческое направление включает воспитание любви к «малой» и «большой» родине, знакомство с замечательными людьми, прославившими свой край и свою страну, изучение истории культуры своей страны, региона, этноса, участие в сохранении культурных и исторических памятников, формирование чувства национальной гордости, толерантного отношения и способности жить рядом с представителями разных языков и культур.

Гражданско-правовое направление ориентируется на изучение государственных символов России, прав и обязанностей гражданина Российской Федерации, формирование глубокого понимания гражданского долга, ценностного отношения к национальным интересам России, ее суверенитету, независимости и целостности, формирование культуры правовых отношений, стремление к соблюдению законодательных норм. На этапе основного образования сюда входит и развитие реально действующего школьного самоуправления.

Военно-патриотическое направление включает формирование чувства ответ-

ственности за свою страну, готовности служить ей и, если придется, защищать (готовность к выполнению воинского долга), изучение военной истории страны, посещение мест боевой славы, сохранение воинских традиций, связи поколений защитников родины, формирование позитивного образа Вооруженных Сил Российской Федерации.

Нельзя не согласиться с теми авторами, которые подчеркивают, что условием успешного духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания является личная позиция педагога: «Реализации воспитательной функции не помогут никакие педагогические технологии и учебники, если педагог не отвечает тем качествам, которые он попытается привить детям. И если он сам будет поддерживать проявления антипатриотизма, ксенофобии, экстремизма, искажать действительность, юное поколение не испытает положительного воспитательного воздействия истории – трагической, пусть полной противоречий и катаклизмов, но в целом – славной и богатой» [12, с. 92].

Основой формирования духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания выступает культурная идентичность, которая опирается на сформированный образ личности «Я». Процесс формирования культурной идентичности носит стихийный и направленный характер. Под стихийным мы понимаем ненаправленный процесс формирования культурной идентичности, который связан с социальным окружением растущего человека, его повседневной жизнью в семье и обусловлен характером социальных взаимодействий и коммуникаций. Направленный характер культурная идентичность приобретает в тех случаях, когда происходит осознание собственного «Я» через получение знаний о культуре, к которой человек принадлежит, и соотнесение себя с «другими» – теми, кто относится/не относится к данной культурной общности (создается «Я-образ»). В «Я-образ» входят представления человека о самом себе: о своем внешнем облике, о личностных качествах, способностях, характере. Одной из задач педагога является способствование формированию позитивного «Я-образа» и, как следствие, позитивной культурной идентичности.

Психологи отмечают, что «Я-образ ... включает следующие формы: Я-идеальное (идеальное представление о самом себе), Я-нормативное (представление о своем соответствии определенным требованиям), Я-реальное (представление о наличных качествах и свойствах).

На основе Я-образа... складывается Я-концепция – относительно устойчивая, в

большей или меньшей мере осознанная система представлений о самом себе, на основе которой [человек] строит свое взаимодействие с другими людьми и относится к себе» [4, с. 341].

Осознание своей культурной идентичности ребенком или подростком происходит в урочной и внеурочной деятельности. Важными условиями формирования позитивной культурной идентичности выступают положительный эмоциональный фон, на котором происходит получение информации о культуре, положительное восприятие своих близких и самого себя как носителей культуры, успешное усвоение ценностно-нормативной основы культуры, готовность транслировать ценности культуры, участвуя в продуктивных видах деятельности.

Для формирования культурной идентичности особое значение приобретает знакомство с ценностями родной культуры. В многочисленных научно-методических публикациях предлагаются конкретные разработки занятий с детьми самого разного возраста, посвященные освоению народных традиций. В то же время нам не раз приходилось сталкиваться с такой ситуацией: в обращении к русским традициям в детском саду, школе смешиваются в причудливом единстве древнеславянские, языческие и христианские культурные практики. А поскольку ставятся задачи не просто познакомить с народными традициями с целью их освоения, формирования личностной основы и последующей трансляции, вопрос о сущности традиций становится достаточно важным.

В понятие «традиции» входят устойчивые, постоянно воспроизводящиеся формы культуры, механизмы их трансляции и воспроизводства, закрепившиеся в культуре в течение длительного времени. Традиции включают в себя *объекты* социокультурного наследия (материальные и духовные ценности), *процессы* социокультурного наследования, *способы* этого наследования. В качестве традиции могут выступать определенные культурные образцы, институты, нормы, ценности, идеи, обычаи, обряды, стили и т. д. Их можно рассматривать как проявление коллективной памяти, обеспечивающей самоидентичность и преемственность в развитии социальных групп.

Внутри одной культуры могут сосуществовать различные традиции, относящиеся к различным историческим периодам, представляющие ценности различных социально-культурных групп. В историческом опыте социума какие-то традиции будут воспроизводиться, к каким-то может возникнуть отрицательное отношение, и они могут отвергаться.

Традиция в культуре выполняет важнейшую функцию связи прошлого и настоящего, обеспечивает воспроизведение определенных, избранных в качестве образцов, устоявшихся форм и ценностных ориентаций. Иногда говорят, что следование традиции – это полное воспроизведение исторических образцов, точное следование сложившимся ритуалам, строгое соблюдение поведенческих форм и обрядовых практик. Отчасти это справедливо. Однако тогда нужно признать, что традиция – это единственный феномен культуры, который не способен к развитию. Он неизменен и абсолютен. При этом исторические факты свидетельствуют об обратном. Поскольку культура рассматривается как саморазвивающаяся система, постольку и ее элементы претерпевают определенные изменения. Другое дело, каков характер этих изменений, как вариативность и трансформации традиции приводят к ее разрушению или видоизменяют до неузнаваемости.

Перечислим ряд черт, которые определяют *специфику традиции*. Важнейшей чертой является ее историзм, обращенность к прошлому и, в силу этого, высокий авторитет. Прошлое постоянно воспроизводится в настоящем благодаря традиции.

Традиции являются социально значимыми. Их можно рассматривать как специфические конструкты сознания, воспринимаемые членами определенного сообщества как естественные и должные. Нормативный характер традиции становится в определенной степени ограничителем свободы саморазвития человека. До тех пор пока человек находится внутри традиции, он относится к ней неререфлексивно, принимает как данность. Однако, если происходит процесс рационализации традиции, критического отношения к ней, понимания множественности традиций, то возникает ситуация выбора как форм и образцов, так и ценностных ориентаций. Происходит трансформация или видоизменение традиций, становление новых и закрепление их как значимых.

В отечественной педагогике XX в. к проблеме возможностей народной культуры как живого источника педагогической мудрости обращались ученые, всесторонне изучая ее потенциал: как средства нравственного воспитания, формирования мировоззрения и развития фантазии ребенка (В. А. Сухомлинский), как источника духовности (В. В. Зеньковский), как средства развития речи, образного мышления (Е. И. Тихеева), как средства создания художественного образа в рисовании, активизации процесса детского творчества (Н. П. Сакулина, Е. А. Флерина), как средства творческого развития ребенка, формирования представ-

лений у детей о народном искусстве (О. Л. Князева, Т. С. Комарова, М. Д. Маханева, А. П. Усова, Т. Я. Шпикалова и др.). Обращение к народной культуре – это способ формирования культурной идентичности, нравственного сознания и ценностных установок.

Нельзя не согласиться с одним из авторитетных педагогов, построивших методическую систему на основе обращения к народной традиции отечественной культуры, М. Ю. Новицкой, которая считает, что «три целостные системы народной культуры – традиционный календарь, культура семейного лада, народная философия истории – способны стать источником формирования содержания духовно-нравственного образования в единстве трех его направлений: экологической этики, философии и этики семейной жизни, гражданско-патриотической этики. Освоение духовных ценностей, составляющих глубинное содержание вышеописанных целостных систем народной культуры, поможет преодолеть границы между традиционными школьными “предметами”, придаст единство внутреннего, духовного смысла учебному процессу получения конкретных знаний, приемов, умений, навыков в разных художественных дисциплинах, соединит между собой в ходе творческой работы всех ее участников (учителей-предметников, учителей и детей, детей и родителей, школу и родителей), поможет выстроить систему дружественных связей между разными национальными школами» [6, с. 47-48].

Педагогический потенциал приобщения к народной традиции очень высок. Под педагогическим потенциалом народной культуры мы будем понимать совокупность имеющихся образовательных возможностей, позволяющих организовать педагогический процесс максимально эффективно для решения задач развития личности. При этом мы осознаем, что приобщение к народной культуре требует определенной рефлексии: необходимо отчетливо представлять, какое значение народная крестьянская культура в ее традиционных формах имеет для детей, живущих в сельской местности, а какое приобретает для городских детей, особенно живущих в промышленных центрах и мегаполисах.

Когда мы знакомим детей с народной культурой русских, необходимо учитывать тот факт, что исторически традиционная культура не была неизменной, значит, есть потребность в понимании ее этапности, разделяя период языческой Руси и христианской. Формы культуры не всегда и не во всем соответствуют современным представлениям (о морали, об окружающем челове-

ка мире, о технике, которая стала частью повседневной жизни и пр.). Следовательно, педагог должен помнить, что обращение к народной традиции прежде всего решает задачи формирования ценностно-нормативной шкалы (через эмоциональное личностное восприятие событий прошлого и настоящего), восприятия образцов для подражания (на уровне поведения, социальной коммуникации, творческих форм самопроявления), создания новой предметной среды (например, продукты творческой деятельности по образцам народного декоративно-прикладного искусства).

Путь формирования культурной идентичности можно представить как путь по освоению последовательно раскрывающихся пространств, в ходе которого и происходит процесс идентификации и выбора ориентиров.

Самое близкое пространство – пространство личности (его можно обозначить как «Я-пространство»), оно раскрывается через обращение к человеку как таковому, через подчеркивание его отличительных черт и личностных качеств. Идея, лежащая в основе обращения к «Я-пространству» – дать ребенку возможность, с одной стороны, ощутить собственную уникальность, с другой стороны, открыть для себя мир родных и близких ему людей в том числе и как смыслозначимый, как мир, в котором деятельностное начало, свойственное ребенку, может быть реализовано.

Личность человека проявляется через близкий ему мир – мир родного дома («Мое пространство» создано близкими мне людьми и продолжает создаваться в том числе и мною) как легко осваиваемое.

Таким образом, мы обнаруживаем два не совпадающих целиком, но ценностно значимых пространства – социальное пространство (близкие ребенку люди – родители, братья и сестры, бабушки и дедушки, родственники, друзья) и географически привязанное пространство – дом (родной дом, в котором ребенок вырос, в котором живет вместе со своей семьей). По сути, оба эти пространства могут быть обозначены как домашнее пространство (если вспомнить основные смыслы самого слова «дом», который рассматривается как «близкое пространство», место, где живет человек и его семья, где он чувствует себя защищенным не только от природных стихий, но и от невзгод и бед. В русской культуре дом понимается и как строение, и как вселенная (модель мира), и как хозяйственная единица).

Если ближнее пространство ребенок воспринимает по преимуществу через себя самого, то следующий круг своим центром может содержать дом. Дом одновременно

выступает и как социокультурная категория, и как пространственная доминанта, размыкающая пространство дальше и глубже: географически – в город (деревню, поселок), в котором живет человек, социально – обращаясь к тем людям, которые жили и живут в данном населенном пункте.

Следующий круг – регион. В центре круга – населенный пункт, в котором проживает ребенок, его близкие. Освоение пространства региона начинается относительно родного города (деревни, поселка).

Поскольку пространство культуры является пространством постоянно расширяющимся, представленная схема может быть дополнена пространством страны, мира, углублена историческими реалиями и перипетиями, осложнена множественными социальными связями и контактами. Безусловно, освоение этого пространства в школьные годы только начинается, а продолжается на протяжении всей жизни.

Результатом освоения этих пространств становится символизация. *Символизацию* можно рассматривать как способ наделяния окружающего мира смыслами. Процесс символизации означает, что пространство маркировано человеком, что из неизвестного (угрожающего в силу своей неосвоенности) или нейтрального (индифферентного по отношению к человеку) оно становится освоенным и ценностно значимым. Это тем более важно, что в процессе символизации происходит не только узнавание культуры, но и ее присвоение. По сути, осваивая пространства личности – дома – региона – страны, человек становится *человеком культуры*. Он осознает свою связь с родной культурой, начинает себя понимать как ее представителя (процесс обретения идентичности).

Процесс освоения-присвоения пространства может идти в нескольких направлениях: человек знакомится с окружающим миром (информационная составляющая доминирует), если информация оставит у ребенка след в душе, на следующем этапе он сам захочет продолжать двигаться по этому пути. Этот путь внутреннего проживания культуры приводит к активной социально-культурной деятельности в дальнейшем.

Другой вариант: ребенок принимает представленные сведения как данность, они становятся частью его информационного багажа. Возможно, когда-нибудь в дальнейшем эта информация актуализируется как ценностно значимая, возможно, так и

останется невостребованной. В обоих случаях информация выполняет свою роль ориентира в культурном пространстве.

Таким образом, в образовательной ситуации мы пытаемся реализовывать оба составных компонента содержания образования: информационную (знания) и ценностно ориентированную составляющую на пути освоения культурного пространства. В своем единстве они могут быть рассмотрены как условия формирования позитивной идентичности. Мы прекрасно понимаем, что выбор жизненной стратегии, собственного образа является внутренней потребностью личности и поэтому не может определяться извне. Поэтому мы лишь предлагаем путь, на котором, как нам кажется, возможно обрести себя как человека культуры (или человека с положительной культурной идентичностью).

Актуализация в современной образовательной практике проблемы патриотического воспитания обусловлена усилившимся вниманием к ценностно-нормативной основе личности в культуре постмодерна, декларирующей релятивность ценностей и смещение смыслозначимых ориентиров для развития человека. Среди предлагаемых педагогами путей особенно выделяется обращение к традиции – устойчивым, постоянно воспроизводимым на протяжении исторического развития формам культуры, которые воспринимаются как единственно возможная основа воспитательной системы.

Несмотря на высокий педагогический потенциал этнопедагогике, формировать личность исключительно на опыте прошлого невозможно. Необходимо искать такие способы педагогического воздействия, которые будут опираться на синтез исторического и современного, создавать своеобразный горизонт для развития молодого человека, чтобы идея служения отечеству не вступала в противоречие с транслируемыми современной культурой ценностями и нормами. Преодолеть это противоречие достаточно сложно, поскольку требуются глубокая интроспекция и серьезная рефлексия над основаниями бытия как педагога, так и общества в целом. По сути, на новом историческом этапе мы должны вспомнить о мысли Н. А. Бердяева, высказанной им еще в 1931 году: «Проблема нашего времени есть проблема о человеке, о спасении человеческой личности от разложения, о признании и назначении человека, о разрешении основных вопросов общества и культуры...» [3, с. 499].

ЛИТЕРАТУРА

1. Адорно Т. Проблемы философии морали / пер. с нем. М. Л. Хорькова. – М. : Республика, 2000. – 239 с.
2. Беляев А. В. Социально-педагогические основы формирования гражданственности учащейся молодежи. – Ставрополь : СГУ, 1997. – 204 с.

3. Бердяев Н. А. Духовное состояние современного мира // Бердяев Н. А. Философия творчества, культуры и искусства : в 2-х т. Т. 1. – М. : Искусство, 1994. – С. 485–499.
4. Гарбузова Г. В. Процесс формирования профессиональной идентичности студентов // Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. – 2007. – Вып. 44. – Т. 18. – С. 340–344.
5. Ланцева А. М. Философский смысл концепта патриотизм в России и Чехии // Вестник славянских культур. – 2013. – № 3 (29). – С. 5–11.
6. Новицкая М. Ю. Культура народов России и мира как источник формирования содержания духовно-нравственного образования // Ученые записки Волго-Вятского отделения Международной Славянской академии наук, образования, искусств и культуры. – Вып. 29. – Нижний Новгород : ВВО МСА, 2011. С. 47–53.
7. Огоновская И. С. Гражданско-патриотическое воспитание в системе общего образования: содержание, направления, формы. – Екатеринбург : Школьный формат, 2016. – 176 с.
8. Седова Н. Н. Россия – общество морального транзита? // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2011. – № 6 (106). – С. 25–41.
9. Семисотнова О. А. Гражданское воспитание в современной общеобразовательной школе США с позиций поликультурного подхода : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2016. – 24 с.
10. Сиволобова Н. А. Теоретические основы гражданско-патриотического воспитания учащихся // Мир образования – образование в мире. – 2012. – №1. – С. 144–148.
11. Сиволобова Н. А., Котлова Е. П. Гражданско-патриотическое воспитание учащихся в современном российском обществе // Образование личности. – 2014. – №1. – С. 63–67.
12. Яковлев Д. Е. Совершенствование работы по организации гражданско-патриотического воспитания в образовательных организациях Московской области // Вестник Академии детско-юношеского туризма и краеведения. – 2014. – №1. – С. 90–102.

REFERENCES

1. Adorno T. Problemy filosofii morali / per. s nem. M. L. Khor'kova. – M. : Respublika, 2000. – 239 s.
2. Belyaev A. V. Sotsial'no-pedagogicheskie osnovy formirovaniya grazhdanstvennosti uchashchetsya molodezhi. – Stavropol' : SGU, 1997. – 204 s.
3. Berdyayev N. A. Dukhovnoe sostoyanie sovremennogo mira // Berdyayev N. A. Filosofiya tvorchestva, kul'tury i iskusstva : v 2-kh t. T. 1. – M. : Iskusstvo, 1994. – S. 485–499.
4. Garbuzova G. V. Protsess formirovaniya professional'noy identichnosti studentov // Izvestiya Ros. gos. ped. un-ta im. A. I. Gertsena. – 2007. – Vyp. 44. – T. 18. – S. 340–344.
5. Lantseva A. M. Filosofskiy smysl kontsepta patriotizm v Rossii i Chekhii // Vestnik slavyanskikh kul'tur. – 2013. – № 3 (29). – S. 5–11.
6. Novitskaya M. Yu. Kul'tura narodov Rossii i mira kak istochnik formirovaniya sodержaniya dukhovno-nravstvennogo obrazovaniya // Uchenye zapiski Volgo-Vyatskogo otdeleniya Mezhdunarodnoy Slavyanskoj akademii nauk, obrazovaniya, iskusstv i kul'tury. – Vyp. 29. – Nizhniy Novgorod : VVO MSA, 2011. S. 47–53.
7. Ogonovskaya I. S. Grazhdansko-patrioticheskoe vospitanie v sisteme obshchego obrazovaniya: sodержanie, napravleniya, formy. – Ekaterinburg : Shkol'nyy format, 2016. – 176 s.
8. Sedova N. N. Rossiya – obshchestvo moral'nogo tranzita? // Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny. – 2011. – № 6 (106). – S. 25–41.
9. Semisotnova O. A. Grazhdanskoe vospitanie v sovremennoy obshcheobrazovatel'noy shkole SShA s pozitsiy polikul'turnogo podkhoda : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Volgograd, 2016. – 24 s.
10. Sivolobova N. A. Teoreticheskie osnovy grazhdansko-patrioticheskogo vospitaniya uchashchikhsya // Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire. – 2012. – №1. – S. 144–148.
11. Sivolobova N. A., Kotlova E. P. Grazhdansko-patrioticheskoe vospitanie uchashchikhsya v sovremennom rossiyskom obshchestve // Obrazovanie lichnosti. – 2014. – №1. – S. 63–67.
12. Yakovlev D. E. Sovershenstvovanie raboty po organizatsii grazhdansko-patrioticheskogo vospitaniya v obrazovatel'nykh organizatsiyakh Moskovskoy oblasti // Vestnik Akademii detsko-yunosheskogo turizma i kraevedeniya. – 2014. – №1. – S. 90–102.

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. № 5

Редактор: кандидат филологических наук А. А. Баранова
Компьютерная верстка А. А. Барановой

Знак информационной продукции 16+
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-35570 от 04.03.2009.
Подписано в печать 26.05.17. Формат 60×84/8.
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.
Уч.-изд. л. 16,09. Усл. п. л. 18,75. Тираж 500 экз. Заказ № 4832.

Тираж отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета
620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26.
E-mail: uspu@uspu.me