



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

Свидетельство о регистрации

ПИ № ФС 77-35570

от 04.03.2009

Зарегистрирован Международным центром стандартной нумерации сериаль-
ных изданий (International Standart Serial Numbering — ISSN) с присвоением
международного стандартного номера

ISSN 2079-8717

от 27.05.2010

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

journals.uspu.ru

Материалы журнала размещаются на платформе **Российского индекса
научного цитирования** (РИНЦ) Российской универсальной научной
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. № 7

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

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Попов М. В., Протасова Э. Е.**
Репрессивная политика советской власти
в отношении уральского учительства в 1930-е гг. 6

СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Долженко Р. А., Федорова С. В.**
Инженериада как среда формирования инженерного мышления
у одаренной молодежи 15

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Комарова З. И.**
Философия лингвистического познания и образования: к постановке проблемы 24
- Левитан К. М.**
К проблеме понимания и интерпретации педагогической реальности
в современном образовательном дискурсе.....38

УПРАВЛЕНИЕ И ЭКОНОМИКА ОБРАЗОВАНИЯ

- Воробьева М. А.**
Оценка деятельности педагогов в образовательной организации 45

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТАТИСТИКА

- Воскресенская М. С.**
Направления усовершенствования учебников иностранного языка
для специальных целей: результаты анкетирования 51
- Петрачков К. В.**
Диагностика сформированности навыков исполнения строевых песен
у учащихся кадетских школ 59

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Надеева О. Г., Заложных Е. О.**
Учебный физический эксперимент в дошкольной организации
и в начальной школе 66

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Веснина Л. Е., Перминова А. С.**
Противодействие религиозному экстремизму:
комплекс занятий для учащихся старшего школьного возраста..... 74
- Зуев П. В., Коцеева Е. С.**
Развитие инженерного мышления учащихся в процессе обучения физике
на основе схемотехнического моделирования..... 79
- Кладова И. С.**
Развитие саморегулируемого обучения в процессе обучения
письменному высказыванию на уроках английского языка 89
- Абшилава Э. Ф.**
Комплексная многоуровневая коррекционная помощь детям младшего школьного
возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности..... 96

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Мазурчук Н. И., Мазурчук Е. О., Боровиков С. Ю.**
Ценности будущих педагогов – представителей студенческих отрядов
в условиях системных изменений в педагогическом образовании 103

Назаров В. Л., Сулонов П. Е.

Региональная система предупреждения экстремизма в молодежной среде:
основания и практики, риски и результаты (на примере Свердловской области)108

Волков А. В.

Формирование профессиональных компетенций курсантов
образовательных учреждений МЧС России
для осуществления производственно-технологической деятельности 118

Ермилов А. В.

Учебный модуль для формирования профессионально значимых личностных качеств
курсантов МЧС России..... 123

Ерофеева Е. В., Скопова Л. В.

Специфика разработки профессионально ориентированного учебного пособия
по обучению французскому языку как второму иностранному 129

Раменская Г. П., Раменский С. Е., Раменская В. С.

Вопросы профессиональной переподготовки пожилых людей на Среднем Урале..... 136

Стариченко Б. Е., Сардак Л. В., Стрелкова А. А.

Балльно-рейтинговая система оценивания учебной деятельности студентов:
вопросы реализации141

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**Маджуга А. Г., Загидуллин А. Р., Загидулина Г. Т., Салимова Р. М., Колесникова Г. Г.**

Тренинговая программа «Формирование ценностно-смысловой установки
на здоровье у подростков» как эффективное средство актуализации
ресурсных возможностей здоровья 149

Мельникова М. Л.

Сравнительный анализ структурных компонентов смыслового будущего
у подростков 157

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**Курдина Е. С.**

Методика формирования навыков самостоятельной деятельности
у начинающих эстрадных вокалистов..... 164

РЕЦЕНЗИИ**Соколова О. Л., Дроздова И. Б., Николаева Н. А.**

Интерпретация текста как важнейший аспект профессиональной подготовки
будущих переводчиков и учителей иностранных языков..... 170

Информация для авторов..... 176

УДК 371.124(091)
ББК 4403(2)6-4

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.01

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

Протасова Эльвира Евгеньевна,

доцент, кафедра истории России, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: protasova@ek-ocenka.ru

**РЕПРЕССИВНАЯ ПОЛИТИКА СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ
В ОТНОШЕНИИ УРАЛЬСКОГО УЧИТЕЛЬСТВА В 1930-Е ГГ.**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: общеобразовательные учебные заведения; школьные реформы; всеобуч; политические репрессии; сельсоветы; коллективизация; учителя; общественные работы; советская педагогика; сталинский режим; контрреволюционная агитация; шпионаж; троцкизм; история советской педагогики.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена анализу репрессивной политики советского руководства против уральского учительства в 1930-е гг., в период реализации программы «Большого скачка», составной частью которой являлась программа введения всеобщего обязательного начального обучения и семилетнего образования. Срыв планов всеобуча, трудности в выполнении поставленных перед учителями задач, недостаточность материальных возможностей привели к тому, что большевистское руководство стало объяснять эти недостатки и сложности происками «врагов народа» в системе образования, среди рядовых преподавателей, что привело к усилению репрессивной политики государства по отношению к учительскому корпусу во второй половине 1930-х гг. В статье анализируются изменения, произошедшие в политике советской власти в сфере образования, которые отразились в методах воздействия при осуществлении программы всеобуча: от административных в начале 1930-х гг. до террористических, репрессивных после 1934 г., целью которых было добиться любыми способами выполнения плановых «показателей введения всеобуча». Особое внимание в статье уделено сельским учителям уральского региона, которые осуществляли свою профессиональную деятельность в условиях проведения сплошной коллективизации. Репрессивные методы, отработанные большевистским руководством при осуществлении колхозного строительства, переносились и на сельских учителей. Авторы статьи обращают внимание на то, что на протяжении 1930-х гг. происходили чистки работников просвещения по социальному происхождению, классовому признаку, политической неблагонадежности. Меняется и характер наказания за невыполнение установок руководящих органов: от административного взыскания и увольнения до суда «тройками» и высшей меры «Советского правосудия».

Popov Mikhail Valerievich,

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

Protasova Elvira Evgenievna,

Associate Professor, Department of Russian History, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

REPRESSIVE POLICY OF THE SOVIET AGAINST TEACHERS IN THE URAL IN 1930-S

KEYWORDS: educational establishment; reform of school; Vseobuch; political repressions; village council; collectivization; teachers; social work; Soviet pedagogy; Stalin regime; counter-revolution propaganda; espionage; Trotskism; history of Soviet pedagogy.

ABSTRACT. The article analyzes repressive policy of the Soviet Government against teachers in the Ural in 1930-s when the program “Great Leap” was implemented; a part of the program prescribed introduction of compulsory secondary seven-year education, the so-called Vseobuch. Disruption of the plan to educate everyone, the difficulties that the teachers faced and lack of financial support led to repressive policy against teachers in the Urals in late 1930-s, as the Bolsheviks explained the failure of the program by the activity of the “enemies of the people” among the teachers. The article analyzes the changes in the Soviet policy in the field of education, which manifested themselves in the measures taken by the government – from administrative in the beginning of the 1930-s to terrorist and repressive after 1934. Repressive policy aimed at fulfillment of the plan to educate everyone (Vseobuch). Special attention is paid in the article to village teachers in the Ural, who had to perform their duties along with collectivization. Repressive measures, practiced by the Bolsheviks when collective farms were introduced, were used against village teachers too. The article pays special attention to the fact that during 1930-s there were purges of the teaching staff according to the social status, class belonging and political unreliability. Punishment for violation of the orders from the Government changes: from administrative fine and dismissal to imprisonment.

Рубеж 1920-1930-х гг. вошел в историю Советского Союза как период «великого перелома» в хозяйственной и общественно-политической жизни страны. Учителю с этого момента выполняет функцию идеологической поддержки государственных социально-экономических инициатив, что, соответственно, меняет отношение власти к работникам народного образования. С одной стороны, роль учителя как проводника линии партии усилилась, с другой стороны, благонадежность учителя определялась неуклонным выполнением партийно-государственных требований.

Программы форсированного введения всеобщего в начале 1930-х гг., а во второй половине 1930-х гг. и семилетнего образования требовали охватить обучением до 100 % детей школьного возраста в стране. «Гигантская» программа «буксовала» по разным причинам: из-за отсутствия необходимой материальной базы, из-за недостатка финансирования из центра, недостаточности подготовленных учительских кадров, психологии русского крестьянина, который в начале 1930-х гг. сопротивлялся всеобщему, воспринимая его как элемент той же системы государственного принуждения, результатом которой была коллективизация, и не сразу осознал все дивиденды образования для его детей, а лишь со второй половины 1930-х гг. стал понимать его как единственную возможность улучшить жизнь своим детям. Образование стало восприниматься, как «билет» для отъезда из колхоза в город, где жизнь казалась легче и счастливее, или другая альтернатива – продвижение в сельской среде воспринималась тоже через образование.

Ответственность за невыполнение программ всеобщего и семилетнего образования партийные органы прямо возлагали не только на представителей местных органов образования, но и на рядовых учителей. Поиск «врагов», срывающих планы социалистических преобразований как в экономике, так и в культуре и образовании, привел к усилению репрессивной политики государства по отношению к работникам просвещения во второй половине 1930-х гг.

Длительное время вопросы, касающиеся репрессий в нашей стране и в частности репрессий против педагогических кадров на Урале в 1930-е гг., замалчивались в отечественных исторических исследованиях, так как существовала политическая цензура.

В исследованиях советских уральских историков П. В. Гришанова, В. Г. Чуфарова

и др. [5; 29] по истории народного образования в советский период вопрос о репрессивной политике против деятелей образования не поднимался, в силу того что в ряде случаев материалы архивов по этой проблематике не были доступны для исследователей. Гриф секретности не позволял объективно освещать многие вопросы. Эти работы были написаны в историко-партийном духе и в них деятельность партийно-советского руководства при осуществлении программы всеобщего получения целиком положительную оценку, хотя она была неоднозначной.

В работах современных зарубежных авторов по советской истории 1930-х гг. проблема репрессий против различных слоев населения, в том числе учительства, нашла свое отражение. Примером является книга американского историка Юинга Е. Томаса «Учителя эпохи сталинизма: власть, политика и жизнь школы в 1930-е гг.» [31]. Характерно, что данное исследование написано на основе широкого круга источников, включающих значительное количество региональных материалов, в том числе и уральских.

Однако еще в начале 2000-х гг. уральские историки М. В. Суворов и Э. Е. Протасова обратились к изучению этой проблемы в совместной работе «Репрессии против учителей Урала в 1937-1938 гг.» [16, с. 179-182].

В последующем специальные разделы о репрессиях против учителей на Урале посвятили в своих диссертациях С. В. Сосновских «Политические репрессии на Урале в конце 1920-х – начале 1950-х гг. в отечественной историографии» [15] и И. С. Шилова «Репрессивная политика советской власти в отношении технической и педагогической интеллигенции в 1930-е гг.» [30].

Цель данной работы – выявить особенности и изменения в репрессивной политике советской власти в отношении учительства в 1930-е гг. на примере Урала, а также дать оценку действиям властных органов, которые, используя незаконные методы устрашения и фальсификации добропорядочных граждан, объявляли их «потенциальными врагами народа», вредителями, шпионами, троцкистами.

Насильственная, противоправная политика по отношению к учителям имела место и в самом начале осуществления программы всеобщего. Но если в начале 1930-х гг. при непослушании властям, невыполнении ее распоряжений к учителям применялись меры административного воздействия, которые

были первой ступенью к «раскачиванию» репрессивной машины, то со второй половины 1930-х гг., когда волна репрессий приняла массовый характер, под нее попадали как руководители народного образования, так и рядовые учителя.

Уже в начале 1930-х гг. большевистская власть использовала репрессивный механизм для решения различных экономических и социальных программ. Людей «перемещали», «перераспределяли» с одного трудового «фронта» на другой в зависимости от потребностей государства на данном этапе социально-экономических преобразований. Так, в начале 1930-х гг. из-за недостатка учителей появляются такие формы пополнения их рядов, как выдвижение и мобилизация на педагогическую работу. Органы народного образования принимали на работу без трудовых списков, без документов. В одном из объяснений чиновника местного отдела образования приводится такое обоснование приема на работу в тот период: «Видно, что хорошо пишет, значит, надо принять, а кто такой, стаж работы и т. д., сказать трудно» [18, л. 126].

Так как учителей не хватало, особенно в сельских районах, то 23 сентября 1930 г. СНК РСФСР издает Постановление «Об откомандировании на педагогическую работу учителей, работающих не по специальности», которое в обязательном порядке обязывало откомандировать все лица, которые окончили специальные учебные заведения и работали не менее года в качестве преподавателей, на учительскую работу. Желание человека не имело никакого значения [9, с. 689]. В случае отказа от работы предлагалось привлекать граждан к административной ответственности.

В условиях осуществления сплошной коллективизации в сельских районах Урала насилие по отношению к учителям проявлялось в государственной политике по отношению к материально-правовому положению школьных работников. Многочисленные примеры свидетельствуют об этом. В Нагабайском районе Челябинской области учителей выселяли из квартир, чтобы поселить чиновников различного уровня. В одном сельсовете учителя выселили из квартиры, чтобы там мог получить жилплощадь работник ГПУ [8, л. 30].

Неуважительное отношение к учителям было характерно для многих местных руководителей. Так, в Нижнетагильском округе учительница Шипицинской школы обратилась к члену Махневского сельсовета Анисимову с просьбой выдать зарплату, на что получила ответ: «Теперь проходит индустриализация страны, деньги нужны гос-

ударству, а потому учительницы могут ходить голодными» [12, с. 22].

Председатели сельских советов чувствовали себя хозяевами и относились к учителям как к своим собственным работникам. В Краснополянском районе Ирбитского округа учителей заставляли караулить ночью амбары с семенными фондами. В Троицком округе председатель Андреевского сельсовета «мобилизовал» двух учительниц на три ночи разбирать архив [12, с. 22].

Форма протеста учителей в тот момент против таких незаконных действий представителей местной власти была разной. Но чаще всего – бегство учителей с мест работы. В Нытве из 50 учителей в 1930 г. 20 подали заявление об уходе, в Ильинском районе – 23 учителя, в Чашинском районе Курганского округа – 13 человек, в Арамилском районе – 40 учителей [12, с. 22].

В селах Чудиново, Армизон, Щучье и в ряде других районов Уральской области уволилось с мест работы до 70 % учителей. [6, с. 19]. Уход учителя с места работы рассматривался местными чиновниками как дезертирство, безответственное отношение к своим профессиональным обязанностям, и даже «шкурничество» [12, с. 23; 6, с. 19]. Конечно, все вышеизложенные факты тщательно разбирались властями, публиковались в прессе, но оценивались не с правовой точки зрения, а с политической. Все трудности и недостатки объяснялись в тот момент «оппортунизмом», происками классовых врагов, политической близорукостью и т. п.

Большое влияние оказала на правовое положение уральского сельского учителя коллективизация. Учителей насильственно заставляли вступать в колхозы. Уже в начале 1930-х гг. учитель часто становился объектом для произвола со стороны председателя колхоза или сельсовета. Как правило, положение учителя после вступления в колхоз оказывалось гораздо хуже, чем крестьянина-колхозника. В колхозный фонд с зарплаты взимался слишком большой процент, который доходил до половины оклада, а иногда поглощал и весь заработок. Например, в Шадринском округе по колхозам и коммунам в 1930 г. взносы составляли от 10 до 80 % [11, с. 157].

Были коллективные хозяйства, где вся зарплата шла в кассу колхоза, а так как колхоз только что организован и в достаточной мере материально обеспечить учителя не мог, то он (учитель), как говорится в источнике, «сидит на одном хлебе и воде и не на что даже себе обувь починить» [11, с. 157]. Эти явления были типичными для того времени и наблюдались во многих округах Уральской области [11, с. 157].

Сельских учителей выручали приусадебные участки и домашний скот. Однако преобладали бескоровные учителя. Объясняется это тем, что учителя не могли заниматься заготовкой кормов для скота в силу загруженности общественной работой. Кроме того, типичными были случаи посягательства со стороны колхозов на льготы и условия работы, которые были закреплены за учителями: размер отпусков, нормы рабочего времени и т. д. Так, в Шадринском районе в коммуне им. С. М. Буденного учителям не давали отпусков, а рабочий день устанавливали наравне с колхозниками – 10 часов [11, с. 158]. Учителя должны были выступать защитниками колхозной политики, поэтому нередко становились в этот период жертвами озлобленных крестьян.

Учитель был «задавлен» общественной работой, имел до 7-8 общественных нагрузок. В Шадринском районе при проведении обследования Уралоно было выявлено, что учительница Казилбайской школы помимо заведования школой имеет следующие неоплачиваемые поручения: председатель ревкомиссии колхоза, председатель лавочной комиссии сельпо, председатель примирительной камеры, секретарь ячейки Союза воинствующих безбожников, воспитатель-обследователь опекаемых детей-сирот, ликвидатор неграмотности и др. [11, с. 158]. Времени на выполнение чисто профессиональных обязанностей просто не оставалось. Но и отказаться от общественной нагрузки тоже было нельзя, воспринималось это как проявление «оппортунистических настроений».

Как известно, ужесточение политических репрессий начинается в середине 1930-х гг. после убийства С. М. Кирова 1 декабря 1934 г. С этого момента за критические, порой неосторожные высказывания в адрес партийно-советского руководства органы НКВД по доносам осведомителей начинают привлекать граждан к уголовной ответственности за «контрреволюционную деятельность», в том числе и учителей. Так, в апреле 1935 г. Управлением НКВД по Мангажскому району Свердловской области было выдвинуто подобное обвинение директору Мангажской неполной средней школы С. М. Крылову и четырём учителям этого учебного заведения. Основанием для обвинений в контрреволюционной агитации были два факта. Первый факт следующий: «Начиная с момента обсуждения Постановления ЦК ВКП (б) и СНК СССР об отмене карточной системы и вольной продаже хлеба педагогический коллектив высказывал свое мнение, что это постановление контрреволюционное, жизнь педагогов не улучшается, а наоборот – голодают» [4, л. 182]. Второй факт: «Крылов 5 декабря

1934 г., находясь в квартире Тихомирова (учитель Мангажской школы – авторы), в момент передачи об убийстве Кирова, предложил Тихомирову выключить радио со словами «много чести делают Кирову и высоко ценят Сталина», радио выключил со словами «надоело слушать»» [4, л. 182]. Учителя были подвергнуты аресту, следствие по делу длилось около восьми месяцев, и, хотя суд признал обвинения необоснованными и недоказанными, все фигуранты были освобождены под подписку о невыезде [4, л. 237-245]. Подобный факт был грозным предзнаменованием событий, которые развернулись в 1937 г.

В то же время в середине 1930-х гг. государством были предприняты меры для того, чтобы повысить престижность учительского труда. В апреле 1936 г. Постановлением ЦИК и Совнаркома СССР были введены персональные звания для учителей начальных и средних школ [7, с. 460]. 10 июня 1936 г. опубликовано Постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) «О порядке перевода и назначения учителей», по которому каждый учитель после утверждения районным отделом народного образования получал подтверждение в Облоно [7, с. 460]. Для определения квалификационной пригодности учителей в 1936 г. по всей стране были введены аттестационные комиссии. Это совершенно новое явление в образовательной политике советской власти. И однозначно к нему относиться нельзя. С одной стороны, определять квалификацию учителей было необходимо для улучшения качества преподавания. С 1 июня 1936 г. в Свердловской области работало 5 комиссий по аттестации учителей. Выявление квалификации происходило в форме продолжительных бесед (от 20 до 40 минут). По результатам работы аттестационных комиссий в Свердловской области к званию учителя начальной школы в 1936 г. было представлено всего 160 учителей, допущено к педагогической работе с обязательным окончанием соответствующего учебного заведения 424 учителя, освобождено от работы 82 педагога, 16-ти назначены новые испытания, о 22-х вопрос оставлен открытым до проверки на уроках [19, л. 20].

С другой стороны, компетентность членов комиссий, определяющих профессиональную пригодность учителя, не всегда вызывала доверие, если учесть, что в их состав входили инспектора-назначенцы, которые часто имели образование в объеме начальной школы. И, как следствие, учителям-практикам, получившим образование до революции, проработавшим 15-20 лет в школах, не присваивали звания учителя [23, л. 94]. К учителю чаще всего подходили с точки зрения его политической пригодности

сти. Отмечалось, знает ли он «Манифест Коммунистической партии», произведения В. И. Ленина, И. В. Сталина, Н. К. Крупской [20, л. 65]. В ходе деятельности аттестационных комиссий выявлялись и «чуждые, враждебные» элементы. На протяжении 1930-х гг. происходили чистки учительского состава по классовому признаку, по происхождению. В ходе чисток обращалось внимание на так называемый уровень «политической грамотности» учителей.

Нередко требования, предъявляемые к учителям со стороны прежде всего входивших в аттестационные комиссии чиновников, были значительно завышены, а порой и надуманны, т. к. аттестуемые обвинялись в «недостаточной политической активности» и «слабой политической грамотности». В начале 1938 г. со стороны учителей в Свердловской области была подана 221 апелляция на решения аттестационных комиссий, 142 заявления учителей были признаны обоснованными, и решения комиссий были изменены. При рассмотрении апелляций 26-ти учителям были присвоены персональные звания, 70 человек были допущены к работе в школе [17. 1938. 28 февр.].

Иногда учителя своими высказываниями или действиями откровенно бросали вызов советской идеологии. Вот какой пример приводит в своей работе Юинг Е. Томас: «Один свердловчанин предложил такое еретическое толкование причин и последствий русской революции: «Когда рабочие брали власть в свои руки, то в это время ими руководили советы, а когда они власть взяли — стала руководить партия большевиков»». Отделы образования и партработники докладывали и о других «антисоветских» заявлениях: Восходов говорил учащимся, что «кулак — не эксплуататор», Погорелова отрицала советский тезис о классовой борьбе среди крестьян, Боженова «публично выступала против диктатуры пролетариата», Тумаревская «откровенно» призналась, что была «долгое время противником советской власти», Чернышев заявил, что нехватка продуктов питания и товаров ввергла Советский Союз в самый настоящий кризис, Макагон после гибели Кирова сказал, что всех коммунистических лидеров надо бы убить, а Бурилев жалел своих учеников за то, что «этим несчастным детям приходится расти в Советском Союзе». В Свердловской области учитель переписал пропагандистский плакат, заменив лозунг «Конституция — основа демократии» на «Конституция — основа деспотизма» [31].

Изменения, которые происходили в стране, осмысление происходящих событий наталкивали детей на множество вопросов,

на которые ответы им не давали. Учителей пугали такие вопросы. В Бобровской неполной средней школе (НСШ) Ворошиловского района ученики V класса на политбеседе заявили, что колхозы не нужны, в них голод, один ученик задал вопрос: «Почему я никогда не читал газет про плохие колхозы, а все только про хорошие пишут». Другой ученик заявил, что один человек, приехавший из-за границы, рассказывал, что там нет нищих, а в СССР есть [22, л. 120]. Такие заявления и вопросы ставили в тупик. Отвечать на такие вопросы и заявления учителя были не готовы. Или должны были проявлять свою крайнюю убежденность в правильности курса партии. А реагировать должны были обязательно. Иначе их бездействие оценивалось как «проникновение классово-враждебных» влияний на учащихся. За бездействие учителя также могли быть наказаны.

Ужесточение насильственных действий в отношении учителей произошло во второй половине 1937 г., после «сфабрированного» так называемого «Дела Наркомпроса». Последовали аресты и обвинения во вредительской деятельности высшего руководства системы образования. Были арестованы руководители наркомата, в том числе в октябре 1937 г. арестован, затем казнен нарком просвещения РСФСР Андрей Сергеевич Бубнов и многие представители Наркомпроса, профсоюза и местных отделов образования.

Областные и районные комитеты ВКП(б) регулярно заслушивали отчеты органов народного образования и нижестоящих парткомов о проведении кампании всеобуча. Отмечалось множество недостатков. Но если в начале 1930-х годов за невыполнение спущенных сверху планов всеобуча чиновников на местах и учителей обвиняли в оппортунизме и наказывали в партийном и административном порядке, то в 1937-1938 гг. ситуация меняется — репрессивная практика стала носить массовый характер.

Были репрессированы руководители народного образования на Урале, обвиненные во вредительстве, срыве всеобуча как враги народа. Примером является так называемое дело 33 учителей, получившее общественный резонанс после выхода книги А. И. Солженицина в начале 1990-х гг. Руководитель Облоно И. А. Перель обвинялся в связи с «врагами народа», в умышленном срыве всеобуча и отсева учащихся из школ, низкой успеваемости и второгодничестве [14].

Полностью были обновлены составы Облоно, многих районных отделов народного образования. Большая часть назна-

ченных вновь заведующих районо имела лишь начальное образование, в лучшем случае семилетнее. Главным критерием при назначении таких руководителей становились не педагогическое образование и практический опыт работы, а политическая благонадежность. За шесть месяцев 1938 г. в Алапаевском районе сменилось пять заведующих районо [21, л. 34; 23, л. 79]. Обновленный состав органов народного образования должен был обеспечить выполнение всеобща на местах любой ценой, хотя во многих случаях профессиональный уровень новых управленцев не позволял справиться со сложными обязанностями.

Серьезной помехой в работе чиновников сферы образования был и страх перед возможным репрессированием. В докладной записке заведующего Егоршинским районо, составленной в 1938 г., содержится просьба прислать помощь из центра, так как руководитель не может справиться с многогранной, очень ответственной работой, не имея ни общего образования, ни профессионального опыта [25, л. 337]. Подобная ситуация сложилась и в Туринском районе. Заведующий районо Н. И. Томилов также был обеспокоен своей судьбой. В обращении к вышестоящей инстанции он писал, что вынужден руководить 89 школьными учреждениями, хотя закончил только 4 класса сельской школы. На учительской работе никогда не работал. Соответственно, у него нет ни опыта, ни образования, чтобы руководить районным отделом народного образования [26, л. 61].

Репрессии коснулись просвещенцев разного уровня, не только руководителей народного образования, но и простых учителей. Даже такие явления, как второгодничество и неуспеваемость в школах, партийно-государственные органы чаще всего пытались объяснить социальным происхождением учителей, их враждебным отношением к советской власти. В Осинском районе Свердловской области в 1937 г. «социально чуждыми» были объявлены учителя Козловский, Старцева, Шеломова, за что их уволили с работы [25, л. 154].

В 1937-1938 гг., когда политические репрессии достигли своего апогея и сталинское руководство начало спускать «планы» по выявлению «врагов народа» в регионы, местные партийные чиновники и работники НКВД, в том числе на Урале, стали фабриковать многочисленные «дела» о якобы существующих «контрреволюционных организациях». Часто в числе обвиняемых оказывались учителя, связанные с фигурантами дел либо родственными, либо деловыми, либо просто дружескими контактами. При этом основанием для обвинений

школьных работников во враждебной деятельности были в том числе конкретные недостатки в их преподавательской и общественной работе. Так, к «контрреволюционной организации» осенью 1937 г. органами НКВД был причислен директор Каргинской неполной средней школы (НСШ), учитель истории Манчажского района Свердловской области Н. И. Шестаков. Поводом для этого служило то, что его отец был в 1932 г. осужден на десять лет за участие в якобы существовавшей организации «Крестьянский союз» [1, л. 216].

Более того, основанием для обвинений в «контрреволюционной, вредительской деятельности» были факты о неготовности к новому учебному году школы, где Н. И. Шестаков был директором, о пьянстве преподавателя в рабочее время, компрометирующем учителя в глазах учеников. Манчажским отделом образования деятельность Шестакова была квалифицирована как «вредительская», его дело передано в следственные органы [1, л. 216]. Решением особой тройки при УНКВД Свердловской области он был обвинен в том, что являлся активным участником контрреволюционной повстанческой организации, занимался вредительской деятельностью, направленной против советской власти, и был приговорен к десятилетнему заключению в исправительно-трудовом лагере [1, л. 374]. Реабилитирован Н. А. Шестаков лишь 4 сентября 1958 г. решением Президиума Свердловского областного суда.

Стремясь отчитаться перед сталинским руководством о выполнении требований о выявлении «врагов народа», местные органы НКВД, в том числе на Урале, поводом для проведения репрессий считали обвинения в проведении контрреволюционной агитации. В этом случае часто к судебной ответственности привлекались учителя по статье Уголовного кодекса РСФСР 58-10, в результате того что граждане высказывали критические замечания в адрес партийно-советского руководства, критиковали советскую политику, рассказывали политические анекдоты. Поводом были и неосторожные, сказанные порой под воздействием «винных паров» фразы критического содержания в адрес советской власти. Так, 5 августа 1938 г. судебной коллегией Свердловского областного суда без участия сторон, с вызовом четверых свидетелей за «контрреволюционную пораженческую агитацию и дискредитацию советской власти» был приговорен к лишению свободы сроком на шесть лет с поражением в правах на три года А. А. Синягин, учитель по ликвидации неграмотности на тракторной базе г. Асбеста [3, л. 55]. Вся вина А. А. Синягина состояла в

том, что он в кафе-закусочной говорил, что «я кулак, никогда не работал и работать не буду при советской власти», что «надо стереть с лица земли советскую власть, и выражался нецензурно» [3, л. 28]. Подобного рода приговоры были характерны для конца 1930-х гг.

Наиболее жестоким наказаниям подвергались обвиненные в «шпионской деятельности», которая, согласно отчетам «компетентных органов», имела место среди различных слоев населения, в том числе на Урале. Приговоры судебных органов за шпионаж не имели никакой доказательной базы и единственным основанием для них были «признания» самих обвиняемых, «выбитые чиновниками НКВД незаконными методами физического и психологического воздействия». Удобной категорией населения для фабрикации такого рода уголовных дел были учителя как более образованная и мобильная группа населения.

Типичное явление в этой связи – уголовное дело учительницы начальной школы № 1 Михайловского завода Нижне-Сергинского района Свердловской области А. К. Пшеничниковой, арестованной в сентябре 1937 г. Выпускница гимназии, начавшая свою учительскую деятельность еще до революции, эта женщина не скомпрометировала себя ни в политической, ни в профессиональной, ни в личной жизни. Не было оснований для обвинения Анны Константиновны в «антисоветских» высказываниях, положительно оценивался ее учительский труд [2, л. 3, 7]. Основанием для привлечения ее к ответственности за шпионаж для органов НКВД был тот факт, что в 1920-е гг. А. К. Пшеничникова работала преподавателем на Китайско-Восточной железной дороге (КВЖД) в гимназии № 1 города Харбина, где она, согласно утверждению следователей, якобы была завербована японской разведкой [2, л. 18]. Никаких доказательств этого, кроме признания обвиняемой, в следственном деле не имеется. Смехотворность обвинений подтверждает и то, что ни с какими агентами японской разведки в СССР А. К. Пшеничникова никогда не встречалась и никакой информации никому не передавала. Да и какая информация учительницы могла интересовать иностранную разведку? В следственном деле приводятся лишь «признания» Анны Константиновны о том, что она «интересовалась настроениями интеллигенции... главным образом среди учителей». Эти сведения она могла передать японцам, но не передала [2, л. 9].

Тем не менее, А. К. Пшеничникова была признана виновной в шпионской деятельности в пользу Японии и решением комиссии

Наркома внутренних дел и Прокурора СССР от 28 ноября 1937 г. расстреляна [2, л. 14]. Характерно, что во время следствия А. К. Пшеничникова, пытаясь смягчить наказание, в качестве своих заслуг перед большевистской властью отметила тот факт, что в 1905-1907 гг. она вела революционную пропаганду против царского правительства, за что подверглась репрессиям [2, л. 7]. Однако это только усугубило ее положение, т. к. у работников НКВД в отчетах о проведенной «работе» необходимым являлось выявление контрреволюционной деятельности бывших троцкистов, меньшевиков, эсеров и т. д. Поскольку А. К. Пшеничникова в большевистской партии никогда не состояла, она вполне подходила к категории этих «контрреволюционеров».

Уголовное дело об учительнице Михайловской школы насчитывает лишь несколько десятков листов: за женщину, в то время одинокую, никто не заступился, в посталенинский период никто не хлопотал о ее реабилитации. Лишь в 1989 г. Указом Президиума Верховного Совета «О дополнительных мерах по восстановлению справедливости в отношении жертв репрессий, имевших место в 30-40-х гг. – начале 50-х гг.» от 16 января 1989 г. А. К. Пшеничникова была реабилитирована [2, л. 15].

С 1938 г. намечился обратный процесс – обвинения на обвинителей. Некоторые учителя были восстановлены в должности. Дела учителей И. А. Смородины и Катериночкина очень показательны в этом случае. И. А. Смородине, работавшему в школе в селе Большая Сосновка Сысертского района, 25 ноября 1937 г. были предъявлены обвинения «во вражеской вылазке». Обвинения учителю, проработавшему в школе 45 лет, состояли в том, что он «вводил черновые тетради, заставлял отвечать хором, чтобы скрыть отстающих учеников», а указания получал непосредственно от заведующего Облоно И. А. Переля [27, л. 1, 61]. И. А. Смородина был снят с работы. А 19 января 1938 г. в «Правде» была опубликована статья «Преступления старого учителя» [10. 1938. 19 янв.]. На основании этой публикации обвинение И. А. Смородины было «признано беспочвенным и политически вредным решением» [27, л. 1]. Катериночкин, обвиненный в написании «вредной методички», также был оправдан.

Американский историк Юинг Е. Томас в своей работе, написанной в том числе и на уральских материалах, справедливо указывает, что точное число репрессированных учителей в 1930-е гг. определить невозможно. Им приводится лишь примерная цифра – 3 %. Однако, как отмечает исследователь, несмотря на кажущийся небольшой

процент подвергнутых репрессиям школьных работников, за этой цифрой стоят десятки тысяч человек: увольнение ставило крест на их профессиональной карьере, и судьба их часто оказывалась трагической. Однако, если говорить о терроре в целом, то учителя пострадали меньше других профессиональных групп. Юинг Е. Томас ссылается в этом случае на воспоминания, впечатления учителей-эмигрантов, которые утверждают, что «по опасности профессия учителя стояла на десятом месте из тринадцати опасных» [31].

На протяжении 1930-х гг. ускоренными темпами создавалась сеть профессиональных учебных заведений для подготовки учительских кадров, однако масштабы ре-

прессий в сфере народного образования практически сводили на нет огромные государственные затраты на подготовку просвещенцев. Изъятие опытных педагогических кадров из системы образования еще больше усугубляло проблему с кадрами, что сказывалось на качественной стороне образования. Репрессии не могли дать положительных результатов. Полоса беззакония имела отрицательные последствия в сфере образования на многие годы. Страх, пережитый людьми в эти годы, привел к недоверию, подозрительности людей друг к другу, доносительству, деформировал психологию не только педагогов, но и учащихся. Искоренялось уважение к человеку как личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственный архив административных органов Свердловской области (далее ГААОСО). – Ф. Р-1. – Оп. 2. – Д. 33609.
2. ГААОСО. – Ф. Р-1. – Оп. 2. – Д. 63600.
3. ГААОСО. – Ф. Р-1. – Оп. 2. – Д. 76808.
4. ГААОСО. – Ф. Р-1. – Оп. 2. – Д. 9766.
5. Гришанов П. В. Деятельность партийных организаций Урала и Западной Сибири по осуществлению всеобщего обязательного обучения в годы строительства социализма // Гришанов П. В. Деятельность партийных организаций Урала и Западной Сибири по развитию народного образования. – Свердловск, 1972.
6. Культфронт Урала. – 1931. – № 7.
7. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сб. док-тов 1917-1973. – М. 1974.
8. Объединенный Государственный архив Челябинской области. – Ф. 288-п. – Оп. 1. – Д. 98.
9. Официальный сборник важнейших законов правительства, постановлений и распоряжений Уралоблисполкома. – Свердловск, 1930.
10. Правда. – 1938. – 19 янв.
11. Просвещение на Урале. – 1930. – № 3-4.
12. Просвещение на Урале. – 1930. – № 6.
13. Просвещение на Урале. – 1931. – № 7.
14. Солженицын А. И. Архипелаг ГУЛАГ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://bookscafe.net/read/solzhenicyn_aleksandr-arhipelag_gulag-9300.html#p1 (дата обращения: 12.06.2017).
15. Сосновских С. В. Политические репрессии на Урале в конце 1920-х – начале 1950-х гг. в отечественной историографии : автореф. дис. ... канд. историч. наук. – Екатеринбург, 2010.
16. Суворов М. В., Протасова Э. Е. Репрессии против учителей Урала в 1937-1938 гг. // Парадигмы исторического образования в контексте социального развития : сб. науч. ст. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2003. – Ч. I. – С. 179-182.
17. Уральский рабочий. – 1938. – 28 февр.
18. Центр документации общественных организаций Свердловской области (далее ЦДООСО). – Ф. 4. – Оп. 8. – Д. 699. – Л. 126.
19. ЦДООСО. – Ф. 4. – Оп. 14. – Д. 22. – Л. 126.
20. ЦДООСО. – Ф. 4. – Оп. 14. – Д. 403.
21. ЦДООСО. – Ф. 4. – Оп. 15. – Д. 483.
22. ЦДООСО. – Ф. 4. – Оп. 15. – Д. 485.
23. ЦДООСО. – Ф. 4. – Оп. 15. – Д. 486.
24. ЦДООСО. – Ф. 4. – Оп. 33. – Д. 38.
25. ЦДООСО. – Ф. 4. – Оп. 33. – Д. 337.
26. ЦДООСО. – Ф. 4. – Оп. 33. – Д. 338. – Л. 61.
27. ЦДООСО. – Ф. 4. – Оп. 33. – Д. 350.
28. ЦДООСО. – Ф. 4. – Оп. 33. – Д. 485.
29. Чуфаров В. Г. Деятельность партийных организаций Урала по осуществлению культурной революции (1920-1937 гг.). – Свердловск, 1970.
30. Шилова И. С. Репрессивная политика советской власти в отношении технической и педагогической интеллигенции в 1930-е годы (по материалам Пермского региона) : автореф. дис. ... канд. историч. наук. – Екатеринбург, 2012.
31. Юинг Е. Томас. Учителя эпохи сталинизма: власть, политика и жизнь школы в 1930-х гг. – М. : Рос. полит. энциклопедия, 2011.

REFERENCES

1. Gosudarstvennyy arkhiv administrativnykh organov Sverdlovskoy oblasti (dalee GAAOSO). – F. P-1. – Op. 2. – D. 33609.
2. GAAOSO. – F. P-1. – Op. 2. – D. 63600.

3. GAAOSO. – F. P-1. – Op. 2. – D. 76808.
4. GAAOSO. – F. P-1. – Op. 2. – D. 9766.
5. Grishanov P. V. Deyatel'nost' partiynykh organizatsiy Urala i Zapadnoy Sibiri po osushchestvleniyu vseobshchego obyazatel'nogo obucheniya v gody stroitel'stva sotsializma // Grishanov P. V. Deyatel'nost' partiynykh organizatsiy Urala i Zapadnoy Sibiri po razvitiyu narodnogo obrazovaniya. – Sverdlovsk, 1972.
6. Kul'tfront Urala. – 1931. – № 7.
7. Narodnoe obrazovanie v SSSR. Obshcheobrazovatel'naya shkola : sb. dok-tov 1917-1973. – M. 1974.
8. Ob"edinennyy Gosudarstvennyy arkhiv Chelyabinskoy oblasti. – F. 288-p. – Op. 1. – D. 98.
9. Ofitsial'nyy sbornik vazhneyshikh zakonov pravitel'stva, postanovleniy i rasporyazheniy Uraloblispolkoma. – Sverdlovsk, 1930.
10. Pravda. – 1938. – 19 yanv.
11. Prosveshchenie na Urale. – 1930. – № 3-4.
12. Prosveshchenie na Urale. – 1930. – № 6.
13. Prosveshchenie na Urale. – 1931. – № 7.
14. Solzhenitsin A. I. Arkhipelag GULAG [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://bookscafe.net/read/solzhenicyn_aleksandr-arhipelag_gulag-9300.html#p1 (data obrashcheniya: 12.06.2017).
15. Sosnovskikh S. V. Politicheskie repressii na Urale v kontse 1920-kh – nachale 1950-kh gg. v otechestvennoy istoriografii : avtoref. dis. ... kand. istorich. nauk. – Ekaterinburg, 2010.
16. Suvorov M. V., Protasova E. E. Repressii protiv uchiteley Urala v 1937-1938 gg. // Paradigmy istoricheskogo obrazovaniya v kontekste sotsial'nogo razvitiya : sb. nauch. st. / Ural. gos. ped. un-t. – Ekaterinburg, 2003. – Ch. I. – S. 179-182.
17. Ural'skiy rabochiy. – 1938. – 28 fevr.
18. Tsentr dokumentatsii obshchestvennykh organizatsiy Sverdlovskoy oblasti (dalee TsDOOSO). – F. 4. – Op. 8. – D. 699. – L. 126.
19. TsDOOSO. – F. 4. – Op. 14. – D. 22. – L. 126.
20. TsDOOSO. – F. 4. – Op. 14. – D. 403.
21. TsDOOSO. – F. 4. – Op. 15. – D. 483.
22. TsDOOSO. – F. 4. – Op. 15. – D. 485.
23. TsDOOSO. – F. 4. – Op. 15. – D. 486.
24. TsDOOSO. – F. 4. – Op. 33. – D. 38.
25. TsDOOSO. – F. 4. – Op. 33. – D. 337.
26. TsDOOSO. – F. 4. – Op. 33. – D. 338. – L. 61.
27. TsDOOSO. – F. 4. – Op. 33. – D. 350.
28. TsDOOSO. – F. 4. – Op. 33. – D. 485.
29. Chufarov V. G. Deyatel'nost' partiynykh organizatsiy Urala po osushchestvleniyu kul'turnoy revolyutsii (1920-1937 gg.). – Sverdlovsk, 1970.
30. Shilova I. S. Repressivnaya politika sovetskoy vlasti v otnoshenii tekhnicheskoy i pedagogicheskoy intelligentsii v 1930-e gody (po materialam Permskogo regiona) : avtoref. dis. ... kand. istorich. nauk. – Ekaterinburg, 2012.
31. Yuing E. Tomas. Uchitelya epokhi stalinizma: vlast', politika i zhizn' shkoly v 1930-kh gg. – M. : Ros. polit. entsiklopediya, 2011.

СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.662(470.5):372.862
ББК Жр+4400.264

ГСНТИ 14.15.25

Код ВАК 13.00.02

Долженко Руслан Алексеевич,

доктор экономических наук, заместитель директора по развитию и внешнему взаимодействию, Технический университет Уральского горно-металлургического компании; 624091, г. Верхняя Пышма, пр-т Успенский, д. 3, к. 604; e-mail: snurk17@gmail.com

Федорова Светлана Владимировна,

кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой энергетики, заместитель директора по науке в образовании, Технический университет Уральского горно-металлургического компании; 624091, г. Верхняя Пышма, пр-т Успенский, д. 3, к. 604; e-mail: s.fedorova@tu-ugmk.com

ИНЖЕНЕРИАДА КАК СРЕДА ФОРМИРОВАНИЯ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ У ОДАРЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инженерное мышление; инженеры; инженерия; инженериада; молодежь; промышленная революция; школьники; одаренность.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена возможностям формирования и развития инженерного мышления у одаренной молодежи на базе инженериады – специализированной образовательной среды, сформированной в Техническом университете Уральского горно-металлургического компании (УГМК). В работе рассмотрены особенности инженерного мышления, проведено сопоставление различных понятий, характеризующих инженерную деятельность, таких как «инженер», «инженерия», «инженерное искусство», «инженерное мышление». Показано, что за последние 5 лет усилился интерес исследователей к теме формирования инженерного мышления как в России, так и за рубежом. Обзор литературы по данной теме показал, что, несмотря на большое количество русскоязычных научных работ в базе РИНЦ, они практически не представлены в зарубежной базе Scopus. С точки зрения авторов, переход к очередной промышленной революции потребует трансформации инженерного мышления, которая может быть реализована только в определенных условиях. Описано содержание концепции «инженериада», сформированной на базе корпоративного университета УГМК и позволяющей реализовать условия для становления инженерного мышления у молодежи, особенно школьников. Показано, как инженериада может быть встроена в систему непрерывного образования, реализуемую в УГМК, какие преимущества несет реализация такой специализированной образовательной среды для городов, школьников, компаний. С точки зрения авторов, в первую очередь от участия в инженериаде выиграет активная молодежь, так как за счет этого молодые люди смогут познать содержание инженерной деятельности, принять участие в проектной деятельности, расширить области своей творческой самореализации. Представлены предложения по проведению оценки молодежи и их работ в формате специализированного конкурса.

Dolzhenko Ruslan Alekseevich,

Doctor of Economics, Deputy Director for Development and External Interaction, Non-State Educational Institution of Higher Education «UMMC Technical University».

Fedorova Svetlana Vladimirovna,

Candidate of Engineering Sciences, Head of Energy Department, Deputy Director for Science, Non-State Educational Institution of Higher Education «UMMC Technical University».

ENGINEERING OLYMPICS AS AN ENVIRONMENT FOR ENGINEERING THINKING FORMATION AMONG THE GIFTED YOUTH

KEYWORDS: engineering thinking; engineers; engineering; engineering olympics; youth; industrial revolution; schoolchildren; gifted students.

ABSTRACT. The article focuses on the possibilities of formation and development of engineering thinking of gifted youth based on Engineering Olympics – specialized educational environment formed at UMMC Technical University. The paper considers the features of engineering thinking, compares different concepts characterizing engineering activities, such as "engineer", "engineering", "engineering art" and "engineering thinking". It is shown that for the last 5 years the interest of researchers to the issue of engineering thinking formation both in Russia and abroad has increased. A review of literature on this topic showed that despite the large number of Russian-language scientific works in the Russian Scientific Citation Index database, they are practically not represented in Scopus international database. From the authors' point of view, transition to the next industrial revolution will require transformation of engineering thinking, which will be possible only under certain conditions. The concept of "Engineering Olympics", formed at UMMC corporate university, which allows creating conditions for formation of engineering thinking among young people and, first of all, schoolchildren, is described. It is shown how Engineering Olympics can be built into continuous education system implemented at UMMC and what the advantages of its implementation for schoolchildren and companies are. As the authors see it, active young people will benefit from participation in the Engineering Olympics first of all, as they will be able to understand the nature of engineering, take part in design activities and expand their creative self-realization. The proposals for evaluation of youth and their works in the format of

specialized competition are presented.

Современная деятельность инженера в значительной мере опирается на его творческие способности и инженерное мышление. В связи с тем что общественная жизнь меняется, формы мышления, с помощью которых человечество может зафиксировать окружающий мир, также подвержены изменениям. Сейчас выдвигаются повышенные требования к мышлению инженеры, необходимому для решения различных задач, поиска путей решения проблем, оптимизации и улучшения деятельности. Формирование этого типа мышления происходит у инженера на протяжении всей жизни. В связи с представлениями о том, что общество находится в стадии перехода к новой промышленной революции, необходимо по-новому осмыслить возможности формирования инженерного мышления, более того, задать себе вопрос – может ли в современных условиях появиться новая форма инженерного мышления, которую мы в текущих условиях пока постичь не способны? И если может, то что могут делать образовательные организации для ее инициации? Ответам на эти вопросы и посвящена наша статья.

***Инженерное мышление
в академических публикациях:
от динамики к приоритетам***

Для анализа ситуации начнем с истории инженерных дефиниций.

В Энциклопедическом словаре Брокгауза и Эфрона нет определения «инженер», но раскрывается дефиниция «инженерное искусство – совокупность наук о постройке различного рода сооружений: зданий, дорог, мостов, гаваней, плотин, водопроводов...» [6].

Александр Солженицын в своем произведении «Архипелаг ГУЛАГ» дает многогранный образ инженера: «Инженер?! Мне пришлось воспитываться как раз в инженерной среде, и я хорошо помню инженеров двадцатых годов: этот открыто светящийся интеллект, этот свободный и необидный юмор, эта легкость и широта мысли, неприужденность переключения из одной инженерной области в другую и вообще от техники – к обществу, к искусству. Затем – эту воспитанность, тонкость вкусов; хорошую речь, плавно согласованную и без сорных словечек; у одного – немножко музицирование; у другого – немножко живопись; и всегда у всех – духовная печать на лице» [10].

В толковом словаре русского языка С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой понятие

«инженерия» представлено как «инженерное дело, творческая техническая деятельность», а также в некоторых сочетаниях: «конструирование новых, не существующих в природе органических единиц» [9].

Совет американских Инженеров по профессиональному развитию (ECPD) дал следующее определение термину «инженерия» – «творческое применение научных принципов для проектирования или разработки структур, машин, аппаратуры, производственных процессов или работа по использованию их отдельно или в комбинации; конструирование или управление тем же самым с полным знанием их дизайна; предсказание их поведения под определенными эксплуатационными режимами». Люди, которые постоянно и профессионально практикуют инженерию, называются инженерами [4].

Далее рассмотрим понятие «инженерное мышление», которое, по сути, является ключевым фактором, отделяющим инженера от любой другой профессиональной категории.

В статье Т. Н. Лебедевой дается следующее определение понятия «инженерное мышление» – это системное техническое мышление с элементами творческой деятельности, включающее в себя разные смежные типы мышлений [5].

В нашей работе мы будем придерживаться трактовки «инженерного мышления», которую использует коллектив авторов Д. А. Мустафина, Г. А. Рахманкулова, Н. Н. Короткова, – «особый вид мышления, формирующий и проявляющийся при решении инженерных задач, позволяющий быстро, точно и оригинально решать как обычные, так и неординарные задачи в определенной предметной области, направленные на удовлетворение технических потребностей в знаниях, способах, приемах, с целью создания технических средств и организации технологий» [7].

Далее рассмотрим, как данная категория рассматривается в современной научной литературе. Интерес к инженерному мышлению у ученых согласно данным Scopus оформился с 1990 г. и стал проявляться все сильнее. Так, за последние 10 лет ежегодное количество академических публикаций, связанных с темой инженерного мышления, увеличилось в 5 раз: если в 2006 г., по данным базы Scopus, количество таких работ составляло 2, то в 2016 г. – уже 11 (рис. 1). Рост количества публикаций наблюдается также и в отечественных жур-

налах (согласно динамике по базе публикаций eLIBRARY.ru). Более того, интерес российских ученых к данной теме был значительно выше по сравнению с таковым у зарубежных коллег (572 публикации в РИНЦ по сравнению с 124 работами, проиндекси-

рованными в Scopus). Отметим, что первая русскоязычная статья в журнале на тему инженерного мышления датирована 1977 г. (книга «Основы инженерной психологии» под авторством Б. А. Душкова, Б. Ф. Ломова и др.).

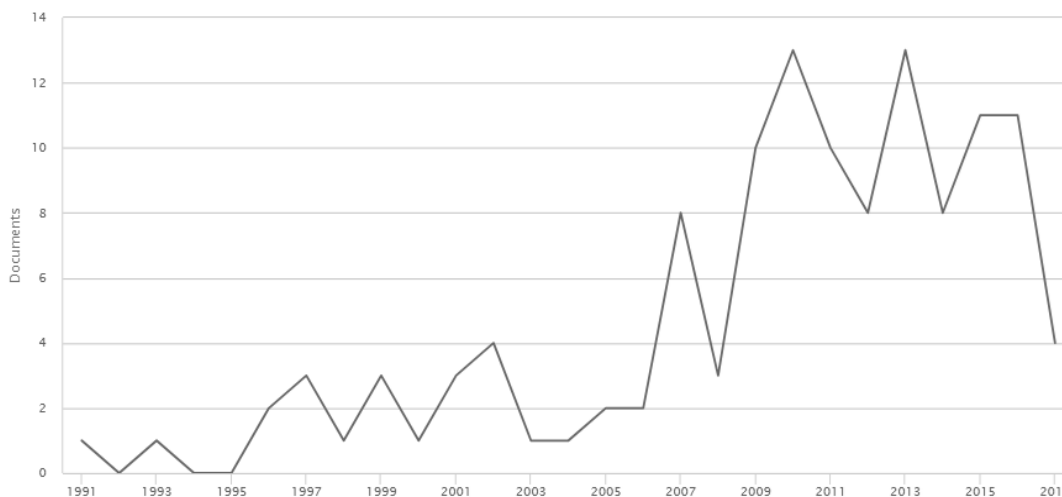


Рис. 1. Количество публикаций на тему инженерного мышления, индексируемых в базе Scopus

В связи с постепенным расширением сферы публикаций на тему инженерного мышления можно попытаться определить тенденции в интересах исследователей. В то же время следует отметить, что интерес ученых находит свое отражение больше в сборниках научных конференций, чем в академических изданиях. Из общего числа статей на тему инженерного мышления в базе Scopus (124 записи) лишь 42 опубликованы в журналах, 4 – в книгах и отдельных главах, в то время как 79 статей изложены в сборниках конференций.

Проведенный нами анализ публикационной активности исследователей инженерного мышления за последние 10 лет показал тенденцию к стабилизации числа публикаций, при этом количество публикаций в отечественных журналах демонстрирует ту же тенденцию. В качестве источников нами были использованы базы публикаций Scopus и РИНЦ. Для анализа использовались работы, в которых термин «инже-

нерное мышление» присутствовал в названии статьи, аннотации либо в перечне ключевых слов. Учитывались статьи в научных журналах, а также сборниках конференций. Публикации рассматривались в период с 1950 по 2017 г.

Итак, интерес к проблематике инженерного мышления возник несколько десятилетий назад, достиг пика за рубежом в 2010 г., в России – в 2013 г.

Для анализа ключевых направлений исследований в области инженерного мышления нами рассматривалось содержание наиболее цитируемых статей в данной области (по данным Scopus и РИНЦ), а также работы, опубликованные в журналах в последние годы. Отбор публикаций осуществлялся по принципу наличия в названии термина «инженерное мышление» (Engineering thinking). В табл. 1 приведен список журналов, в которых опубликовано наибольшее количество исследований по данной тематике.

Таблица 1

Список журналов, в которых было опубликовано наибольшее количество статей на тему «инженерного мышления» (Engineering thinking)

Название издания	Количество статей на тему
International Journal Of Engineering Education	4
Journal Of Engineering Education	4
Proceedings Frontiers In Education Conference Fie	3
Applied Mechanics And Materials	2
Iop Conference Series Materials Science And Engineering	2
Proceedings Frontiers In Education Conference	2
SAE Technical Papers	2

Ученые, исследующие инженерное мышление, аффилированы с разными вузами, однако можно выделить те из них, в

которых данной тематикой занимается максимальное количество исследователей (табл. 2).

Таблица 2

Университеты, с которыми аффилированы ученые, изучающие инженерное мышление

Университет	Количество публикаций
Purdue University	17
Utah State University	5
Stanford University	4
ORT Braude – College of Engineering	4
Beihang University	3
University Technology Malaysia	3
Technion – Israel Institute of Technology	3
Pennsylvania State University	2

Данной тематике посвящены работы широкого круга исследователей. Из наиболее цитируемых работ можно выделить следующие зарубежные исследования: R. Adams, D. Evangelou, L. English, J. M. Trenor, D. M. Wilson (2011) [17], T. A. Johansen (1996) [16], S. Beder (1999) [14], H. M. J. Van Brussel (1996) [19], D. Kisperska-Moron, A. Swierczek (2009) [18] и, наконец, работы ряда ученых из разных стран S. R. Wan Alwi, Z. A. Manan, J. J. Klemeš, D. Huisinigh (2014) [20].

Среди русскоязычных исследований самыми цитируемыми являются работы Д. А. Мустафиной, И. В. Ребро, Г. А. Рахманкуловой (2011) [8], А. И. Чучалина (2011) [12], Е. А. Дума, К. В. Кибаевой, Д. А. Мустафиной, Г. А. Рахманкуловой, И. В. Ребро (2013) [2], Т. В. Донцовой, А. Д. Арнаутова (2012) [1] и др.

Тематика данных работ связана с инженерным мышлением, его уровнями, а также способами формирования. Лишь в одной статье рассматриваются возможности использования олимпиад в деятельности вуза не как инструмента отбора лучших обучающихся, но как способа и механизма развития творческого (инженерного) мышления [11]. В ряде других публикаций заостряется внимание на том, что инженерное мышление может быть сформировано в рамках проектной деятельности, через развитие творческих навыков. С точки зрения этих ученых, развитие инженерного мышления у молодых людей зависит от среды, в которой оно формируется, а также прямо определяется деятельностью, которую они совершают в ходе обучения.

Прежде всего следует отметить несколько моментов, характеризующих всю совокупность рассматриваемых статей об инженерном мышлении.

- Большинство статей носят описательный характер, некоторые из них основаны на анализе конкретных случаев использования различных педагогических

инструментов во время обучения в вузе для формирования творческого мышления.

- Русскоязычных статей по данной тематике было написано больше, чем англоязычных, в то же самое время в базе данных Scopus есть лишь 1 публикация российского ученого [15], но становится все более очевидным, что российский опыт формирования инженерного мышления имеет существенный потенциал для дальнейших исследований в данной области и необходима его трансляция в международное научное сообщество. В настоящее время в базе данных Scopus наша страна находится на 11 месте по количеству публикаций на тему инженерии. Считаем, что с учетом того, какую роль играла российская инженерная мысль в прошлом веке, необходимо всеми силами восстановить значимость исследований наших ученых в данной области в мировом научном сообществе.

Инженериада как среда формирования инженерного мышления в новых условиях

Как известно, Дж. Рифкин выделил три промышленные революции. Первая промышленная революция имела место в XIX в., когда появились паровые двигатели и были построены тысячи километров железных дорог. В XX в. наступила вторая промышленная революция: основными источниками энергии стали нефть, газ и уран, получили широкое распространение автомобили с двигателями внутреннего сгорания (табл. 3). В основе третьей промышленной революции, по мнению Дж. Рифкина, лежит идея о децентрализации возобновляемой энергии. Данный подход был подхвачен учеными и используется для заострения внимания на том, что человечество в настоящий момент находится на стадии перехода, для которого характерны высокий уровень неопределенности, значительные издержки, новые подходы к мышлению и деятельности.

Три этапа промышленной революции в развитии человечества

I промышленная революция XVIII – первая половина XIX в.	II промышленная революция Вторая половина XIX – XX в.	III промышленная революция XXI в.
- чугун, железо - сжигание угля, - паровая машина, - пароход, - паровоз, - хирургия, наркоз, - сельскохозяйственные машины	- сталь, алюминий, пластик, - сжигание нефтепродуктов и газа, гидро- и электростанции, - автомобиль, - самолет, - спутник, - антисептики, антибиотики, ранняя диагностика, - минеральные удобрения	- проектируемые матриалы для 3D-печати, умные, биоразлагаемые материалы, - PV ячейка и пленка, - ветровая турбина, - электромобиль, - малый спутник, - роботизированные операции

На данном этапе необходимо остановиться подробнее, так как история показывает, что мышление людей также подвержено эволюции, именно оно вместе с деятельностью обеспечивает качественный переход от одного этапа промышленной революции к другому.

В условиях III промышленной революции актуализируются разные вопросы. Какие инженерные кадры способны реализовать принципиально новый подход к определению свойств всех человеческих вещей, а также разработать методы их производства и потребления на российских производствах? Что должно вкладываться в понятия «инженер», «инженерия»? Как подготовить инженеров-творцов, которые будут работать в новых условиях?

Приведенные в первой части статьи примеры инженерных дефиниций показывают актуальность их и в условиях перехода к интегрированному производству, новой промышленной революции, потенциал для изменения самого определения человеческого труда. Поскольку машины могут выполнять повторяющиеся, рутинные задачи в производстве с гораздо большей эффективностью, чем люди, эти задачи будут в основном автоматизированы. В результате люди займутся решением задач, для которых требуется больше творчества, вместо того чтобы заниматься механическим трудом. Следовательно, в подготовке инженерных кадров необходимо сосредотачиваться на создании технико-творческой среды для формирования инженерного мышления новой интернет-эпохи.

Отметим, что существует понятие «четвертая промышленная революция», получившее свое название в 2011 г. в результате инициативы немецких бизнесменов, политиков и ученых, которые определили это явление как «средство повышения конкурентоспособности обрабатывающей промышленности Германии через усиленную интеграцию «киберфизических систем», или CPS, в заводские процессы». Эта идея постепенно завоевывает мир. США последовали примеру Германии и создали некоммерческий консорциум Industrial

Internet в 2014 г., которым руководят лидеры промышленности вроде GE, AT&T, IBM и Intel.

Новая парадигма развития промышленности характеризуется следующими чертами.

1. Децентрализация производства продуктов и ресурсов, гибкое управление масштабом производства с целью снижения издержек.

2. Тотальное придание всем вещам функций искусственного интеллекта, превращение каждой вещи в потребителя и источник информации. Активное участие «умных» вещей в своем собственном конструировании, создании и ремонте.

3. Автоматизация услуг путем массового применения искусственного интеллекта – постепенное превращение всей индустрии услуг в отрасль, управляемую взаимодействием клиентского и сервисного искусственного интеллекта с активным использованием «больших данных» как источника информации для прогнозирования и планирования.

4. Быстрое сокращение участия человека во взаимодействиях между вещами.

5. Повсеместное создание институтов и инфраструктуры дополненной реальности и протоколов ее общения с «умными» вещами и девайсами.

6. Тотальное расширение технологии блокчейн.

7. Развитие альтернативных сетей, подобных интернету, и их интеграция в инфраструктуру дополненной реальности [1].

Перечисленные характеристики цифровизации промышленности дают возможность сформировать требования к созданию научно-образовательной среды, в которой будут расти новые инженерные кадры.

Возникает необходимость раскрытия новой дефиниции. Инженериада – это распределенная научно-образовательная среда для школьников и студентов, в которой созданы условия формирования инженерного мышления, необходимого для реализации деятельности в рамках третьей промышленной революции.

Качество образования определяется тремя ключевыми моментами:

- уровнем развития обучающихся;
- уровнем развития обучающихся;
- средой взаимодействия обучающихся и обучающихся.

Одним из элементов инженериады является научно-технический конкурс для молодежи, который позволяет отобрать обучающихся.

Система подготовки будущих инженеров должна рассматриваться в больших циклах производства, накопления, обращения и использования знаний, которые были представлены нами ранее.

Основными целями и задачами инженериады являются выявление у обучающихся способностей в области естественно-научного и технического творчества, развитие познавательного интереса к проектной и исследовательской деятельности, создание необходимых условий для интеллектуального развития и поддержки одаренных детей, выявление и поощрение обучающихся, интересующихся различными вопросами в области инженерии, металлургии, горного дела, энергетики, автоматизации и механики, оказание содействия в расширении возможностей молодежи, проживающей в сельской местности и моногородах, популяризация высшего образования инженерно-технического профиля.

Роль инженериады сводится не к передаче практических знаний от предприятий к будущим работникам, а к трансляции онтологических рамок освоения определенных технологий инженерного мышления. Через помещение молодых людей в определенную среду, постановку перед ними специализированных задач, инициацию необходимых форм деятельности у них могут быть сформированы навыки инженерного мышления.

Рассмотрим концепцию Инженериады УГМК, которая была сформулирована в Техническом университете УГМК (ТУ УГМК) и реализуется в настоящее время в регионах присутствия предприятий УГМК, но прежде дадим характеристику данной образовательной организации.

Технический университет УГМК – образовательная организация, которая была открыта в сентябре 2013 г. под патронажем Уральской горно-металлургической компа-

нии. Образовательное учреждение ориентировано на практическую подготовку персонала компании и промышленных предприятий Урала. Ежегодно здесь обучаются 7 тысяч инженеров по программам повышения квалификации и переподготовки. С 2014 г. Технический университет УГМК реализует программы высшего образования (бакалавриат, специалитет, магистратура). В настоящее время в вузе 276 студентов, все студенты обучаются по заказу промышленных предприятий.

Технический университет УГМК – первый в стране частный технический вуз, взявшийся готовить кадры высшей квалификации в области металлургии, горного дела, электроэнергетики, автоматизации производства. Университет ориентирован на решение задач промышленных предприятий, обеспечивает проведение прикладных научных исследований.

Все образовательные программы ТУ УГМК направлены на подготовку специалистов, соответствующих требованиям УГМК, данное требование реализуется за счет того, что все программы базируются на корпоративных профессиональных стандартах компании. К разработке программ высшего образования университет привлекает ведущих ученых России и специалистов УГМК, учитывается опыт лучших отечественных и зарубежных инженерных школ.

В процессе обучения студенты выполняют реальные научно-технические проекты и технико-экономические обоснования в сотрудничестве с научным консультантом и экспертом от своего предприятия.

В настоящее время апробируется модель сетевой организации образовательной, научной и методической деятельности с центральным звеном НЧОУ ВО «Технический университет УГМК», ГБПОУ СО «Верхнепешминский механико-технологический техникум «Юность»» и ГБПОУ СО «Уральский государственный колледж имени И. И. Ползунова», государственным бюджетным профессиональным образовательным учреждением Свердловской области «Серовский металлургический техникум» и другими образовательными организациями. Вуз стремится создать систему непрерывного образования на территориях присутствия УГМК, сделать это предполагается в рамках следующей цепочки (рис. 2).

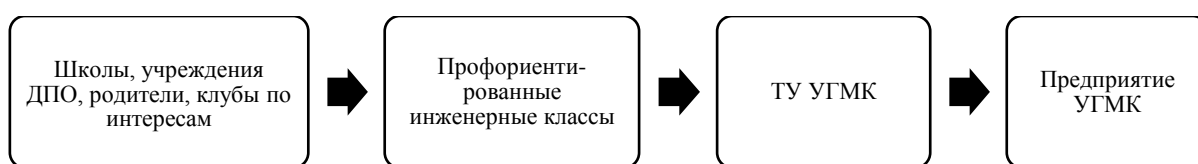


Рис. 2. Реализация принципа непрерывного образования на территориях присутствия УГМК

Исходя из данного позиционирования вуза с учетом потребности в привлечении в качестве абитуриентов лучших обучающихся, обладающих зачатками инженерного мышления, было принято решение создать в университете специализированную среду формирования у обучающихся основ инженерного мышления. В качестве ключевого механизма привлечения будущих абитуриентов был определен специальный конкурс, который получил название «Инженериада УГМК».

К участию в Инженериаде УГМК будут допускаться индивидуально выполненные научные, исследовательские и прикладные проекты, в том числе конструкторские разработки, изобретения, представленные в виде моделей, макетов, натуральных образцов, компьютерные программы и т. п. в соответствии с принятыми направлениями деятельности предприятия.

По своему содержанию проекты могут быть экспериментальными и выполняться в виде отчета о самостоятельной научно-исследовательской работе, проведенной на основе практических, лабораторных и полевых исследований.

В качестве проекта может быть представлено предложение о создании нового устройства, описание исследования и его результатов, решение технической или производственной задачи. Жюри оставляет за собой право проведения собеседования с любым из участников для подтверждения авторства работы.

Проект должен сопровождаться информационными и пояснительными материалами с обязательным указанием последовательности выполнения работ, анализом полученных результатов, указанием области применения.

Предполагается реализация следующих этапов сопровождения конкурса Инженериады УГМК:

I этап – формирование общей базы участников (на базе предприятий УГМК), развитие (работа с детьми) на базе клубов робототехники или на площадках учебных центров предприятий УГМК.

II этап – поступление в профориентированные инженерные классы.

III этап – работа с победителями (на уровне предприятия – наставники в клубах робототехники и иных учреждениях ДПО, на уровне ТУ УГМК – проектные школы, курсы).

IV этап – поступление лучших абитуриентов в ТУ УГМК.

В результате реализации модели на практике в промышленных городах будет наблюдаться:

- увеличение количества детей, охваченных дополнительным образованием по предметам естественнонаучного и инженерно-технического цикла;

- увеличение объема инвестиций организаций промышленного комплекса, направленных на реализацию проектов государственно-частного партнерства в сфере образования (с целью совершенствования профессиональных навыков молодых специалистов на производстве);

- увеличение объема инвестиций организаций промышленного комплекса, направленных на реализацию проектов государственно-частного партнерства в сфере образования;

- увеличение созданных (модернизированных) кабинетов-лабораторий естественнонаучного цикла;

- повышение мотивации выпускников школ к дальнейшей профессиональной деятельности в области высокотехнологичного производства, которая должна проявляться в выборе дальнейшего образования, связанного с технической сферой, в большом количестве молодых специалистов, после получения профессионального образования вернувшихся работать на свои предприятия, а также в высокой общей культуре, активной жизненной и гражданской позиции выпускников, являющейся основой их будущей успешной профессиональной самореализации.

Таким образом, проведенный нами анализ показал, что в последнее десятилетие усилился интерес ученых и педагогов к различным аспектам формирования инженерного мышления. Промышленные революции в жизни человечества происходят не из-за того, что появляются новые прорывные решения в технике, которые позволяют по-другому организовать процесс производства, но благодаря новым формам мышления, которые начинают использовать инженеры для фиксации объективной реальности в умозрительных конструктах. Почти все признают тот факт, что общество находится сейчас на стадии перехода к новой промышленной революции, после которой человеческий мир, а вместе с ним и сам человек могут сильно измениться. Таким образом, налицо необходимость в поиске новых форм инженерного мышления, которые позволят зафиксировать результаты инженерной деятельности в новых мыслительных формах.

Считаем, что образовательные организации должны формировать соответствующие среды, в которых данные новые формы инженерного мышления могут проявляться в первую очередь у молодых людей, заинтересованных в инженерной деятельности.

В статье был рассмотрен опыт технического университета УГМК, который на практике пытается создать подобную среду, которую в организации обозначили как «Инженериада УГМК». Участие молодых людей в ней позволит расширить сферы познания ин-

женерной деятельности, принять участие в проектной деятельности, решить актуальные для компании вопросы, в совокупности расширить области творческой самореализации всех субъектов образовательной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Донцова Т. В., Арнаутков А. Д. Формирование инженерного мышления в процессе проектной деятельности // Инженерное образование. – 2014. – № 16. – С. 70-75.
2. Дума Е. А., Кобаева К. В., Мустафина Д. А., Рахманкулова Г. А., Ребро И. В. Уровни сформированности инженерного мышления // Успехи современного естествознания. – 2013. – № 10. – С. 143-144.
3. Инженер [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.nanonewsnet.ru/blog/kur/inzhener-eto>.
4. Инженерное дело [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.znayna5.com/staty/s-inzheneriya/558-inzhenernoe_delo.html.
5. Лебедева Т. Н. Инженерное мышление: определение и состав его компонентов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – №4-3. – С. 66-68.
6. Малый энциклопедический словарь : в 4 т. Т. 2. – М. : ТЕРРА, 1997. – 554 с.
7. Мустафина Д. А., Рахманкулова Г. А., Короткова Н. Н. Модель конкурентоспособности будущего инженера-программиста // Педагогические науки. – 2010. – № 8. – С. 16-20.
8. Мустафина Д. А., Ребро И. В., Рахманкулова Г. А. Негативное влияние формализма в знаниях студентов при формировании инженерного мышления // Инженерное образование. – 2011. – № 7. – С. 10-15.
9. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.lib.ru/DIC/OZHEGOW/ozhegow_e_1.txt.
10. Солженицын А. Архипелаг ГУЛАГ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.lib.ru/PROZA/SOLZHENICYN/gulag.txt>
11. Устинова Н. П., Кузнецов Н. П. Олимпиада – действенный механизм развития творческого (инженерного) мышления // Вестник ИжГТУ им. М. Т. Калашникова. – 2009. – № 1. – С. 158-160.
12. Чучалин А. И. Совершенствование образовательной деятельности – непрерывный процесс // Томский политехник. – 2011. – Вып. 17. – С. 32-41.
13. Шпуров И. Индустрия 4.0 // Эксперт. – 2016. – №40 (1002). – С. 15.
14. Beder S. Beyond technicalities: Expanding engineering thinking // Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice. – № 125(1). – P. 12-18.
15. Gilmanshin I., Gilmanshina S. The formation of students engineering thinking as a way to create new techniques, technologies, materials // IOP Conference Series: Materials Science and Engineering. – 2016. – № 134(1)
16. Johansen T. A. Identification of non-linear systems using empirical data and prior knowledge – an optimization approach // Automatica. – № 32(3). – P. 337-355.
17. Journal of Engineering Education. – № 100(1). – P. 48-88.
18. Swierczek A. The agile capabilities of Polish companies in the supply chain: An empirical study // International Journal of Production Economics. – №118(1). – P. 217-224.
19. Van Brussel H. M. J. Mechatronics – a powerful concurrent engineering framework // IEEE/ASME Transactions on Mechatronics. – № 1(2). – P. 127-136.
20. Wan Alwi S. R., Manan Z. A., Klemeš J. J., Huisingh D. Sustainability engineering for the future // Journal of Cleaner Production. – № 71. – P. 1-10.

REFERENCES

1. Dontsova T. V., Arnautov A. D. Formirovanie inzhenernogo myshleniya v protsesse proektnoy deyatelnosti // Inzhenernoe obrazovanie. – 2014. – № 16. – S. 70-75.
2. Duma E. A., Kobaeva K. V., Mustafina D. A., Rakhmankulova G. A., Rebro I. V. Urovni sformirovannosti inzhenernogo myshleniya // Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya. – 2013. – № 10. – S. 143-144.
3. Inzhener [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.nanonewsnet.ru/blog/kur/inzhener-eto>.
4. Inzhenernoe delo [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: https://www.znayna5.com/staty/s-inzheneriya/558-inzhenernoe_delo.html.
5. Lebedeva T. N. Inzhenernoe myshlenie: opredelenie i sostav ego komponentov // Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk. – 2015. – №4-3. – S. 66-68.
6. Malyy entsiklopedicheskiy slovar' : v 4 t. T. 2. – M. : TERRA, 1997. – 554 s.
7. Mustafina D. A., Rakhmankulova G. A., Korotkova N. N. Model' konkurentosposobnosti budushchego inzhenera-programmista // Pedagogicheskie nauki. – 2010. – № 8. – S. 16-20.
8. Mustafina D. A., Rebro I. V., Rakhmankulova G. A. Negativnoe vliyanie formalizma v znaniyakh studentov pri formirovanii inzhenernogo myshleniya // Inzhenernoe obrazovanie. – 2011. – № 7. – S. 10-15.
9. Ozhegov S. I., Shvedova N. Yu. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.lib.ru/DIC/OZHEGOW/ozhegow_e_1.txt.
10. Solzhenitsyn A. Arkhipelag GULAG [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.lib.ru/PROZA/SOLZHENICYN/gulag.txt>
11. Ustinova N. P., Kuznetsov N. P. Olimpiada – deystvennyy mekhanizm razvitiya tvorcheskogo (inzhenernogo) myshleniya // Vestnik IzhGTU im. M. T. Kalashnikova. – 2009. – № 1. – S. 158-160.
12. Chuchalin A. I. Sovershenstvovanie obrazovatel'noy deyatelnosti – nepreryvnyy protsess // Tomskiy politekhnik. – 2011. – Вып. 17. – S. 32-41.

13. Shpurov I. Industriya 4.0 // Ekspert. – 2016. – №40 (1002). – S. 15.
14. Beder S. Beyond technicalities: Expanding engineering thinking // Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice. – № 125(1). – P. 12-18.
15. Gilmanshin I., Gilmanshina S. The formation of students engineering thinking as a way to create new techniques, technologies, materials // IOP Conference Series : Materials Science and Engineering. – 2016. – № 134(1)
16. Johansen T. A. Identification of non-linear systems using empirical data and prior knowledge – an optimization approach // Automatica. – № 32(3). – P. 337-355.
17. Journal of Engineering Education. – № 100(1). – P. 48-88.
18. Swierczek A. The agile capabilities of Polish companies in the supply chain: An empirical study // International Journal of Production Economics. – №118(1). – P. 217-224.
19. Van Brussel H. M. J. Mechatronics – a powerful concurrent engineering framework // IEEE/ASME Transactions on Mecha-tronics. – № 1(2). – P. 127-136.
20. Wan Alwi S. R. , Manan Z. A., Klemeš J. J., Huisingh D. Sustainability engineering for the future // Journal of Cleaner Production. – № 71. – P. 1-10.

УДК 81:1.37.016:81
ББК Ш1в+Ш12/18-9

ГСНТИ 16.21.27; 16.21.47

Код ВАК 13.00.02; 10.02.19; 10.02.20; 10.02.01

Комарова Зоя Ивановна,

доктор филологических наук, профессор, кафедра иностранных языков, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620000, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, д. 51; e-mail: zikomarova@bk.ru

ФИЛОСОФИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: философия лингвистического образования; философия лингвистического познания; философия науки; науковедение; философия языка; философия лингвистики; лингвистическая онтология; лингвистическая гносеология.

АННОТАЦИЯ. Данная статья посвящена междисциплинарной проблеме взаимообусловленности, взаимодействия и взаиморегулирования философии лингвистического познания и философии лингвистического образования на базе социокультурной специфики третьего тысячелетия, в условиях постнеклассической науки и полипарадигмальной концепции философии науки и науковедения. Устанавливается социальный заказ на их «сопряжение». Анализируются традиции в философии языка и философии лингвистики. Обосновывается единство функций философии лингвистического познания: *онтологической, гносеологической (эпистемической) и методологической*. Раскрываются дискуссионность и инновационность предлагаемой нами *системной методологии современной полипарадигмальной лингвистики*, которая состоит в том, что, во-первых, эпистемическая ситуация рассматривается в нашей концепции как метамодель познавательного процесса, что позволяет уточнить структуру лингвистического метода: узальная трехчастная структура метода (*методология ↔ метод ↔ методика*) дополняется четвертым компонентом «технология», который обусловлен императивом современной техногенной цивилизации; во-вторых, в отличие от традиционной трехуровневой системы научных методов (*философские → общенаучные и частнонаучные*) обоснована субординированная иерархическая структура системной лингвистической методологии, включающая девять методологических уровней, взаимосвязь и взаимозависимость которых создает единое целое полипарадигмальной лингвистики и обеспечивает ее связь с когнитивными ресурсами современной культуры; в-третьих, впервые дисциплинарные лингвистические методы систематизируются с позиции парадигмальности / непарадигмальности: *макропарадигмальные, частнопарадигмальные и непарадигмальные*. Все это обуславливает необходимость продолжения реформирования языкового образования, его лингводидактики и методики.

Komarova Zoya Ivanovna,

Doctor of Philology, Professor, Professor of Department of Foreign Languages, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin; Ekaterinburg, Russia.

THE PHILOSOPHY OF LINGUISTIC COGNITION AND EDUCATION: ON PROBLEM STATEMENT

KEYWORDS: philosophy of linguistic education; philosophy of linguistic cognition; philosophy and science; science; philosophy of language; philosophy of linguistics; linguistic ontology; linguistic epistemology.

ABSTRACT. This article deals with the interdisciplinary problem of the interaction, interdependence and interregulation of the philosophical linguistic cognition and the philosophy of linguistic education on the basis of sociocultural characteristics of the third millennium under the conditions of post-non-classic science and polyparadigmatic concept of the philosophy of science and sociology of science. The social control on their coupling is set in. The article presents the analysis of the traditions of the philosophy of language and philosophy of linguistics. The unity of the functions of the philosophy of linguistic cognition is proved. The following functions are stated: ontological, epistemological, and methodological. The article discloses the breakthrough of the systemic methodology of modern polyparadigmatic linguistics, which is based on the following factors: firstly, the epistemic situation is viewed in our work as a metamodel of the cognition process, which helps to state the structure of the linguistic method (the three-part structure of the method: methodology – method – method implementation are accompanied by the fourth component – the technology, which is called for by the modern technological civilization); secondly, we have stated the unique hierarchical structure of the systemic linguistic methodology, which includes nine methodological levels. The interconnection and interdependence of these levels comprises the unity of polyparadigmatic linguistics and ensures its connection with the cognitive resource of modern culture. Thirdly, this article states for the first time the disciplinarian linguistic methods being systemized from the angle of their paradigm- or non-paradigm-based character: macro-, specifically- and non-paradigm-based methods. All this determines the necessity to continue reforming language education, its linguodidactics and methods.

*Проблематика знания и познания не только не снимается с повестки дня, но становится **центральной** для понимания современного общества и человека (В. Лекторский).*

Кардинальные изменения, происходящие в социально-экономической структуре нашего общества, миграция в мировое сообщество и мировую рыночную экономику предъявляют как никогда ранее повышенные требования к личности будущего специалиста. Помимо высокого уровня квалификации выпускник современного вуза должен быть человеком **самостоятельно инициативным**: должен уметь быстро принимать решения, мыслить нестандартно, быстро адаптироваться в меняющихся жизненных условиях, даже к смене профессии при необходимости, быть конкурентноспособным, уметь ориентироваться в потоках быстро меняющегося современного знания и прогнозировать свое будущее.

А поскольку **образование** «как процесс и результат усвоения знаний, навыков, умений через основной путь получения образования – обучения в системе различных учебных заведений» [50, с. 180] всегда работает на будущее, то необходимо знать философское прогнозирование специалиста XXI века.

Ключевым понятием текущего века является **свобода выбора профессии** на основе личностных приоритетов, поскольку смысл жизни каждого человека состоит в наиболее полной самореализации. В связи с этим «*конечные ценностные приоритеты человека нашего века состоят в созидании своей личности, знающей смысл своей жизни, верующей в возможности его достижения, целенаправленно и активно работающей во имя наиболее полной жизненной самореализации*» [10, с. 21].

Необходимо учитывать то, что в современном мире в результате лавинообразного прироста научного знания оно приобретает временный, неустойчивый характер. Это в свою очередь приводит к быстрому устареванию профессиональных знаний, а потому вызывает острую необходимость в постоянном пополнении и обновлении знаний через **самообразование**, что возможно только благодаря умению работать **самостоятельно** в системе **непрерывного образования** [10].

Анализ научной отечественной и зарубежной литературы за последние 30 лет свидетельствует о том, что доминирующими мировыми социально-культурными процессами XXI века являются **глобализация, информатизация, интеграция, утверждение нового стиля мышления, научная ориентация, реформирование образования**.

Сегодня **компетентностный подход**

(в оппозиции к **знаниево-ориентированному**) в образовании является реализуемым на практике теоретическим обоснованием третьего поколения высшего профессионального образования [5; 14; 39; 45]. Ведущей характеристикой этой модели образования является конечная цель образования: акцент смещается со знания на интегральные деятельностно-практические умения – **компетенции** [50, с. 118], что позволяет ликвидировать разрыв между когнитивным, деятельностным и личностным уровнями развития будущего специалиста. В документах ЮНЕСКО очерчивается круг компетенций, рассматриваемых как желаемый результат образования, целью которого, согласно Болонским соглашениям, является «*обучение и воспитание компетентного человека*» [5, с. 14].

В докладе международной комиссии по образованию для XXI века «*Образование: скрытое сокровище*» Жак Делор сформулировал «четыре столпа», на которых основывается образование: «*научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить*» [14, с. 37]. Это, по сути, основные глобальные компетенции как проявления биосоциального в человеке. Как видим, доминирующей компетенцией, т. е. первым «столпом» образования, является «**научиться познавать**», в котором теоретические знания выступают не в чисто информационном виде, а в качестве **инструмента построения способов деятельности в некоторой предметной области**, интегрируя познавательную, коммуникативную, ценностно ориентированную, эстетическую и в целом практико-преобразовательную деятельности личности [18, с. 81].

Таким образом, переход на новую парадигму образования вовсе не означает уменьшения «столпа» «**научиться познавать**», а напротив, акцентирует такое реформирование образования, которое базируется на приоритетности знания и познания в обществе, основанном на знаниях [13; 47].

Отметим, что в истории педагогики и образования исходили из того, что «*изучение философии – это подлинная основа всякого теоретического и практического образования*» [8, с. 338], что «*в университетах будущего философия станет ядром всякого обучения*» [31, с. 198]. В наши дни философы и представители других наук призывают «*к такой модернизации образования, в которой философия имела бы ключевую роль*» [6, с. 599].

Однако «*педагогика и философия*

обычно не взаимодействуют, педагоги не обращаются к философии, а философы не интересуются педагогией», – сетуют современные исследователи [6, с. 651]. А потому «большинство современных дискуссий по проблемам стратегии трансформации системы образования часто ведется вне критической рефлексии из философских оснований» [6, с. 599].

Исходя из этого проблему сопряжения **философии** и **образования** считаем чрезвычайно актуальной и потому имеющей как теоретическую, так и практическую значимость. Но эта проблема настолько сложна, многоаспектна и противоречива, что требует монографического исследования. В пределах же статьи, во-первых, сузим ее до ядерной проблемы сопряжения **образования** и **познания**, т. к. именно познание определяет содержательные горизонты для современного образования, а социальный заказ образования [5; 13; 47] стимулирует развитие новых аспектов познания; во-вторых, сузим проблему до конкретного, **предметного** изучения, а именно – **лингвистического образования и познания**, которые, впрочем, имеют множество специфических аспектов и проблем [50; 53].

Целью исследования является раскрытие сущности философии лингвистического образования и познания через установление их взаимообусловленности, взаимодействия и взаиморегулирования.

Материал и методы исследования

Источником сбора научной литературы по проблеме являются информационные базы интернета, прежде всего «Библиофонд» (<http://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=14162>) и др. [см.: 27, с. 203-206]; словарно-справочная литература избиралась с использованием сайтов www.oat.ru и www.dct.rusland.ru, а также нашей личной картотеки, включающей еще и традиционные печатные источники [23-27].

Междисциплинарность рассматриваемой проблемы обуславливает использование комплекса синхронных методов, методик и технологий анализа, синтезирующего логико-философские, общенаучные, общедисциплинарные и частнодисциплинарные методы для конкретно-научного познания языка [12; 23-27; 41; 49] и методы чисто философского познания: категориальный анализ науки, философский синтез, философская рефлексия и философская интерпретация научного знания и научной деятельности [19; 20; 28; 30; 36; 44].

Результаты исследования и их обсуждение

Философия образования как область исследования образования, касающаяся его целей, принципов, формирования

содержания обучения, взятых в общекультурном аспекте, начала разрабатываться только во второй половине XX в. главным образом в США, Великобритании и Германии, где она преподается как учебная дисциплина, где созданы научные общества по проблемам философии образования и выпускаются специализированные периодические издания. В Российской Академии Образования (РАО) сравнительно недавно создан проблемный совет по философии образования [50, с. 367].

В третьем тысячелетии сформировалась область специальной философии – **философия педагогики и образования** как «метанаука, предметом которой являются педагогические науки и сфера образования, взятые в общекультурном аспекте» [20, с. 264-265]. Характерной чертой этой метанауки является то, что философские теории адаптируются применительно к проблемам образования и педагогики.

Для языкового образования инициируются:

- интеграция образования и науки, образования и культуры [9; 10; 13; 39; 45];
- обучение через исследование [18; 22; 28; 30; 42];
- ориентация на фундаментальные исследования в пределах познанного [20; 25; 45; 47];
- ориентация на междисциплинарную интеграцию наук [22; 28; 30; 42] и путей адаптации научного материала к возможностям обучения [45; 50];
- интеграция на принципы гуманизации и этизации обучения – открытости, доступности, непрерывности, информатизации, регионализации, валеологизации, акмеологизации, экономичности и др. [6; 50]; принципы языкового обучения [50, с. 230-240] и принципы языкового познания [25, с. 28-30; 41, с. 301-304].

Целью современного языкового образования является достижение баланса «когнитивного освоения учебных программ и стандартов и овладение компетенциями в сфере социально-профессиональной коммуникации, творческого и критического анализа использования образовательных технологий» [39, с. 16]. С позиции современной **методологии познания языком** как «учения о научном лингвистическом знании и способах его добывания» [50, с. 6] разграничиваются **лингводидактические основы обучения языку**, опирающиеся на общую теорию обучения языку и разрабатывающие методологию такого обучения, и **методические основы обучения языку**, характеризующие практическую сторону дея-

тельности преподавателя и учащихся по обучению и овладению языком [50, с. 6]. В качестве стратегической цели обучения лингводидактика определяет создание **языковой личности** (при обучении родному языку), **вторичной языковой личности** (при обучении неродному языку) и **профессиональной языковой личности** (при обучении преподавателей-лингвистов) [50, с. 392].

Исходя из цели нашего исследования обратимся именно к последнему типу личности, которая, во-первых, обладает базовыми компетенциями языковой личности, т. е., по Н. Хомскому (именно ему принадлежит заслуга введения понятия «**компетенция**»), «*обладает способностью понимать и продуцировать неограниченное число правильных в языковом отношении предложений (высказываний) с помощью усвоения языковых знаков и правил их соединения*» [25, с. 428-431] и, во-вторых, обладает компетенциями *научного (лингвистического) знания и способов его добытия* [5; 39; 40; 44; 46].

Содержательная сторона этих **профессиональных компетенций** выражена вариативно в ряде федеральных государственных образовательных стандартов по лингвистике. Так, в госстандарте высшего образования уровень бакалавриата в области научно-исследовательской деятельности сформулированы как обязательные следующие **профессиональные компетенции**: «*способность использовать понятийный аппарат философии, теоретической и прикладной лингвистики, переводоведения, лингводидактики и теории межкультурной коммуникации для решения профессиональных задач*» [43, с. 12].

Опираясь на профессиональные компетенции (как современный минимально достаточный уровень для «сопряжения» философии лингвистического образования и познания), перейдем к анализу второго «слагаемого» – **философии лингвистического познания**.

Большинство источников по классической философии, когда она признавалась «царицей наук», «наукой наук», характеризует ее как «*науку о всеобщих законах развития природы, общества и мышления*», а также как «*общую методологию познания и форму общественного сознания, направленную на выработку мировоззрения*» [28, с. 133]. В этом видится основной вклад философии в познание, который детализируется в исторически сложившихся основных разделах философии: **онтология** (учение о бытии как таковом), **гносеология** (общая теория познания), **методология** (часть теории познания, разрабатывающая общую теорию

о практической и познавательной деятельности человека), **аксиология** (теория об основных ценностях человеческого бытия), **антропология** (учение о человеке в его всеобщих и существенных характеристиках), **культурология** (учение о сущности культуры, ее формах, законах, функциях, факторах), **логика** (теория о формах, законах и методах правильного мышления); **праксеология** (общая теория деятельности человека), **эстетика** (учение о прекрасном в его формах, законах и нормах), **этика** (общая теория о морали и нравственности) и др. [19; 20; 22; 28; 30; 36].

Из этого следует, что общая философия выполняет множество функций, обусловленных ее сущностью, а также выполняет целый ряд частных функций, вытекающих из основных направлений философии. Наиболее востребованными являются три основные функции: **онтологическая, гносеологическая и методологическая** [6; 20; 28; 30; 36; 44].

Наблюдается, во-первых, трансформация понимания теории познания в третьем тысячелетии как «*раздела философии, в котором анализируются природа и возможности знания, его границы и условия достоверности*» [36. III, с. 47], во-вторых, оформление основных направлений философии, обозначенных нами, в самостоятельные науки; в-третьих, формирование во второй половине XX в. новых комплексных направлений (метанарправлений): **философии науки, науковедения, методологии науки, частных (отраслевых) «философий» науки, в том числе – философии образования и философии лингвистики**.

Философия науки, формирующаяся с середины XX в., рассматривается как «прикладная философия» (В. Г. Борзенков, Г. В. Бромберг, В. В. Ильин, Ф. В. Лазарев, С. А. Лебедев, Э. М. Мирский, Б. Г. Юдин и др.) или как «теория науки» (В. П. Кохановский, Т. Г. Лешкевич, Б. В. Марков, Т. П. Матяш, Ю. М. Хрусталева, В. С. Степин).

Круг проблем философии науки настолько широк, что он ведет к размыванию понимания философии науки. Так, можно выделить три группы проблем и подходов к ним:

- во-первых, проблемы, идущие от философии к науке, когда используется весь концептуальный аппарат философии, минимально представленный в данной статье [30; 36; 42; 44];

- во-вторых, проблемы, возникающие в самой науке и ее познавательной деятельности, требующие рефлексии философии над наукой, философских «подсказок» и функций «интеллектуальной разведки» [3; 6; 19; 28];

• в-третьих, проблемы взаимодействия философии и науки с учетом их фундаментальных различий: всеобщности философского знания и конкретности объектного (предметного) знания [25, с. 36; 42; с. 28, с. 134].

В связи с этим по-разному оцениваются место и значимость философии науки: 1) тип философствования, рефлексии над научным знанием и научным познанием (эпистемологией) с целью построения общенаучной картины мира (философы Р. Д. Декарт, Г. Лейбниц, И. Кант, Б. Рассел, Э. Мах, Ч. Пирс и др.; ученые: Г. Галилей, И. Ньютон, Ч. Дарвин, Г. Гельмгольц, Ф. Гаусс, А. Эйнштейн, Н. Бор, В. Гейзенберг, Н. И. Вавилов, И. Пригожин и др.) [28, с. 83]; 2) общие закономерности функционирования науки, научного знания и научного познания, посредствующее звено между естественнонаучным и социально-гуманитарным познанием (В. Дильтей, В. Виндельбанд, В.-Ж. Гадамер, Г. Риккерт...); 3) синтез принципов философии и ее оснований с результатами познания в различных науках и во взаимодействии с донаучными и вненаучными формами познания [25, с. 38-41; 36.I, с. 52].

Исходя из третьего направления под **философией науки** понимаем «целостное и ценностное осмысление науки как специфической области человеческой деятельности во всех ее ипостасях: когнитивной, институциональной, методологической, знаковой, лингвистической, коммуникационной» [44, с. 29].

В 80-е гг. XX в. сформировалось **методология науки** как «часть теории научного познания, общей методологии, содержащая учение о методах, средствах и процедурах научной деятельности» [28, с. 57].

В 60-е гг. XX в. сформировалось **науковедение** как комплекс научных дисциплин, исследующих науку и ее различные аспекты конкретно-научными методами и средствами [28, с. 66; 30; 44].

Общим признаком всех дисциплин, входящих в науковедение, является то, что их конечным продуктом является построение *конкретно-научных моделей*: парадигматическая модель Т. Куна, научно-исследовательская программа И. Лакатоса, эволюционная модель С. Туллина, модель личностного знания М. Полани, модель иррационального анархизма П. К. Фейерабенда и др. [25, с. 74-76]. При этом признается значительная роль философии науки и науковедения «в изучении на метауровне

междисциплинарных связей» [20, с. 264; 42; 44].

Однако к началу XXI в. появились сомнения в пользе и эффективности общей философии науки, общего науковедения и общей методологии для частнонаучного знания [20, с. 264; 30, с. 18; 44, с. 187], что обусловило появление **специальных (частнонаучных) «философий» наук** [20, с. 281; 30, с. 19], т. к. в них действительно осуществляется синтез философского и частнонаучного знания.

В связи с тем что *философия XX в. была преимущественно философией языка* [3: 9; 16; 20; 22; 25; 30; 44], то активно формируется **философия лингвистики** как «метанаука, предметом которой является лингвистика» [20, с. 261]. Философы подчеркивают, что поскольку объектом лингвистики является язык, то часто **философию лингвистики** приравнивают к **философии языка**. Однако некоторые философы считают такое приравнивание неправомерным, поскольку это «содержит в себе опасность забвения концептуального аппарата лингвистических теорий» [20, с. 261]. Существуют и другие разграничения: «Если **«философия языка»** – это название объекта изучения, заголовков темы внутри философии, то **«лингвистическая философия»** – это в первую очередь, название философского метода» [46, с. 6].

Такой вопрос ставят и лингвисты, но дают разные ответы:

1) выделяют узкую область – **философия обыденного языка**, которую именуют **лингвистической философией**, сосредоточившей свое внимание на анализе повседневной речи (обыденного, или обычного языка, а также этических сочинений) [29, с. 269-270];

2) под проблемой «**философские проблемы языкознания**» решаются вопросы как сущности языка, так и теорий, его описывающих [29, с. 545-547];

3) лингвофилософская проблематика соединяет в себе **философию языка** и **философию языкознания** [51, с. 9], при этом мы разделяем мнение В. С. Юрченко о том, что «**философия языка рассматривает саму языковую действительность как фрагмент мира; феномен реальной действительности, а философия языкознания – теории, модели об этом объекте**» [51, с. 314].

Результаты анализа концепций философии языка и философии языкознания сведены в таблицу 1 [19; 25, с. 64-65].

Философские концепции языка / языкознания

Автор	Содержание концепций
Платон	Имя выражает сущность объекта.
Аристотель	Звуковой знак произволен, он является конвенцией и в качестве таковой условием коммуникации людей.
Стоики	Наряду со знаком как таковым и тем, что он обозначает, существует смысл (лектон) предложения, который может быть истинным или ложным.
П. Абеляр	Слова являются выражением концептов.
Д. Скот, У. Оккам	Наукой о языке является логика. Каждое слово, являясь знаком, обозначает единичное (концепция минимализма).
Дж. Локк, Д. Юм	Значениями слов, т. е. знаков, являются идеи.
И. Кант	Язык есть обозначение мыслей.
Э. Гуссерль	Язык, выступая результатом феноменологической работы субъекта, является средством формирования жизненного мира человека.
М. Хайдеггер	Язык – дом бытия.
Х.-Г. Гадамер	Язык – это среда понимания людьми друг друга.
Ж.-П. Сартр	Язык есть отношение одного человека к другому.
К.-О. Апель	Язык по своей природе не субъективен, а intersubjectивен.
Ю. Хабермас	Язык – это коммуникация.
Г. Фреге, Б. Рассел	Подлинной теорией языка является логика. Естественный язык неточен и приближителен.
Л. Витгенштейн	1. Значением слова является определенный предмет. Значением предложения является некоторое положение дел. 2. Значение слова есть его употребление. 3. Язык реализуется в форме языковых игр.
Дж. Остин, Дж. Серл	Речевые акты имеют грамматическое значение. Они могут быть успешными или неуспешными.
М. Фуко	Язык – это социальное средство функционирования властных отношений между людьми.
Ж. Деррида	Знаки не обладают значением, их никогда не прекращающееся деконструирование формирует путь жизни.
Ж.-Ф. Лиотар	Жизнь – это агонистика языковых игр, они не представляют нечто отличное от них.

Как видим из таблицы, философы спорят о природе языка и его теорий по ряду основных проблем: 1) о концептуальности языка; 2) о соотношении языка и ментальности; 3) о соотношении языка с внешним (предметным) миром; 4) о соотношении языка с деятельностью человека; 5) о соотношении в языке индивидуального и общественного; 6) о самостоятельности языка; 7) об игровом характере языка; 8) о соотношении формального и естественного языка; 9) о соотношении языка и речи [25, с. 65-68].

Итак, стремясь проникнуть в сущность языка, философы утверждают, что язык *концептуален, диалогичен* (Х.-Г. Гадамер), *проблематичен* (М. Фуко), *интерконтекстуален* (Ю. Кристева), *коммуникативен* (Ю. Хабермас) и имеет *игровой характер* (Л. Витгенштейн).

Предлагается следующее философское определение языка: «Язык – это intersubjectивное конструирование смыслов бытия» [20, с. 262]. Сегодня популярен радикальный тезис: «Все есть язык» [30, с. 232].

Рассмотренные проблемы позволяют признать, что «последние тридцать лет особое внимание философов фокусируется на теме **«Познание и язык»**, которая грозит даже поглотить собой всю эпистемическую проблематику» [22, с. 7]

На этой основе перейдем к анализу основных составляющих философии лингвистического познания: **лингвистической онтологии, лингвистической гносеологии (эпистемологии) и лингвистической методологии.**

1. Лингвистическая онтология (греч. *on, ontos* – «сущее» + *logos* – «учение, наука») – учение о бытии языка и лингвистики. Проблема сущности лингвистической онтологии требует обращения к сложной дискуссионной проблеме об **объекте и предмете** исследования. С позиции теории познания и науковедения вопрос этот, казалось бы, решен: объект имеет *объективно-субъективную природу*, а постнеклассическая наука перешла на *субъект-субъективную* схему анализа [25, с. 90-96].

Однако применение этого подхода к конкретной дисциплине – **лингвистике** – дает неоднозначные ответы на вопрос об объекте лингвистики: 1) язык; 2) языки; 3) язык и языки; 4) наука о языке; 5) речь, речевая деятельность; 6) совокупность объективно реальных явлений языка и речи (Н. Ф. Алефиренко); 7) собственно язык, языковая способность, речевая деятельность, речь (В. А. Пищальникова, А. Г. Сонин и др.).

Для принятия решения следует учесть три важных обстоятельства: во-первых, постановку вопроса о том, что изучает лингвистика – «реальный объект или абстрактную систему понятий» [41, с. 11], во-вторых, утверждение Ф. де Соссюра о наличии «системы лингвистик» – *лингвистику языка и лингвистику речи* [15]; в-третьих, мнение Ф. де Соссюра о том, что в лингвистике «точка зрения создает самый объект» [15, с. 36].

На этой основе, с нашей точки зрения, объект современной лингвистики включает *всю языковую реальность*, т. е. все то, что

познается в языке, языках, речи, речевой деятельности, тексте, дискурсе, как и то, что формулируется в процессе познания, т. е. теорию языка [25, с. 348].

При этом первой проблемой лингвистики, безусловно, является вопрос о **сущности языка**. Анализ отечественной и зарубежной литературы по лингвистике показывает, что на сегодняшний день осмыслена **многомерная модель языка**.

Во-первых, язык – общественное (социальное), биологическое, психическое и физическое явление [4; 12].

Во-вторых, есть разные модели функций языка как его сущностных свойств: *монофункциональные*, *бифункциональные* (коммуникативная – мыслеобразующая) и *полифункциональные* (Л. Блумфильд, К. Бюлер, Л. С. Выготский, Ю. Д. Дешериев, О. Есперсен, А. А. Леонтьев, А. Мартине, Н. А. Слосарева, Ю. С. Степанов, М. Хэллидей, Р. О. Якобсон и др.) явления.

В-третьих, констатируется коренная *двойственность* (В. Гумбольдт, И. А. Бодуэн де Куртенэ, Ф. де Соссюр, Л. Ельмслев, Н. Хомский), *тройственность* (Э. Косериу, А. Гардинер, Л. В. Щерба, И. Р. Гальперин, А. Мустаойки) языка и даже его *четыре измерения* (Д. Г. Збогушевич, В. А. Пищальникова, А. Г. Сонин) [25, с. 198-207].

В-четвертых, подчеркивается наличие множественности структур и свойств языка: «Язык – многомерное явление, возникшее в человеческом обществе: он и система и антисистема, и деятельность и продукт этой деятельности, и дух и материя, и стихийно развивающийся объект и саморегулирующееся явление, он и произволен и произведен и т. д.» [4, с. 140].

В-пятых, множественность моделей системы языка:

- *уровневая* модель системы языка, построенная по принципу восходящей / нисходящей сложности однородных единиц, в которой набор уровней (блоков) и отношений между ними определяется поразному (Э. Бенвенист, Г. Глисон, С. Д. Кацнельсон, И. П. Распопов, Л. М. Васильев);

- *пóлевая* модель системы языка, в которой объединение разнородных единиц по принципу ядра – периферии осуществляется по общности содержания (М. М. Покровский, П. Роже, И. Трир, А. М. Пешковский, В. Г. Адмони, Ю. Н. Караулов, Г. С. Щур, А. В. Бондарко);

- *многослойная* модель Д. С. Спивака;
- модель *ассоциативно-вербальной сети* Ю. Н. Караулова;

- *динамические* модели системы языка, в том числе и *психолингвистические* (Н. И. Жинкин, А. А. Залевская, И. Н. Горелов, Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев,

А. Р. Лурия, И. А. Зимняя, И. А. Стернин) и другие, «*дополняющие друг друга и свидетельствующие об исключительной сложности системы языка, заключенной в мозгу человека*» [30].

В-шестых, отмечается множественность социальной дифференциации структуры, семантики и функций языка:

- по виду, способу материального воплощения речи (устная и письменная);

- по мононаправленности или полинаправленности средств языка в процессе речи (монологическая, диалогическая и полилогическая речь);

- по функциональным стилям (разговорно-бытовой, научный, официально-деловой, публицистический, художественный, религиозный и др.);

- по слоям, группам людей (социальные диалекты, профессиональные, гендерные и т. д.);

- по типам и жанрам словесных произведений (литературные и речевые жанры);

- по авторам словесных произведений (жанры речи, авторские идиостили и т. п.);

- по территории (наречия, диалекты, говоры) [4; 11; 15; 25; 29; 38; 52].

В-седьмых, язык рассматривается как сложнейшая *знаковая система*, предназначенная для того, чтобы с помощью конечного числа элементов (знаков) передать бесконечное множество информации при коммуникации [7; 33; 35; 48].

В-восьмых, язык представлен как ментальное явление и сущность: соотношение языка и мышления, языка и сознания, языка и бытования, существования человека в мире [2; 11; 12; 15; 16; 23; 29; 40].

В-девятых, язык трактуется как сложная *эволюционная* система, бытующая в единстве парадигматики и синтагматики, синхронии и диахронии, а также как *самоорганизующаяся, адаптивная система* [4; 12; 15; 16; 21; 23; 24; 29; 40].

Все выше описанное свидетельствует о *многокачественной и противоречивой* природе языка [25, с. 348-351], которая до сих пор в какой-то мере «*есть тайна*» (В. А. Звегинцев, А. М. Камчатова, Н. А. Николина, И. П. Сусов).

Обобщая фундаментальные признаки человеческого языка, В. П. Даниленко дает следующее определение языка: «*Язык – это особый – биофизический и психический – продукт культуры, представляющий собой наиважнейшую систему знаков, которая выполняет три основные функции – коммуникативную (общения), когнитивную (познания) и прагматическую (практические воздействия на мир)*» [12, с. 41].

Таковы далеко не полные представления о сложной, многокачественной природе

языка как объекта лингвистики, который, включаясь в любой вид деятельности человека, не сводим ни к одному из них.

Если сопоставить результаты осмысления сущности языка и его теорий в философии языка и философии лингвистики с описанными воззрениями лингвистов, то обнаружим их концептуальную близость. Отличия в основном сводятся к предметной конкретике лингвистов.

Из этого вытекает основной методологический постулат: *степень адекватности той или иной лингвистической теории природе языка может оцениваться по тому, в какой мере при его анализе учтено единство и взаимодействие всех трех миров: реального, мыслительно-го и языкового* (выделено мной – З. К.) [15, с. 13].

Следовательно, необходимо обратиться ко второму слагаемому метода лингвистики – теории языка, т. е. рассмотреть **дисциплинарную структуру лингвистики**.

Сущность языка, по В. фон Гумбольдту, – «отливает в форму мыслей материю мира вещей и явлений» [15, с. 67] – обуславливает сложную разветвленную дисциплинарно-методологическую структуру современной лингвистики, включающую около 100 разных «лингвистик» [25, с. 350-365; 26; 38; 52] – как традиционных, так и новых, формирование которых в третьем тысячелетии было предсказано Вяч. Вс. Ивановым [16, с. 156].

Как установлено, вся совокупность знаний о языке – **макролингвистика** (термин введен американскими дескриптивистами) – с учетом объекта лингвистики включает два взаимосвязанных раздела: **теоретическую лингвистику** и **прикладную лингвистику**. Эта дихотомия была введена в науку отечественным ученым И. А. Бодуэном де Куртенэ в конце XIX – начале XX веков.

Но поскольку лингвистика (по словам И. П. Сусова) развивалась не прямолинейно, а зигзагообразно, *меня фокусы и векторы своих интересов*, то и оформление этих разделов шло неодновременно и противоречиво. Так, дихотомия **внутренняя лингвистика – внешняя лингвистика** была обозначена уже Ф. де Соссюром в начале века. В наши дни **внутренняя лингвистика** изучает как субстанциональные свойства языка как системно-структурного образования, так и функционально-прагматические свойства языковых единиц.

Дифференциация **внешней лингвистики**, в которой идет становление методологических основ многочисленных гибридных лингвистических дисциплин, относится

чаще всего к последней трети XX в. При этом существует мнение, что внешняя лингвистика – это внутренняя лингвистика, использующая для изучения языка методы пограничных наук, как правило, совместно с лингвистическими методами [22; 26].

Интерлингвистика – область языкознания, изучающая *международные языки* (как естественные, так и искусственные) как средство межъязыкового общения людей разных государств, – еще до конца не оформилась [27, с. 18].

Наконец, четвертый блок наук в теоретической лингвистике, обозначенный условно как «**промежуточная**» лингвистика, по определению Вяч. Вс. Иванова, – промежуточное звено между «*внутренней лингвистикой*» и «*внешней лингвистикой*», изучающей социальные и пространственно-временные условия бытования языка, находится в стадии оформления [16].

Таковы основные блоки **теоретической лингвистики**, с которой в двусторонних связях находится **прикладная лингвистика**. Сущность ее состоит в том, что она занимается решением конкретных практических задач, связанных с использованием языка, причем *языка в действии*. Характерно, что большинство лингвистов (В. М. Андрищенко, А. Н. Баранов, А. С. Герд, Вяч. Вс. Иванов) подчеркивает, что прикладное языкознание издавна отличалось широкой проблематикой, а в наши дни представляет собой разветвленную отрасль современной лингвистики [26, с. 128-136].

В целом, можно утверждать, что **макролингвистика** сегодня является сложной системой, объединяющей множество лингвистических наук, которые лишь *в совокупности* дают нам достаточно полное лингвистическое знание [27, с. 25].

При этом *историография лингвистики* свидетельствует о том, что происходит активное взаимодействие и сближение национальных лингвистических направлений и школ [16, с. 14], и наше отечественное языкознание все в большей степени втягивается в процесс планетарной интеграции лингвистической науки, все заметнее становясь частью мирового языкознания [11; 38; 52].

2. Лингвистическая гносеология (греч. *gnosis* – «познание» + *logos* – «учение, наука») – учение о способах познания языковой реальности, бытия языка. На протяжении всего хода многовекового развития методологической мысли в философии, философии науки, науковедении и конкретных наук было осознано, что одной из насущных проблем лингвистики третьего тысячелетия является создание системной методологии. Эта мысль осознана с позиции философии науки и науковедения (В. А. Канке, С. А. Лебедев,

В. С. Степин и др.) и с позиции современной синергетики (С. П. Капица, Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов, И. Пригожин, И. Стенгерс, Г. Хакен и др.), а также с позиции самой современной лингвистики (Н. Ф. Алефиренко, Л. Г. Зубова, А. Е. Карлинский, З. И. Комарова, Г. П. Мельников, В. А. Пищальникова, А. Г. Сонин, В. А. Ступин, К. Э. Штайн и др.).

3. Лингвистическая методология. Определим основные принципы [25, с. 28-31], основные постулаты и концепты **системной методологии языкознания**.

В философии науки, в теории научного познания введен суперконцепт **познавательная ситуация** – «условия познания любого объекта, включающие следующие компоненты: 1) объект познания; 2) субъект познания; 3) средства познания» [44, с. 501]. Возможна шестизвенная структура, включающая шесть взаимосвязанных элементов: 1) субъект деятельности; 2) цель деятельности; 3) средства деятельности; 4) предмет / объект, на который направлена деятельность; 5) сами активные действия; 6) результат деятельности [3, с. 18-19].

Как видим, этот суперконцепт дает лишь *формальную структуру* познавательной ситуации. Для содержательной интерпретации познавательной ситуации предлагаем ввести суперконцепт **эпистемическая ситуация** (греч. *episteme* – «знание») (термин Е. А. Баженовой и М. П. Котюровой) как совокупность взаимосвязанных признаков познавательной деятельности в единстве составляющих ее онтологического, методологического, аксиологического, рефлексивного и коммуникативно-прагматического компонентов. При этом эпистемическую ситуацию рассматриваем как **метамоделю** познавательного процесса [25, с. 31], поскольку она позволяет уточнить структуру **дисциплинарного лингвистического метода** – ввести в традиционную трехчастную структуру метода еще один компонент – **технологию**, что обусловлено императивом нашей техногенной цивилизации [1; 3], в которой «*складываются социокультурные условия воспроизводства технологий*» [36. III, с. 554].

Дефинируем эти основополагающие концепты.

1. **Методология** (нем. *Methodologie*, греч. *methodos* – «путь вслед за чем-нибудь» + *logos* – «учение, наука») – 1) учение о принципах, основных путях, методах и способах познания языковой действительности; программа исследования; 2) общая теория лингвистического метода.

2. **Метод** (греч. *methodos* – «путь вслед за чем-нибудь») – совокупность исследовательских методик, приемов и операций, т. е. средств исследования, используемых для

достижения цели и решения исследовательских задач в соответствии с лингвистической теорией и методологией познания языковой действительности.

3. **Методика** – процедура применения тех или иных методов и приемов на всех этапах лингвистического исследования, которая зависит от личности лингвиста-исследователя.

4. **Технология** – фиксированная совокупность приемов научно-практической деятельности, приводящая к заранее определенному результату, включающая *способы и средства описания* получения нового знания и результатов лингвистического исследования как внешнюю форму методики, которая представляет собой *операционно-технологическую процедуру* [27, с. 32].

Важно подчеркнуть, что в этой тетрахотомии центральным компонентом является **метод** как специфический способ познания, поскольку, по Г. В. Гегелю, «*только метод способен обуздать мысль и вести ее к предмету исследования и удерживать в нем*» [8, с. 57]. Он подкрепляется с двух сторон: **методологией**, которая осмысляет границы его применения, его сущность, способы взаимодействия между субъектом и объектом в познавательной деятельности и др., а с другой стороны – **методиками** – конкретными способами реализации методов, связанными с определенным материалом.

Необходимо обратить внимание еще на один момент взаимодействия всех четырех концептов в этой эпистемической цепочке: если первые три компонента служат для выражения **процедуры открытия знания** [41, с. 11], т. е. являются *стратегией и тактикой* получения нового знания в исследовании в зависимости от его цели и задач, то четвертый компонент – **технология** – служит в основном для **изложения полученного знания** (по Ю. С. Степанову), хотя следует подчеркнуть, что он участвует и в **добывании научного знания**, если исходить из методологического постулата о внутреннем единстве **процесса открытия и процесса описания полученного знания** [41, с. 11].

Все сказанное позволяет обосновать структуру **системной лингвистической методологии**.

Описанные в кратком изложении основные принципы, постулаты и научные концепты **системной методологии лингвистики** составляют **первый – основной подход** в теоретической методологии и лингвистики [25, с. 28-33, 215-217].

Второй подход состоит в выявлении и синтезе источников и составных частей теоретической методологии, создающих ее

лингвистическое основание. К ним относим следующие: 1) философию и философию науки; 2) науку и науковедение; 3) логику и психологию; 4) аксиологию, этику и эстетику; 5) семиотику и лингвистику; 6) терминоведение [25, с. 34-213].

Отметим при этом, что число наук, входящих в основание, взято с позиции минимально достаточной для получения достоверности, но не исчерпывающе, что, собственно говоря, невозможно, т. к. современная «синтезированная» лингвистика не имеет в исследовании «чужих полей». Поскольку языки способны вербализовать любой тип знания (лингвистическое, гуманитарное, естественнонаучное, техническое и т. д.), то в континуум оснований методологии практически могут быть включены все науки, существующие «здесь и сейчас». Но они, вне всякого сомнения, занимают разные места по отношению к лингвистике, потому нами были рассмотрены только наиболее, так сказать, «лингвоцентрические» науки [25, с. 215].

Третий подход заключается в характеристике логической структуры научной деятельности – это в первую очередь обсуждение проблем объекта и субъекта, объекта и предмета исследования, его форм (*гипотеза, факт, теория, концепция, закон*), средств изучения, а также результатов исследования и их верификации. Но основным концептом, безусловно, является теория метода [25, с. 71-95; с. 218-225].

Четвертый подход к системной методологии – это анализ **временной структуры** научной деятельности (*фазы, стадии, этапы*) и *технология* выполнения исследования на каждом из последовательных этапов работы [25; с. 633-670; 27, с. 38-80].

Пятый подход состоит в синтезе *содержательной и формальной методологии*. Содержательная включает рассмотрение законов, теорий, концепций научного знания, критериев научности и их изменений и т. д. Формальная методология состоит в практическом применении положений содержательной методологии (*методика и технология*) [25, с. 41-58; 27].

Итак, учет многомерности, многоликости, парадоксальности языка, его полиморфизма и вероятностной природы [16; 35], сложной дисциплинарно-методологической структуры современной полипарадигмальной лингвистики [23-27], синергичности языковой системы [21-24], позволяет создать модель, в которой системная лингвистическая методология представляет собой иерархическую субординированную систему, включающую девять методологических уровней [25; с. 216]:

1) *философский* [25, с. 34-68]; 2) *системологический* [25, с. 151-167, 263-271]; 3) *синергетический* [21; 25, с. 272-275]; 4) *семиотический* [25, с. 170-198, 276-278]; 5) *общенаучный* [25, с. 291-324]; 6) *частнонаучный, социально-гуманитарный* [25, с. 327-342]; 7) *дисциплинарный, общелингвистический* [25, с. 198-211; с. 381-493]; 8) *чastenодисциплинарный* [25, с. 498-628]; 9) *методика конкретного лингвистического исследования* [12; 25-27; 46; 52].

Подчеркнем, что взаимосвязь и проницаемость методологических уровней, особенно гибридных, создает единое целое полипарадигмальной лингвистики и обеспечивает ее связь с когнитивными ресурсами современной культуры [25, с. 288], что позволяет ей выполнять роль не только дисциплинарной методологии, но и методологического «локомотива» в формировании общенаучной и межнаучной методологии [2; 16; 17; 23; 32; 38; 41].

Проведенный концептуальный анализ позволяет обобщить полученные результаты и наметить перспективы.

1. Первые два десятилетия текущего века ознаменовались проблематизацией «союза» философии лингвистического познания и образования. Постановка проблемы обусловила поиск путей ее решения, который на данном этапе может рассматриваться прежде всего как выявление предпосылок и истоков обозначенной интеграции, как «введение» в теорию интеграции через обоснование базовых концептов, детерминант ее понятийного аппарата. В связи с этим дан подзаголовок статьи. Учитывая сложную, многокачественную сущность языка, его полиморфизм и вероятностную природу, концепции такой интеграции могут быть только **многовариантными**, один из которых представлен в данной статье.

2. Основными внешними источниками и предпосылками искомой интеграции являются, во-первых, переход человечества от одной эпохи мышления и деятельности к другой, от века анализа и синтеза к веку **систем**, преимущественно – **сверхсложных, самоорганизующихся**, каким является язык, и формирование **синергетического** типа мышления; и, во-вторых, то, что в современной постнеклассической науке начала XXI в. сформировался **социотехникоинновационно-научно-культурный суперкомплекс** (со множеством взаимосвязей в нем) [3, с. 208], что привело к информационно-технологической эре мировой цивилизации с ее глобализацией и антиглобализацией [1; 3; 9; 20; 21; 28; 30].

3. Основной **внутренней** предпосылкой и источником интеграции является состояние современной лингвистической

науки и образования. При этом, во-первых, в обозначенном выше суперкомплексе формируется новый вектор наук: **семиотика** → **лингвистика** → **логика** → **математика** → **физика** → **химия** → **геология** → **биология** → **социальные науки** → **технические науки** [20, с. 188]. Во-вторых, в данном векторе наук **семиотика** рассматривается как **первонаука** [20, с. 188], т. к., по Ч. У. Моррису, «это инструмент для всех наук, поскольку любая наука использует знаки и выражает свои результаты с помощью знаков», и потому, «человеческая цивилизация невозможна без знаков» [34, с. 46]; это метанаука, «имеющая общеобразовательное значение» [48, с. 3], поскольку она может «предвидеть направление развития коммуникации и познания человечества, прогнозировать их будущее» [7, с. 178]. А **лингвистика** – вторая метанаука, т. к. «земная цивилизация <...> задается языком» [35, с. 46], который как «**универсальная <...> общесемиологическая модель** занимает **срединное положение между семиотиками искусств, передающими наглядно-образное содержание, и семиотиками наук – носителями абстрактно-логического знания**» [33, с. 376], а **современная лингвистика** в результате концептуальной интеграции пересекает границы прежнего лингвистического мира: она «стала изучать все, что вербализовано» [32, с. 8], любой тип знания, синтезируя с позиции кодирования и декодирования знания практически все науки, существующие «здесь и сейчас» [25, с. 209]. В

целом, теоретико-методологическая база современной полипарадигмальной лингвистики способна обеспечить высокие горизонты лингвистического образования [11; 15; 16; 20; 25; 32; 38; 52].

4. В философии лингвистического познания и образования одновременно действуют десять постулатов, факторов, концептов, выполняющих интегративную функцию: 1) антропоцентризм; 2) познавательно-деятельностный прагматизм; 3) дискурсивно-деятельностный прагматизм; 4) синергетический; 5) семиотический; 6) герменевтический; 7) полипарадигмальный; 8) категориальный; 9) комбинаторный; 10) социокультурный. Все это свидетельствует о необходимости синтеза **познавательного и образовательного полей**.

5. Однако в наши дни интеграция **познавательного и образовательного полей** реализуется неоднозначно, противоречиво, преодолевая множество вызовов, препятствий, бифуркаций. Существует дисбаланс между теоретико-методологической готовностью к синтезу и взаимной конвергенции лингвистического познания и образования и их практической реализацией в процессе модернизации и реформирования образования в целом и **языкового образования** в частности [6; 37; 53]. Для преодоления дисбаланса целесообразно выдвинуть вектор этой конвергенции в качестве **приоритетного**, что обеспечит эффективность реформирования языкового образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдеев Р. Ф. Философия информационной цивилизации. – М. : Владос, 1994. – 336 с.
2. Ажеж К. Человек говорящий. Вклад лингвистики в гуманитарные науки. – М. : Прогресс, 2003. – 304 с.
3. Бабосов Е. М. Социология науки. – Минск : Харвест, 2009. – 224 с.
4. Бенвенист Э. Общая лингвистика. – М. : Эдиториал УРСС, 2002.
5. Болонский процесс и реформа российской системы образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bstu.ru/about/important/vpo/reform>.
6. Войтов А. Г. История философии науки : учеб. пособие для аспирантов. – М. : Дашков и К, 2004. – 692 с.
7. Враймуд И. В. Знаки и знаковое сознание: графосемиотический подход. – М. : Флинта: Наука, 2016. – 190 с.
8. Гегель Г. В. Энциклопедия философских наук. – М. : Мысль, 1975.
9. Гейзенберг В. Избранные философские работы. Шаги за горизонт. Часть и целое / пер. с нем. – СПб. : Наука, 2006. – 572 с.
10. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. – М. : Совершенство, 1998. – 408 с.
11. Горизонты современной лингвистики: традиции и новаторство : сб. в честь Е. С. Кубряковой. – М. : Языки славянской культуры, 2009. – 312 с.
12. Даниленко В. П. Методы лингвистического анализа: курс лекций. – М. : Флинта ; Наука, 2015. – 280 с.
13. Джоэль М. Общество знания: теоретические и исторические основы // Экономический вестник Ростовского гос. ун-та. – 2004. – Т. 2. – № 1. – С. 10-37.
14. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма реформы образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 32-42.
15. Зубкова Л. Г. Общая теория языка в развитии : учеб. пособие. – М. : РУДН, 2002. – 472 с.
16. Иванов Вяч. Вс. Лингвистика третьего тысячелетия: Вопросы к будущему. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 208 с.
17. Ильин В. В. Теория познания. Эпистемология. – М. : Либроком, 2011.
18. Каган В. А. Философия культуры. – СПб. : Петролис, 2011. – 415 с.

19. Канке В. А. Основные философские направления и концепты науки. – М. : Логос, 2004. – 400 с.
20. Канке В. А. Философия науки: краткий энциклопедический словарь. – М. : Омега-Л, 2008. – 328 с.
21. Капица С. П., Курдюмов С. П., Малинецкий Г. Г. Синергетика и прогнозы будущего. – М. : Наука, 2001. – 288 с.
22. Касавин И. П. Текст. Дискурс. Контекст. Введение в социальную эпистемологию языка. – М. : Канон, 2008. – 353 с.
23. Комарова З. И., Дедюхина А. С. Категория как формат знания в когнитивной лингвистике, когнитивном терминоведении и философии науки: история и современность // Термінологічний вісник. – Киев : ІУМ НАНУ, 2011. – № 1. – С. 28-46.
24. Комарова З. И. Язык, языковая система, лингвистика в зеркале синергетики // Вестник Пятигорского гос. лингв. ун-та. – 2012. – № 4. – С. 116-122.
25. Комарова З. И. Методология, метод, методика и технология научных исследований в лингвистике : учеб. пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Флинта ; Наука, 2013. – 820 с.
26. Комарова З. И. Лингвистика и лингвистики в мире современной науки // Вестник Пятигорского гос. лингв. ун-та. – 2014. – № 2. – С. 128-136.
27. Комарова З. И. Технология научных исследований в системной методологии современной лингвистики : учеб. пособие. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2016. – 206 с.
28. Лебедев С. А. Философия науки: краткая энциклопедия (основные направления, концепции, категории). – М. : Академический проект, 2008. – 692 с.
29. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред В. И. Ярцева. – М. : Сов. Энциклопедия, 1990. – 685 с.
30. Марков Б. В. Философия : учебник. – СПб. : Питер, 2011. – 432 с.
31. Маркс К., Энгельс Ф. Собрание сочинений : в 39 т. – М. : Госполитиздат, 1954. – 1981.
32. Маслова В. А. Современные направления в лингвистике : учеб. пособие. – М. : Академия, 2008. – 272 с.
33. Мечковская Н. Б. Семиотика: Язык. Природа. Культура: Курс лекций : учеб. пособие. – М. : Академия, 2004. – 432 с.
34. Моррис Ч. У. Основания теории знаков / пер. с англ. // Семиотика: антология / сост. Ю. С. Степанов. – М. : Радуга, 2001. – С. 45-97.
35. Налимов В. В. Вероятностная модель языка: О соотношении естественных и искусственных языков. – Томск ; М. : Водолей Publishers, 2003. – 368 с.
36. Новая философская энциклопедия : в 4 т. – М. : Мысль, 2010.
37. Нюсамбаев А., Курганская В. Философия и образование: поиск согласия // Высшее образование в России. – 2001. – № 1. – С. 37-46.
38. Парадигмы научного знания в современной лингвистике. – М. : РАН ИНИОН, 2006. – 164 с.
39. Профессионально ориентированные технологии в языковом образовании : коллект. моногр. – М. : Флинта, 2012. – 222 с.
40. Рождественский Ю. В. Философия языка. Культуроведение и дидактика. – М. : Грантъ, 2003. – 239 с.
41. Степанов Ю. С. Методы и принципы современной лингвистики. – М. : ЛКИ, 2007. – 312 с.
42. Степин В. С. Наука и философия // Вопр. философии. – 2010. – № 8. – С. 58-75.
43. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Направление подготовки 45.03.02 – Лингвистика (утв. Приказом Минобрнауки РФ № 940 от 7 авг. 2014 г.).
44. Философия науки: общий курс : учебное пособие для вузов / под ред. С. А. Лебедева. – М. : Академический проект, 2007. – 731 с.
45. Философия образования: состояние, проблемы, перспективы (материалы заочного «круглого стола») // Вопр. философии. – 1995. – № 11. – С. 70-94.
46. Философия языка : пер. с англ. / ред.-сост. Дж. Р. Сёрл. – М. : Эдиториал УРСС, 2010. – 208 с.
47. Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы / пер. с англ. – М. : Весь мир, 2003. – 232 с.
48. Шрейдер Ю. А. Логика знаковых систем: элементы семиотики. – М. : Логос, 2012. – 513 с.
49. Щедровицкий Г. П. Философия. Наука. Методология. – М. : Наука, 1997. – 548 с.
50. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. – М. : Астрель ; АСТ ; Хранитель, 2007. – 746 с.
51. Юрченко В. С. Философия языка и философия языкознания: лингвофилософские очерки. – М. : ЛКИ, 2008. – 368 с.
52. Язык и наука конца XX в. : сб. ст. – М. : Рос. гос. гуманитар. ун-т ; Ин-т языкознания РАН, 1995. – 345 с.
53. Языковое образование сегодня – векторы развития : мат-лы VIII междунар. науч.-практ. конф. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2016. – 261 с.

REFERENCES

1. Abdeev R. F. Filosofiya informatsionnoy tsivilizatsii. – М. : Vldos, 1994. – 336 s.
2. Azhezh K. Chelovek govoryashchiy. Vklad lingvistiki v gumanitarnye nauki. – М. : Progress, 2003. – 304 s.
3. Babosov E. M. Sotsiologiya nauki. – Minsk : Kharvest, 2009. – 224 s.
4. Benvenist E. Obshchaya lingvistika. – М. : Editorial URSS, 2002.
5. Bolonskiy protsess i reforma rossiyaskoy sistemy obrazovaniya [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.bstu.ru/about/important/vpo/reform>.
6. Voytov A. G. Istoriya filosofii nauki : ucheb. posobie dlya aspirantov. – М. : Dashkov i K, 2004. – 692 s.

7. Vraymud I. V. Znaki i znakovoe soznanie: grafosemioticheskiy podkhod. – M. : Flinta: Nauka, 2016. – 190 s.
8. Gegel' G. V. Entsiklopediya filosofskikh nauk. – M. : Mysl', 1975.
9. Geyzenberg V. Izbrannyye filosofskie raboty. Shagi za gorizont. Chast' i tseloe / per. s nem. – SPb. : Nauka, 2006. – 572 s.
10. Gershunskiy B. S. Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka. – M. : Sovershenstvo, 1998. – 408 s.
11. Gorizonty sovremennoy lingvistiki: traditsii i novatorstvo : sb. v chest' E. S. Kubryakovoy. – M. : Yazyki slavyanskoy kul'tury, 2009. – 312 s.
12. Danilenko V. P. Metody lingvisticheskogo analiza: kurs lektsiy. – M. : Flinta ; Nauka, 2015. – 280 s.
13. Dzhoel' M. Obshchestvo znaniya: teoreticheskie i istoricheskie osnovy // Ekonomicheskii vestnik Rostovskogo gos. un-ta. – 2004. – T. 2. – № 1. – S. 10-37.
14. Zimnyaya I. A. Klyuchevye kompetentsii – novaya paradigma reformy obrazovaniya // Vysshee obrazovanie segodnya. – 2003. – № 5. – S. 32-42.
15. Zubkova L. G. Obshchaya teoriya yazyka v razvitii : ucheb. posobie. – M. : RUDN, 2002. – 472 s.
16. Ivanov Vyach. Vs. Lingvistika tret'ego tysyacheletiya: Voprosy k budushchemu. – M. : Yazyki slavyanskoy kul'tury, 2004. – 208 s.
17. Il'in V. V. Teoriya poznaniya. Epistemologiya. – M. : Librokom, 2011.
18. Kagan V. A. Filosofiya kul'tury. – SPb. : Petrolis, 2011. – 415 s.
19. Kanke V. A. Osnovnye filosofskie napravleniya i kontsepty nauki. – M. : Logos, 2004. – 400 s.
20. Kanke V. A. Filosofiya nauki: kratkiy entsiklopedicheskiy slovar'. – M. : Omega-L, 2008. – 328 s.
21. Kapitsa S. P., Kurdyumov S. P., Malinetskiy G. G. Sinergetika i prognozy budushchego. – M. : Nauka, 2001. – 288 s.
22. Kasavin I. P. Tekst. Diskurs. Kontekst. Vvedenie v sotsial'nuyu epistemologiyu yazyka. – M. : Kanon, 2008. – 353 s.
23. Komarova Z. I., Dedyukhina A. S. Kategoriya kak format znaniya v kognitivnoy lingvistike, kognitivnom terminovedenii i filosofii nauki: istoriya i sovremennost' // Terminologichnyi visnik. – Kiev : IUM NANU, 2011. – № 1. – S. 28-46.
24. Komarova Z. I. Yazyk, yazykovaya sistema, lingvistika v zerkale sinergetiki // Vestnik Pyatigorskogo gos. lingv. un-ta. – 2012. – № 4. – S. 116-122.
25. Komarova Z. I. Metodologiya, metod, metodika i tekhnologiya nauchnykh issledovaniy v lingvistike : ucheb. posobie. – 2-e izd., ispr. i dop. – M. : Flinta ; Nauka, 2013. – 820 s.
26. Komarova Z. I. Lingvistika i lingvistiki v mire sovremennoy nauki // Vestnik Pyatigorskogo gos. lingv. un-ta. – 2014. – № 2. – S. 128-136.
27. Komarova Z. I. Tekhnologiya nauchnykh issledovaniy v sistemnoy metodologii sovremennoy lingvistiki : ucheb. posobie. – Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t, 2016. – 206 s.
28. Lebedev S. A. Filosofiya nauki: kratkaya entsiklopediya (osnovnye napravleniya, kontseptsii, kategorii). – M. : Akademicheskii proekt, 2008. – 692 s.
29. Lingvisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar' / gl. red V. I. Yartseva. – M. : Sov. Entsiklopediya, 1990. – 685 s.
30. Markov B. V. Filosofiya : ucheb. – SPb. : Piter, 2011. – 432 s.
31. Marks K., Engel's F. Sobranie sochineniy : v 39 t. – M. : Gospolitizdat, 1954. – 1981.
32. Maslova V. A. Sovremennyye napravleniya v lingvistike : ucheb. posobie. – M. : Akademiya, 2008. – 272 s.
33. Mechkovskaya N. B. Semiotika: Yazyk. Priroda. Kul'tura: Kurs lektsiy : ucheb. posobie. – M. : Akademiya, 2004. – 432 s.
34. Morris Ch. U. Osnovaniya teorii znakov / per. s angl. // Semiotika: antologiya / sost. Yu. S. Stepanov. – M. : Raduga, 2001. – S. 45-97.
35. Nalimov V. V. Veroyatnostnaya model' yazyka: O sootnoshenii estestvennykh i iskusstvennykh yazykov. – Tomsk ; M. : Vodoley Publishers, 2003. – 368 s.
36. Novaya filosofskaya entsiklopediya : v 4 t. – M. : Mysl', 2010.
37. Nyusambaev A., Kurganskaya V. Filosofiya i obrazovanie: poisk soglasiya // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2001. – № 1. – S. 37-46.
38. Paradigmy nauchnogo znaniya v sovremennoy lingvistike. – M. : RAN INION, 2006. – 164 s.
39. Professional'no orientirovannyye tekhnologii v yazykovom obrazovanii : kollekt. monogr. – M. : Flinta, 2012. – 222 s.
40. Rozhdestvenskiy Yu. V. Filosofiya yazyka. Kul'turovedenie i didaktika. – M. : Grant", 2003. – 239 s.
41. Stepanov Yu. S. Metody i printsipy sovremennoy lingvistiki. – M. : LKI, 2007. – 312 s.
42. Stepin V. S. Nauka i filosofiya // Vopr. filosofii. – 2010. – № 8. – S. 58-75.
43. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego obrazovaniya. Napravlenie podgotovki 45.03.02 – Lingvistika (utv. Priказom Minobrnauki RF № 940 ot 7 avg. 2014 g.).
44. Filosofiya nauki: obshchiy kurs : uchebnoe posobie dlya vuzov / pod red. S. A. Lebedeva. – M. : Akademicheskii proekt, 2007. – 731 s.
45. Filosofiya obrazovaniya: sostoyanie, problemy, perspektivy (materialy zaochnogo «kruglogo stola») // Vopr. filosofii. – 1995. – № 11. – S. 70-94.
46. Filosofiya yazyka : per. s angl. / red.-sost. Dzh. R. Serl. – M. : Editorial URSS, 2010. – 208 s.
47. Formirovaniye obshchestva, osnovannogo na znaniyakh. Novyye zadachi vysshey shkoly / per. s angl. – M. : Ves' mir, 2003. – 232 s.
48. Shreyder Yu. A. Logika znakovykh sistem: elementy semiotiki. – M. : Logos, 2012. – 513 s.
49. Shchedrovitskiy G. P. Filosofiya. Nauka. Metodologiya. – M. : Nauka, 1997. – 548 s.

50. Shchukin A. N. Lingvodidakticheskiy entsiklopedicheskiy slovar'. – M. : Astrel' ; AST ; Khranitel', 2007. – 746 s.
51. Yurchenko V. S. Filosofiya yazyka i filosofiya yazykoznaniya: lingvofilosofskie ocherki. – M. : LKI, 2008. – 368 s.
52. Yazyk i nauka kontsa KhKh v. : sb. st. – M. : Ros. gos. gumanitar. un-t ; In-t yazykoznaniya RAN, 1995. – 345 s.
53. Yazykovoe obrazovanie segodnya – vektory razvitiya : mat-ly VIII mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t, 2016. – 261 s.

Левитан Константин Михайлович,

заслуженный работник высшей школы РФ, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой русского, иностранных языков и культуры речи, Уральский государственный юридический университет; 620137, г. Екатеринбург, ул. Комсомольская, д. 21; e-mail: inyaz@usla.ru

**К ПРОБЛЕМЕ ПОНИМАНИЯ И ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ДИСКУРСЕ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: образовательный дискурс; профессиональная коммуникация; педагогическая реальность; педагогическая герменевтика; авторитарная этика; гуманистическая этика; этическая педагогика.

АННОТАЦИЯ. В настоящее время состояние высшего профессионального образования все чаще характеризуется как кризисное. Перед педагогической наукой возникает важная задача выявления актуальных теоретических и практических проблем образования, четкого определения их специфики, разработки путей преодоления противоречий, конфликтов различного уровня и характера. Главное противоречие, по мнению автора, заключается в несовпадении системы ценностей идеальных образовательных моделей с уже сложившейся реальной атмосферой общественного сознания и поведения. Выявление главного несоответствия в жизнедеятельности общества как противопоставления материального и духовного позволяет понять первопричину проблем и конфликтов в современной системе образования и побуждает искать адекватные педагогические парадигмы, способные их преодолеть. В статье на основе методологической концепции педагогической герменевтики, с позиций этической педагогики обсуждается проблема понимания и интерпретации педагогической реальности в современном образовательном дискурсе. Анализируются основные понятия профессиональной коммуникации в сфере высшего образования, актуальные вопросы нравственного воспитания в контексте авторитарной и гуманистической этики. Этическая педагогика анализирует образовательный процесс как органичное целое гуманистического воспитания, обучения и развития. Гуманитарные механизмы образования представлены ключевыми категориями герменевтики: «осмысление», «понимание», «интерпретация». Авторитарная педагогическая позиция преподавателя в образовательном процессе и применяемая им модель авторитарного взаимодействия с обучающимися не позволяют учащимся развиваться в атмосфере гуманизма и духовности и усваивать соответствующие нормы поведения. Этическая педагогика, напротив, создает условия для полноценной самоактуализации личности в содержательном общении и социально полезной деятельности.

Levitan Konstantin Mikhailovich,

Honorary Figure of Russian Higher Education, Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Russian, Foreign Languages and Standard of Speech, Ural State Law University, Ekaterinburg, Russia.

**PEDAGOGICAL REALITY COMPREHENSION AND INTERPRETATION PROBLEM
IN MODERN EDUCATIONAL DISCOURSE**

KEYWORDS: educational discourse; professional communication; pedagogical reality; pedagogical hermeneutics; authoritarian ethics; humanistic ethics; ethical pedagogy.

ABSTRACT. At present, higher professional education is said to be in crisis. The pedagogical science faces an important task to identify the urgent theoretical and practical problems of education, to define clearly their specifics, and to develop ways to overcome contradictions, conflicts of various levels and nature. In the author's opinion, the main contradiction lies in the incompatibility of the value system of ideal educational models with the already existing real atmosphere of social consciousness and behavior. Defining the main inconsistency in the life of society as an opposition between the material and spiritual allows us to understand the source of problems and conflicts in the modern educational system and encourages us to seek the adequate pedagogical paradigms that can overcome them. On the basis of the methodological concept of pedagogical hermeneutics and from the standpoint of ethical pedagogy, the author considers the comprehension and interpretation problem of the pedagogical reality in the modern educational discourse. The basic concepts of professional communication in higher education, and vital questions of the moral education influenced by authoritarian and humanistic ethics are analyzed in detail. Ethical pedagogy analyzes the educational process as a whole of humanistic education, learning and development. The humanitarian mechanisms of education are represented by key categories of hermeneutics: "comprehension", "understanding", "interpretation". The authoritarian pedagogical position of the teacher in the educational process and the authoritarian model used by him in the interaction with the students do not allow the latter to develop in the atmosphere of humanism and spirituality and to assimilate the corresponding norms of behavior. Ethical pedagogy, on the contrary, creates conditions for the individual to be fully self-actualized in meaningful communication and socially useful activity.

Развитие педагогической науки и практики обуславливает необходимость упорядоченности достижений в сфере образования, сброса противоречий недостоверных, не проверенных опытно-экспериментальным путем данных, исключения метода проб и ошибок предварительного познания, заблуждений, чтобы привести образовательный дискурс к истинному смыслу полученных научных данных и избавиться от ложных суждений и выводов.

Непрерывное реформирование – свидетельство неудовлетворенности общества процессом и результатом образования. Именно система образования выполняет функции укоренения человека в культуре, духовно-нравственного воспитания, развития способностей цивилизованного взаимодействия с окружающей социальной и природной средой.

Специфика предмета педагогики связана с уникальностью и неповторимостью каждого конкретного факта жизни и учебной деятельности развивающегося человека. Данное обстоятельство не всегда позволяет подводить разнообразные педагогические факты под общие понятия, выработанные наукой. Поэтому для педагогики особенно продуктивной является герменевтическая точка зрения, которая нацеливает на понимание и интерпретацию педагогической реальности через рефлексивное осмысление богатейшего эмоционально-духовного опыта человечества, зафиксированного в языке и культуре в целом.

К сожалению, многие авторы научных статей, монографий и диссертаций по педагогике ритуально относят к теоретической значимости своего исследования концепт «уточнение» какого-либо понятия, но затрудняются четко и ясно объяснить, в чем заключается это уточнение по сравнению с уже устоявшимся в образовательном дискурсе понятием. Личное, возможно, ошибочное мнение не может служить оправданием незнания того, что установлено наукой и уже закреплено в ее понятийно-категориальном аппарате. Например, введение в стране федеральных государственных образовательных стандартов с доминирующим компетентным подходом породило массу спекуляций (лат. *speculatio* – умозрительное построение) в связи с понятиями «компетенция» и «компетентность». Вместе с тем доказано, что успешность педагогической деятельности во многом обусловлена особенностями профессиональной коммуникации ее участников, уровнем их коммуникативной культуры, в основе кото-

рой лежит владение системой научных понятий современного образовательного дискурса.

В рамках когнитивно-дискурсивной парадигмы профессиональная коммуникация рассматривается как речемыслительная деятельность, тесно связанная с процессами концептуализации и категоризации окружающего мира, осуществляемая в определенных исторических и культурологических условиях.

Человек, который с нами общается, транслирует нам свой способ репрезентации объекта, о котором ведет речь. Если этому человеку удастся подобрать адекватные для транслирования средства и способы, то мы формируем свою репрезентацию этого объекта, аналогичную транслированной, что можно назвать пониманием, усвоением данной мысли. Средства, позволяющие нам транслировать ментальные репрезентации, – это вербальный текст, метафоры, интонационная структура речи, жесты и другие невербальные средства, графика.

С позиций когнитивной лингвистики язык педагогики, как и любой другой науки, существует и развивается в актах профессиональной коммуникации в соответствии с процессами познания и дальнейшего углубления и расширения знания в данной сфере. При описании каждого языкового явления должны равно учитываться обе функции – когнитивная (участие в процессах познания) и коммуникативная (участие в актах речевого общения).

Профессиональная коммуникация – это такая разновидность общения, которая характеризуется наличием надситуативных целей, общностью знаний и восприятия коммуникантов, стереотипностью коммуникативных ситуаций. Главное отличие профессиональной коммуникации от других разновидностей коммуникации (бытовой, семейной, фольклорной и т. д.) состоит в том, что она включена в контекст профессиональной деятельности.

Под профессиональной коммуникацией в сфере педагогики прежде всего понимается коммуникация между представителями различных педагогических профессий, направленная на решение разнообразных практических профессиональных задач. Кроме того, сюда также относится коммуникация в сфере педагогического образования и научно-исследовательской деятельности. Особенно важен период ученичества, когда происходит процесс социализации индивида, связанный с освоением профессионального опыта через его языко-

вые репрезентации, результатом чего является формирование профессионального сознания и профессиональной языковой личности специалиста.

Происходящие сегодня в высшем профессиональном образовании антропоцентрические парадигмальные изменения характеризуются подчинением всех элементов содержания и педагогических технологий идее реализации комплекса профессионально значимых компетенций, закрепленных в действующих федеральных образовательных стандартах для всех уровней (бакалавриат, магистратура, аспирантура), в том числе одной из ключевых – коммуникативной.

Среди требований к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата, магистратуры и аспирантуры действующих ФГОС ВПО указывается, что выпускник должен обладать, в частности, такими деонтологическими компетенциями, как осознание социальной значимости своей будущей профессии, уважительное отношение к праву и закону, обладание достаточным уровнем профессионального самосознания, проявление нетерпимости к коррупционному поведению, способность добросовестно исполнять профессиональные обязанности, соблюдать принципы профессиональной этики, способность совершенствоваться и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень.

Главное нравственное требование общества к выпускникам вузов – точно соответствовать социальным ожиданиям и своему предназначению. Основным критерием оценки деятельности специалистов является степень соответствия их профессионального поведения и деятельности тому образу идеального профессионала, который сформировался в сознании населения.

Нашу жизнедеятельность, как показал в своих исследованиях Э. Фромм, определяют доминантные этические ценности. Современному капиталистическому обществу присуща *авторитарная этика*, которая ориентирует подавляющее большинство людей на чужие авторитет и мнение. В противоположность ей *гуманистическая этика*, согласно Э. Фромму, основана на любви к жизни, к другому человеку, который свободен в своем выборе, поступках, сам вырабатывает нравственные требования к себе и контролирует их выполнение [15]. В отличие от авторитарной этики гуманистическую этику нельзя навязать; она формируется только в обсуждении основополагающих смысло-жизненных проблем: что есть добро и зло, какие цели мы преследуем?

С точки зрения деонтологии профессиональный долг педагога состоит в обеспе-

чении понимания свободы разумного выбора предпочтений как на уровне интенции, так и на уровне действия, многократного упражнения в проявлении позиций человека разумного, свободного, творческого, любящего.

Успешное построение капитализма в развитых западных странах, как отмечает Э. Фромм, связано прежде всего с протестантской этикой, благодаря которой «человек вместо подчинения открытой власти создал в себе внутреннюю власть – совесть или долг, – которая управляет им так эффективно, как никогда бы не смогла ни одна внешняя власть» [15]. Воспитание, согласно Э. Фромму, состоит в подготовке индивидуума к выполнению тех функций, которые на него будут возложены в обществе. Оно должно развить те черты характера, которые будут востребованы новыми социально-экономическими условиями (например, вместо таких добродетелей прежнего среднего класса, как бережливость, осторожность, недоверчивость, следует формировать совершенно новые качества – инициативность, предприимчивость, лидерство, способность пойти на риск, ассертивность и т. д.) [15].

Воспитатели должны демонстрировать своим воспитанникам особенности социального характера своего общества: молодые люди впитывают все то, что можно назвать духовно-нравственной атмосферой общества. Вместе с тем воспитатели всегда должны учитывать, что существуют еще и неотъемлемые психологические свойства человека, главное из которых – стремление к внутреннему росту, желание реализовать свои способности. Их появление обусловлено развитием природных задатков в адекватной образовательной среде, например, к творческому и критическому мышлению, «тонким» эмоциональным переживаниям.

Глобальное стремление к росту как психологический эквивалент биологического явления чаще всего приводит к появлению стремления человека к свободе и неприятию подчинения, так как свобода есть одно из важнейших условий любого роста. Стремление к свободе может быть подавлено, но и в этом случае оно не исчезает, а всего лишь приобретает новую потенциальную форму, заявляя о себе сознательной ненавистью или неприятием такого подавления на уровне подсознания [15, с. 353].

Противоречивость педагогики, основанной на авторитарной этике многих вузовских педагогов и наставников, порождает педагогическое отчуждение, которое отдаляет от потенциально возможных успехов, усиливает враждебность и даже агрессию.

сию. *Педагогическое отчуждение* – это нарастание у развивающейся личности студента чувства и осознания чуждости педагогического процесса, его неприятия, которое происходит в неблагоприятной для него жизненной ситуации, сложившейся в результате педагогической некомпетентности [5]. Не здесь ли кроются причины бесконечных жалоб преподавателей на низкую учебную мотивацию части студентов, невысокую успеваемость, пропуски практических занятий и лекций, недисциплинированность и т. п.?

Большинство педагогов (и не только старшего поколения) придерживаются авторитарной этики, не приемлют идеи свободного воспитания, гуманистической этики. Однако происходящий сейчас в России капиталистический ренессанс все чаще заставляет делать каждого именно моральный выбор, давать этическую оценку текущим событиям и прошлому, задумываться о моральных последствиях собственных действий и поведения своих воспитанников.

Об этой ситуации пишет Ю. Поляков в статье «Им не стыдно!». Он анализирует поведение так называемой золотой молодежи, уверенной в том, что им можно все, поскольку папины деньги и связи всегда придут на помощь. Автор утверждает: к этим богатым людям вернулась та самая классовая спесь и безответственность, с которыми боролась вся наша литература и передовая мораль. Схватка за собственность в лихие 90-е, по его мнению, была изначально аморальна и незаконна. Появилась новая «этическая норма» эпохи первоначального накопления капитала: «Украсть не стыдно, а спросить, откуда столько денег, неприлично!». Дети нуворишей с младых ногтей знают, что «суд – это порой место, где ты можешь купить себе столько закона, на сколько у тебя хватит денег. Им же не объяснили, что стать богаче – не значит стать лучше. Деньги забирают человека целиком, а на духовный, профессиональный рост ресурса не остается» (Аргументы и факты. 2016. № 22. 1-7 июня).

Весьма показательна в этом отношении и статья А. Архангельского с красноречивым названием «Дырка от этики. Что не так с российской системой ценностей». Передадим ее суть в нескольких тезисах.

1. Происходящее сейчас в России можно в целом назвать моральной катастрофой. Массовое расчеловечивание – трагический урок современности, но он необходим, чтобы понять, что происходит в головах, какое там количество предрассудков и фобий, разрушения и ненависти – прежде всего к самим себе.

2. Вечная болезнь новой России – юридизм, попытки решить моральные конфликты с помощью запретов и ограничений. Но морали нельзя научить, ей можно только научиться. Любой юридический контроль за сферой этики оборачивается крахом и порождает законодательное безумие. Зато гуманистическая этика экономит массу сил государства: чтобы сказать «нельзя», этике не нужен гигантский аппарат принуждения.

3. Сегодня заповеди существуют отдельно, а жизнь – отдельно (в точности повторяя ситуацию советского двоемыслия). В 1990-х гг. авторитарная этика рухнула вместе со страной, возникли этики переходного типа (криминальная, региональная, корпоративная), которые объединяет негативность как генеральный принцип (неприятие чужих, протекция своих).

4. Ценностный кризис 1990-х гг. у нас был понят как конец этики, как сознательный отказ от гуманизма. Это привело к появлению своеобразной антиэтики, один из подвидов которой – «этика Сталина». Люди говорят: «Назад к Сталину!», «При Сталине был порядок», «Сталин бы разобрался» – только потому, что у них самих в голове беспорядок, отсутствие гуманистических ценностных ориентиров. Никаких других способов разобраться, кроме как «поставить к стенке», они не знают. Это и есть отголоски авторитарной этики, замены которой не появилось.

5. Необходимо решить, главная угроза – внутри нас или снаружи, и принять необходимость работать в первую очередь со злом в себе, а не в других. Гуманистическая этика рассматривается теперь как инструмент, а не как постулат, это прежде всего диалог, коммуникация, она предполагает проговаривание проблем и понимается как реализация желания быть [1].

Формирование новых ценностных ориентиров – это процесс длительный, на него влияет и текущее социально-экономическое положение в стране, и политика правительства, особенно в сфере культуры, образования, и готовность субъектов к самоизменению. Преодоление нынешнего духовно-нравственного кризиса в обществе связывается с обращением к национально-культурным традициям России, с поиском синтеза принципа *добра* с принципом *свободы*, совершенствованием российской жизни на началах *справедливости*, *солидарности*, *народовластия* [12, с. 5-23].

Мы полностью разделяем позицию Г. А. Чупиной, которая утверждает, что человеческая жизнь есть устремленность к самореализации, к полноте и целостности бытия, а сам человек предстает как созида-

тель жизни. Смысл жизни усматривается в том, что он есть *актуальная значимость*, т. е. такая ценность, которая включена в человеческую жизнедеятельность, в проживаемый «здесь» и «сейчас» момент его жизни в качестве своего рода активатора и регулятора. Смыслы множественны и изменчивы, в своей динамике они выражают некую линию жизни человека. Автор выделяет три типа жизненных смыслов:

1) *витальные* (жизнь – смерть, Я – не Я, Мы – Они, Я – Другой);

2) *социетальные* (богатство – власть – слава, свобода – справедливость – солидарность);

3) *идеальные* (истина – добро – красота, вера – надежда – любовь).

Совершая смысловые выборы, человек отвечает своей жизнью на фундаментальные вопросы бытия: «Кто я?», «Какой я?», «Зачем я?», «Какова определяющая смысловая доминанта моего бытия на каждый из этапов жизни», «В какой мере я реализовал заложенные в меня природой и культурой жизненные силы, потенциал бытия?»

Мотивационно-смысловой механизм человеческого поведения – сложное образование, где действуют осознаваемые и неосознаваемые, рациональные и иррациональные структуры и импульсы; он формируется на пересечении опыта повседневности и опыта культуры. Можно ли его как-то направлять, корректировать? Какова при этом роль семьи, социальной системы образования и воспитания? На наш взгляд, мотивационно-смысловой механизм человеческого поведения не только можно, но и нужно своевременно направлять и корректировать всем воспитателям и родителям на основе принципов и методов этической педагогики. Естественно, что развитие деонтологической компетентности воспитанников, которая снимает противоречия между «хочу», «могу» и «должен», требует перехода от авторитарной педагогики к этической в любом образовательном пространстве (семьи, учебного заведения, общества в целом).

Все изложенное подтверждает актуальность гуманизации и демократизации высшего профессионального образования. Этическая педагогика предлагает такие модели и технологии педагогического действия, которые позволяют массовой педагогической практике разрешить проблемы гуманизации и демократизации – освоить новые нормы и способы педагогической деятельности в высшей школе. Несмотря на все трудности освоения этической педагогики, можно с уверенностью утверждать, что ей принадлежит будущее. Складывающиеся социокультурные предпосылки сви-

детельствуют о том, что она необходима для дальнейшего благополучного развития отдельной личности и общества в целом, так как востребованы такие качества человека, как достоинство, самоактуализация, свободоспособность, креативность, идентичность, доброта, любовь, справедливость, честность, толерантность. Именно эти качества обеспечивают педагогам и студентам понимание и умение решать проблему выбора между добром и злом, осознание адекватности цели и средств достижения, умение быть свободным и ответственным.

Этическая педагогика базируется на экзистенциальном толковании гуманизма, принимающего человека как индивидуальность, подлинно свободное существо, идентичное себе, наполняющее содержание понятия «человеческое измерение». В основе этической педагогики лежит гуманистическая этика субъект-субъектного взаимодействия всех участников образовательного процесса, личностно центрированное обучение и воспитание, создающие условия для полноценной самоактуализации личности в содержательном общении, разнообразной деятельности, для самостоятельной выработки духовно-этических ценностей. Самостоятельное обретение духовности, нравственности в процессе воспитания и обучения создает предпосылки более успешного противостояния разрушительным силам зла («террору среды») и созидания добра [5].

Для понимания собственных функций в парадигме этической педагогики напомним в заключение некоторые интерпретации основных понятий современного образовательного дискурса.

Педагогический процесс в вузе – специально (технологично) организованный образовательный процесс, составляющие которого – воспитание, обучение, развитие. Педагогический процесс гармонизирует состояние сознания субъектов, если в педагогических взаимодействиях равнозначно реализуются технологии *воспитания, обучения и развития*, укрепляется гармоничная внутренняя структура субъекта: индивид («био») – личность («социо») – человек («дух»).

Студент – субъект образования, осознающий свои действия и взаимодействия, *образование как процесс* – изменение внутреннего образа в процессе осознания собственных действий до и после их свершения.

Результаты образовательных процессов – непрерывные приращения в потребностях (через цели), во внутренних нормах (через содержание), в способностях (через методы) обучающихся, которые

обеспечиваются в модульной системе образования с помощью технологий усвоения репродуктивного и производства продуктивного знания и моделей гармонизации состояния сознания. На индивидуальный результат обучения каждого студента влияют не только аудиторные взаимодействия, но и все образовательное пространство за весь период образования в вузе и после него.

Образовательное пространство – пространство существования и распространения образовательных идей и технологий, в котором осознается и реализуется взаимодействие с окружающим миром.

Этизация образовательного пространства – нарастание степени гуманизированности участников учебно-воспитательного процесса, освоение ими нравственно ориентирующих этических категорий и технологий, позволяющих эффективно осуществить педагогическое общение и деятельность.

Профессиональное взаимодействие на основе интерактивной методики радикально изменяет многовековую субъект-объектную парадигму «преподаватель – обучающийся», превращая ее в субъект-субъектную, где преподаватель и обучающийся выступают как равноправные субъекты-партнеры образовательного процесса, объединенные одной целью: развитие и саморазвитие профессионально компетент-

ной личности специалиста. Преподаватель стремится к этой цели через свою педагогическую деятельность, а студент – через связанную с ней свою учебную деятельность.

В рамках этой методики предлагается последовательный и в высшей степени интегрированный подход к развитию профессиональной и межличностной эффективности. Данная методика помогает нам двигаться вперед от зависимости к независимости и взаимозависимости.

Зависимость выражается ты-парадигмой: ты обо мне заботишься, ты добиваешься чего-то ради меня, ты не справился, в неудаче я обвиняю тебя.

Независимость выражена я-парадигмой: я хочу и могу сделать, я несу ответственность, я полагаюсь на самого себя, я могу выбирать.

Взаимозависимость соответствует мы-парадигме: мы хотим и можем это сделать, мы можем взаимодействовать, мы можем, объединив наши способности и возможности, создать вместе что-то более значительное.

Эффективность и качество образовательного процесса, следовательно, в определяющей степени зависят от характера и полноты педагогического взаимодействия преподавателя и обучающегося, от уровня сформированности их профессиональной и учебно-познавательной компетентности.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Архангельский А. Дырка от этики. Что не так с российской системой ценностей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://carnegi.ru/publications/2016/07/05/?fa=63999>.
2. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. – СПб. : Питер, 2009.
3. Громкова М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003.
4. Гуревич П. С. Психология и педагогика. – М. : Юрайт, 2013.
5. Дудина М. Н. Теоретико-методологические основы и практика этической педагогики : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 1998.
6. Закирова А. Ф. Основы педагогической герменевтики. – Тюмень : ТюмГУ, 2011.
7. Зеер Э. Ф. Личностно развивающее профессиональное образование. – Екатеринбург, 2006.
8. Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. – 2012. – №6.
9. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики. – М. : Гардарики, 2002.
10. Колесникова И. А., Титова Е. В. Педагогическая праксеология. – М. : Академия, 2005.
11. Левитан К. М. Юридическая педагогика. – 2-е изд., изм. и доп. – М. : Норма ; ИНФРА – М, 2016.
12. На пороге XXI в. Актуальные проблемы современной России : сб. ст. / под ред. д-ра филос. наук, проф. Г. А. Чупиной. – Екатеринбург, 2012.
13. Педагогические исследования: краткий словарь научных терминов / авт.-сост. М. А. Галагузова, А. Ю. Тюменцева. – Екатеринбург, 2015.
14. Поляков Ю. Им не стыдно! – Аргументы и факты. – 2016. – № 22. – 1-7 июня.
15. Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для себя. – Минск, 2000.

R E F E R E N C E S

1. Arkhangel'skiy A. Dyrka ot etiki. Chto ne tak s rossiyskoy sistemoy tsennostey [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://carnegi.ru/publications/2016/07/05/?fa=63999>.
2. Bordovskaya N. V., Rean A. A. Pedagogika. – Spb. : Piter, 2009.
3. Gromkova M. T. Psikhologiya i pedagogika professional'noy deyatel'nosti. – M. : YuNITI-DANA, 2003.
4. Gurevich P. S. Psikhologiya i pedagogika. – M. : Yurayt, 2013.
5. Dudina M. N. Teoretiko-metodologicheskie osnovy i praktika eticheskoy pedagogiki : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – Ekaterinburg, 1998.
6. Zakirova A. F. Osnovy pedagogicheskoy germenevтики. – Tyumen' : TyumGU, 2011.
7. Zeer E. F. Lichnostno razvivayushchee professional'noe obrazovanie. – Ekaterinburg, 2006.

8. Zimnyaya I. A. Kompetentsiya i kompetentnost' v kontekste kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii // Inostrannye yazyki v shkole. – 2012. – №6.
9. Zinchenko V. P. Psikhologicheskie osnovy pedagogiki. – M. : Gardariki, 2002.
10. Kolesnikova I. A., Titova E. V. Pedagogicheskaya prakseologiya. – M. : Akademiya, 2005.
11. Levitan K. M. Yuridicheskaya pedagogika. – 2-e izd., izm. i dop. – M. : Norma ; INFRA – M, 2016.
12. Na poroge XXI v. Aktual'nye problemy sovremennoy Rossii : sb. st. / pod red. d-ra filos. nauk, prof. G. A. Chupinoy. – Ekaterinburg, 2012.
13. Pedagogicheskie issledovaniya: kratkiy slovar' nauchnykh terminov / avt.-sost. M. A. Galaguzova, A. Yu. Tyumentseva. – Ekaterinburg, 2015.
14. Polyakov Yu. Im ne stydno! – Argumenty i fakty. – 2016. – № 22. – 1-7 iyunya.
15. Fromm E. Begstvo ot svobody. Chelovek dlya sebya. – Minsk, 2000.

УПРАВЛЕНИЕ И ЭКОНОМИКА ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.12
ББК 4420.42

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

Воробьева Марина Анатольевна,

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

ОЦЕНКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: оценочная деятельность; учителя; общеобразовательные учебные заведения; педагогическая деятельность; профессиональная компетентность; эффективный контракт; материальное стимулирование.

АННОТАЦИЯ. Оценка деятельности педагога происходит в основном стихийно, бессистемно, в каждой организации по-своему и направлена на разовый результат. В практике образования недостаток существующей системы оценки труда учителя заключается в том, что в ней недостаточно регламентированы субъекты оценивания, все еще не реализуется концепция комплексной внутренней и внешней оценки. В настоящей статье представлены предложения по оценке деятельности педагогических работников общеобразовательных организаций, построенной на основе учета профессионального взаимодействия педагога с различными социальными группами. Профессиональная деятельность педагога связана с постоянным взаимодействием с социумом, его окружающим: это ученики, их законные представители, администрация и коллеги. Следовательно, дать оценку педагогической деятельности можно на основе анализа эффективности взаимодействия с каждой из групп. Проблема оценки работы учителя заключается в поиске параметров и критериев оценивания, методов и форм и ее внедрения в практику образования. В предложенной системе оценки деятельности педагога выделены две группы показателей оценки качества его деятельности относительно взаимодействия «педагог – ученики»: соответствие образовательных результатов учеников требованиям основной образовательной программы и мероприятия, направленные на воспитание и развитие личности обучающихся. Предложены основные механизмы системы оценивания, определяемые динамической изменчивостью, направленной на достижение соответствующего полезного результата. Структурные элементы системы оценивания характеризуются возможностью вовлекаться в деятельность по принципу внезапной мобилизуемости, т. е. обладать способностью моментального построения любых дробных комбинаций воздействий, ведущих к получению полезного результата. Предлагаемая оценка деятельности педагога учитывает взаимодействие со всеми субъектами образовательной системы, имеет весовой компонент и может являться основой для создания комплексной стабильной системы оценивания любой образовательной организации. Эта система может быть использована образовательными организациями при разработке и реализации системы оценки качества деятельности педагогических работников в условиях перехода трудовых отношений на механизм эффективного контракта.

Vorobyeva Marina Anatolevna,

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

EVALUATION OF TEACHERS IN THE EDUCATIONAL ORGANIZATION

KEY WORDS: evaluation; teachers; educational establishments; pedagogical work; professional competence; effective labour contract; bonus.

ABSTRACT. Evaluation of teachers takes place spontaneously, haphazardly, each organization conducts it in its own way and aims at a non-recurrent result. In the practice of education the drawbacks of the present system of evaluation of teacher's work are that it doesn't describe the subjects of the evaluation, and the concept of integrated internal and external evaluation is not implemented. The article presents suggestions for the evaluation of pedagogical employees of educational institutions, built on the basis of professional interaction of the teacher with different social groups. Teacher's professional work involves constant interaction with the society around him: the students, their legal representatives, administration and colleagues. Therefore, it is possible to evaluate educational activities on the basis of the analysis of efficiency of cooperation with each of the groups. The problem of evaluation of a teacher's work is to identify parameters and evaluation criteria, methods and forms and its implementation in the practice of education. The proposed evaluation system contains two groups of indicators to evaluate teacher's activities relative to the interaction "teacher – students": the educational results of students to the requirements of the basic educational program and activities aimed at education and personal development of students. The main mechanisms of the evaluation system are offered, which are adjustable to achieve the best result. The structural elements of the evaluation system may be involved in activity spontaneously, in other words they may make any fractional combinations of influence to achieve useful effect. The proposed teacher's activity evaluation system takes into account the interaction with all members of the educational system, has a balance component and can be the basis for creating an integrated, stable system for the evaluation of any educational organization. This system can be used by educational institutions when designing and imple-

menting a system of quality assessment of teachers' activities in effective labour contract.

Одной из приоритетных задач государства сегодня является модернизация образования, результатом которой станет достижение современного качества образования, адекватного меняющимся запросам общества и социально-экономическим условиям.

Стоит отметить, что международные исследования, в рамках которых анализируются ведущие системы школьного образования, доказывают, что «качество системы образования не может быть выше качества работающих в ней учителей» [2; с. 9]. Следовательно, особое внимание в рамках реализации приоритетного проекта «Образование» должно быть уделено оценке деятельности учителя. Разрабатывая критерии оценки деятельности учителя, в первую очередь необходимо исходить из выявленных взаимосвязей в профессиональном пространстве: «учитель» (субъект педагогической деятельности) – «профессиональная педагогическая деятельность» – «объект педагогической деятельности» (изменения, успехи и пр.). Только при таком концептуальном подходе можно выбрать самые важные критерии, избежать односторонности в оценках и найти правильное для данного момента соотношение соответствующих критериев для педагогической деятельности [14].

Современные требования к учителям сформулированы в профессиональном стандарте педагога. С 2008 г. была внедрена новая система оплаты труда, призванная решить задачу стимулирования работников с учетом результатов их труда. Анализ внедрения новой системы оплаты труда выявил ряд недостатков, не позволяющих решить стоящие перед государством задачи, ввиду чего было принято решение о необходимости дальнейшего совершенствования системы оплаты труда, целью которого является в том числе совершенствование системы критериев и показателей эффективности деятельности учреждений и работников, установления указанных критериев и показателей в учреждениях, где такие критерии в настоящее время отсутствуют [13].

Анализируя работы и исследования авторов О. А. Вольтовой, С. А. Дружилова, Н. В. Корепановой, Т. И. Пуденко о качестве педагогической деятельности в общем образовании, можно судить о том, что образовательная организация проводит оценку деятельности по потребности, стихийно. Учитывается отдельно деятельность педагога (его портфолио, умения, навыки, опыт и т. д.), учитывается его внутренняя составляющая процесса обучения (его взаимо-

связь с детьми и их показатели), а также учитываются критерии, разработанные администрацией образовательной организации, необходимые для аттестации педагогов [4; 5; 6; 13].

Анализ педагогической теории и практики по проблемам оценивания труда учителя показывает, что необходимо переходить от оценки его отдельных педагогических умений к оценке его профессионализма в целом. Профессионализм учителя должен строиться и на умении взаимодействовать с семьей, педагогическим сообществом, общественными организациями.

В настоящее время в образовательных организациях проводится активная работа по введению эффективного контракта с педагогом. Предполагается, что с введением этого контракта представления о труде педагога как о низкооплачиваемом и непрестижном останутся только в воспоминаниях. Дополнительное соглашение к трудовому договору рекомендуется заключать по мере разработки показателей и критериев оценки эффективности труда работников учреждения для определения размеров и условий осуществления стимулирующих выплат.

Завершение работы по заключению трудовых договоров с работниками в связи с введением эффективного контракта предполагается на третьем этапе, охватывающем 2016-2018 гг. [13].

Что дает введение эффективного контракта для педагога? Его реализация позволит:

- повысить престижность и привлекательность профессий работников, участвующих в оказании государственных (муниципальных) услуг (выполнении работ);
- внедрить в учреждениях системы оплаты труда работников, увязанные с качеством оказания государственных (муниципальных) услуг (выполнения работ);
- повысить уровень квалификации работников, участвующих в оказании государственных (муниципальных) услуг (выполнении работ);
- повысить качество оказания государственных (муниципальных) услуг (выполнения работ) в социальной сфере;
- создать прозрачный механизм оплаты труда руководителей учреждений.

В применении к образовательному учреждению самое главное во введении эффективного контракта с педагогом – это обеспечение качественного образования [13].

Повышение эффективности образова-

ния наряду с повышением доступности и качества – это один из целевых ориентиров реформаторов российского образования. При этом эффективность рассматривается на различных уровнях: эффективным должно быть образование в целом, эффективной должна быть отдельно взятая школа, и, наконец, эффективной должна быть деятельность отдельного учителя, инструмент, позволяющий этого достичь – эффективный контракт. Речь идет о так называемой «вертикали эффективности» [1]. Таким образом, каждая образовательная организация может самостоятельно выбрать те критерии оценки, которые будут учтены в эффективном контракте, в зависимости от специфики своей работы.

Стоит отметить, что для выполнения задач, на него возложенных, эффективный контракт должен стать не просто инструментом оценки, но и стимулом для повышения квалификации педагога, его саморазвития. В своей деятельности педагог должен не останавливаться на достигнутом, на сегодняшний день необходимо развиваться постоянно, все меняется, меняются дети, это все подталкивает педагога к непрерывному образованию [3]. Современная ситуация быстрого развития предметных областей, появление новых педагогических технологий предполагают непрерывное обновление прежде всего собственных знаний и умений педагога, что обеспечивает желание и умение вести самостоятельный поиск информации.

На основании анализа сущности оценки персонала, особенностей ее проведения в конкретной образовательной организации, требований, предъявляемых федеральным государственным образовательным стандартом, а также руководствуясь рекомендациями, разработанными на различных уровнях государством, применительно к составлению эффективного контракта, была предложена оценка деятельности педагогических работников, которая может быть использована в качестве основной структуры эффективного контракта образовательными учреждениями.

Профессиональная деятельность педагога связана с постоянным взаимодействием с социумом, его окружающим: это ученики, их законные представители, администрация и коллеги. Следовательно, дать оценку педагогической деятельности можно, анализируя, насколько эффективно осуществляется взаимодействие с каждой из групп.

Оценка деятельности учителя должна быть сложным интегральным показателем, включающим в себя отражение целой совокупности факторов. Оценка должна удовлетворять следующим принципам:

- объективность (свидетельствует о качественном уровне работы педагога, предполагает оценку преподавателя по конечному результату его деятельности; в основе рейтинга педагога должны лежать нормированный рейтинг или оценки его учеников);

- универсальность (предполагает, что предложенные критерии должны быть применимы для преподавателей любой школы) и др. [4].

Таким образом, оценка педагогических работников – это комплекс показателей качества деятельности педагогов на основе взаимодействия различных субъектов образовательной деятельности [7].

Каждая из групп показателей, применяемых в ходе оценки педагогов, включает показатели более низкого порядка, каждый из которых, в свою очередь, состоит из отдельных критериев. При этом следует учитывать, что удельный вес каждой группы показателей оценки должен быть определен по-разному, в зависимости от своей значимости. Для присвоения той или иной группе весового коэффициента в разработанной системе оценки использована четырехбалльная шкала, где коэффициент 4 присваивается наиболее значимым группам показателей, коэффициент 1 – наименее значимым.

Прежде всего педагог – это человек, профессионально занимающийся преподавательской и воспитательской работой; на первом месте в списке его обширных обязанностей находится взаимодействие с учениками. Следовательно, показатели деятельности педагога, направленные на взаимодействие с детьми, будут иметь наибольший удельный вес. Профессиональный стандарт педагога выделяет три основные функции педагога: обучение, воспитание и развитие ребенка. В связи с этим и оценка деятельности педагога должна ориентироваться на продуктивность выполнения им своих основных функций. В предложенной системе оценки деятельности педагога выделены две группы показателей качества его деятельности относительно взаимодействия образовательных результатов учеников требованиям основной образовательной программы и мероприятия, направленные на воспитание и развитие личности обучающихся. При этом стоит отметить, что соответствие образовательных результатов учеников требованиям основной образовательной программы представляют собой минимально необходимые требования к реализации учебного процесса, и одна из главных задач администрации образовательного учреждения – обеспечить исполнение этих требований на должном уровне

со стороны всего педагогического коллектива. Поэтому, несмотря на свою значимость, данная группа показателей имеет весовой коэффициент 3. Коэффициент 4 присвоен показателям, характеризующим социализацию обучающихся.

Кроме этого, необходимо отметить, что для качественного выполнения своих обязанностей педагог должен взаимодействовать не только с учениками, но и с их законными представителями. Следовательно, данный аспект педагогической деятельности также должен быть включен в систему оценки учителя.

Помимо вышеперечисленных требований администрация образовательного учреждения предъявляет к педагогу свои требования, которые можно объединить в несколько групп. Так, хотя профессиональный стандарт педагога подчеркивает, что должностные инструкции, сковывающие инициативу учителя, обременяющие его формальными требованиями и дополнительными функциональными обязанностями, отвлекающими от непосредственной работы с детьми, не отвечают духу времени [13], от подобной нагрузки педагога на данный момент не освобождены, следовательно, она должна оцениваться администрацией. Поэтому в предложенной системе оценки выделены такие показатели оценки, как соответствие документации, разрабатываемой педагогическим работником, требованиям основной образовательной программы и своевременность выполнения обязанностей (весовой коэффициент – 1). Также администрация заинтересована в формировании положительного имиджа образовательного учреждения (весовой коэффициент данной группы показателей – 2), чему способствует повышение квалификации педагогов, участие в педагогических конкурсах, осуществление учителем методической и опытно-экспериментальной деятельности и др.

Исследуя подходы к оценке профессиональной деятельности педагога, необходимо обратить внимание на критерии, данные в методических рекомендациях в целях установления квалификационной категории:

1) демонстрация личного вклада педагогического работника в повышение качества образования на основе использования современных образовательных технологий и образовательных ресурсов;

2) демонстрация участия педагогического работника в инновационной и экспериментальной деятельности;

3) транслирование в педагогических коллективах и через публикации опыта практических результатов профессиональной деятельности;

4) стабильность позитивных результатов профессиональной педагогической деятельности;

5) наличие динамики результатов профессиональной педагогической деятельности и др. [9; 10].

Таким образом, предложенная система оценки учитывает деятельность учителя, направленную на повышение его мастерства, что способствует профессиональному развитию педагога.

В процессе своей деятельности любой профессионал достигает определенного уровня мастерства, позволяющего ему делиться своим опытом с коллегами. Подобный опыт, несомненно, ценится всем педагогическим сообществом, поэтому деятельность педагога по распространению собственного опыта выделена в представленной модели в отдельный показатель оценки качества его деятельности с весовым коэффициентом 2.

Профессиональный стандарт педагога подчеркивает, что оценка деятельности учителя выходит за узкие ведомственные рамки и требует закрепления организационных форм и соответствующего им порядка проведения, обеспечивающего общественное участие в этой процедуре. Оценивая профессиональные качества педагога, необходимо обеспечить обратную связь с потребителями его деятельности. В качестве таких потребителей выступают сами учащиеся и их родители. Отсюда следует, что образовательным учреждением должны быть созданы условия для участия учащихся и их законных представителей в оценивании деятельности педагогов (может осуществляться путем открытого голосования на сайте образовательного учреждения или иным способом). Результаты данной оценки должны учитываться при итоговом оценивании профессиональной деятельности педагогов и иметь высокий коэффициент – 3 (табл. 1).

Таким образом, в контексте перехода на эффективный контракт с педагогическими работниками образовательных организаций применение комплексной системы оценки, учитывающей взаимодействие учителя с различными субъектами образовательной деятельности, будет способствовать повышению качества деятельности педагогов, их профессиональному развитию, а также позволит повысить эффективность образовательного процесса.

Таблица 1

Значимость показателей оценки качества деятельности педагогов общеобразовательных организаций

Социальная группа, с которой взаимодействует педагог в ходе профессиональной деятельности	Группы показателей оценки качества деятельности педагога	Весовой коэффициент
Ученики	I. Соответствие образовательных результатов учеников требованиям основной образовательной программы	3
	II. Мероприятия, направленные на воспитание и развитие личности обучающихся	4
Родители	III. Мероприятия, направленные на работу с законными представителями обучающихся	2
Администрация	IV. Формирование позитивного имиджа образовательного учреждения	2
	V. Показатели соответствия документации, разрабатываемой педагогическим работником, требованиям ООП	1
	VI. Своевременность выполнения обязанностей	1
Коллеги	VII. Распространение собственного педагогического опыта	2
Оценка деятельности учителя потребителями его услуг (учениками и родителями)		3

ЛИТЕРАТУРА

- Афанасьева Т. Н., Немова Н. В. Профессиональное развитие кадров муниципальной системы образования. Кн. 1. Развитие профессионального мастерства педагогических кадров : метод. пособие. – М. : АПКИПРО, 2004.
- Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах: уроки анализа лучших систем школьного образования мира // Вопросы образования. – 2008. – № 3.
- Воробьева М. А. Интерактивные методы как механизм развития потенциала педагогических ресурсов // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 2. – С. 23-28.
- Вольтова О. А. Оценка профессиональной деятельности учителя : метод. пособие / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб., 2011. – 64 с.
- Дружилов С. А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // Сибирь. Философия. Образование. – 2005. – Вып. 8. – С. 26-44.
- Корепанова Н. В. Профессионально-личностное становление и развитие педагога // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 66-71.
- Критерии и показатели оценки результативности профессиональной деятельности учителя [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kubataba1.narod.ru/kriterii.doc>.
- Лизинский В. М. Критерии, оценки и стимулирование педагогической деятельности учителей как один из ресурсов управления образовательным процессом // Завуч. – 2005. – № 8. – С. 13-23.
- Методические рекомендации по оценке профессиональной деятельности педагогических работников в целях установления квалификационной категории на основе результатов их работы / под ред. В. Ю. Ереминой, Г. А. Игнатъевой. – 2014. – 55 с.
- Маркова А. К. Психология профессионализма. – М., 1996.
- Методика оценки уровня квалификации педагогических работников [Электронный ресурс] / под ред. В. Д. Шадрикова, И. В. Кузнецовой. – М., 2010. – Режим доступа: <http://www.ipk.khakasnet.ru/attest/10.12.08-metodika.pdf>.
- Мотивационная сфера личности: теории мотивации, мотивация отдельных видов деятельности. Потребности и мотивы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psy-exam.com/motivation.html>.
- Пуденко Т. И. О качестве, эффективности и эффективном контракте в общем образовании // Управление образованием: теория и практика. – 2014. – № 1.
- Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/3071>.
- Распоряжение Правительства РФ от 26.11.2012 г. № 2190-р «О программе поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012-2018 гг.» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/12/04/oplata-site-dok.html>.

REFERENCES

- Afanas'eva T. N., Nemova N. V. Professional'noe razvitie kadrov munitsipal'noy sistemy obrazovaniya. Kn. 1. Razvitie professional'nogo masterstva pedagogicheskikh kadrov : metod. posobie. – М. : АПКИПРО, 2004.
- Barber M., Murshed M. Kak dobit'sya stabil'no vysokogo kachestva obucheniya v shkolakh: uroki analiza luchshikh sistem shkol'nogo obrazovaniya mira // Voprosy obrazovaniya. – 2008. – № 3.
- Vorob'eva M. A. Interaktivnye metody kak mekhanizm razvitiya potentsiala pedagogicheskikh resursov // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2016. – № 2. – S. 23-28.
- Vol'tova O. A. Otsenka professional'noy deyatel'nosti uchitelya : metod. posobie / Ros. gos. ped. un-t im. A. I. Gertsena. – SPb., 2011. – 64 s.
- Druzhilov S. A. Professional'naya kompetentnost' i professionalizm pedagoga: psikhologicheskiy podkhod // Sibir'. Filosofiya. Obrazovanie. – 2005. – Vyp. 8. – S. 26-44.
- Korepanova N. V. Professional'no-lichnostnoe stanovlenie i razvitie pedagoga // Pedagogika. – 2003. – № 3. – S. 66-71.
- Kriterii i pokazateli otsenki rezul'tativnosti professional'noy deyatel'nosti uchitelya [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://kubataba1.narod.ru/kriterii.doc>.

8. Lizinskiy V. M. Kriterii, otsenki i stimulirovanie pedagogicheskoy deyatel'nosti uchiteley kak odin iz resursov upravleniya obrazovatel'nym protsessom // *Zavuch*. – 2005. – № 8. – S. 13-23.
9. Metodicheskie rekomendatsii po otsenke professional'noy deyatel'nosti pedagogicheskikh rabotnikov v tselyakh ustanovleniya kvalifikatsionnoy kategorii na osnove rezul'tatov ikh raboty / pod red. V. Yu. Ereminoy, G. A. Ignat'evoy. – 2014. – 55 s.
10. Markova A. K. *Psikhologiya professionalizma*. – M., 1996.
11. Metodika otsenki urovnya kvalifikatsii pedagogicheskikh rabotnikov [Elektronnyy resurs] / pod red. V. D. Shadrikova, I. V. Kuznetsovoy. – M., 2010. – Rezhim dostupa: <http://www.ipk.khakasnet.ru/attest/10.12.08-metodika.pdf>.
12. Motivatsionnaya sfera lichnosti: teorii motivatsii, motivatsiya ot del'nykh vidov deyatel'nosti. Potrebnosti i motivy [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://psy-exam.com/motivation.html>.
13. Pudenko T. I. O kachestve, effektivnosti i effektivnom kontrakte v obshchem obrazovanii // *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. – 2014. – № 1.
14. Professional'nyy standart pedagoga [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/3071>.
15. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 26.11.2012 g. № 2190-r «O programme po etapnogo sovershenstvovaniya sistemy oplaty truda v gosudarstvennykh (munitsipal'nykh) uchrezhdeniyakh na 2012-2018 gg.» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.rg.ru/2012/12/04/oplata-site-dok.html>.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТАТИСТИКА

УДК 378.0166811.1
ББК Ш12/18-9

ГСНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.02

Воскресенская Мария Сергеевна,

преподаватель, кафедра иностранных языков, Университет им. О. Е. Кутафина (МГЮА); аспирант, кафедра французского языка и лингводидактики, Институт иностранных языков МГПУ; 125993, г. Москва, ул. Садовая-Кудринская, д. 9; e-mail: voskresenskaya_m@mail.ru

НАПРАВЛЕНИЯ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧЕБНИКОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ: РЕЗУЛЬТАТЫ АНКЕТИРОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: вузовские учебники; иностранные языки; анализ учебников; юристы; оценка качества; студенты; методика преподавания иностранных языков; результаты анкетирования.

АННОТАЦИЯ. В статье приведен анализ результатов анкетирования студентов Университета имени О. Е. Кутафина, изучающих иностранный язык в сфере юриспруденции, а также преподавателей иностранного языка московских и региональных неязыковых вузов, проведенного с целью диагностики удовлетворенности качеством используемой учебной литературы, выявления наиболее значимых параметров учебника иностранного языка для специальных целей, получения представления о том, какие компоненты учебника необходимо усовершенствовать. Модернизация учебной литературы по иностранному языку представляется неизбежной в условиях постоянного обновления образовательных стандартов и в связи с запросом на подготовку специалистов, способных и готовых к ведению межкультурной коммуникации. Респондентам была предложена авторская анонимная анкета, состоящая из 5 вопросов разного типа (выбор варианта ответа, аргументация выбора, ранжирование). В результате проведенного исследования автор приходит к выводу о необходимости внедрения динамической (интерактивной) формы учебника, способной подстроиться под быстро меняющийся образовательный контекст и ответить на потребности каждого конкретного его пользователя, о необходимости привлечения к созданию учебников интернациональных рабочих групп, состоящих из представителей контактирующих культур, специалистов по данному профилю и методистов, способных одновременно обеспечить аутентичность и адекватность предъявления дисциплины, грамотное методическое построение содержания обучения с учетом особенностей овладения русскоговорящими студентами неродным языком. Также сделан вывод о необходимости непосредственного участия студента как субъекта образовательного процесса в отборе содержания обучения, отраженного в учебнике, который в такой конфигурации превращается в совместный проект авторского коллектива и обучающегося.

Voskresenskaya Maria Sergeevna,

Lecturer, Foreign Languages Department, Moscow State Law University named after O. E. Kutafin, Post-graduate of French Language and Linguodidactics Department of Moscow City Teacher's Training University, Moscow, Russia.

DIRECTIONS TO IMPROVING FOREIGN LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES TEXTBOOKS: RESULTS OF SURVEY

KEY WORDS: foreign language textbook; foreign languages; textbook analysis; lawyers; quality control; students; methods of teaching foreign languages; results of the survey.

ABSTRACT. The article contains the results of a survey conducted among students of the University named after O.E. Kutafin, who study a foreign language in the field of law, as well as teachers of a foreign language of non-linguistic universities. It was aimed at diagnosing their satisfaction with the quality of the educational literature used, identifying the most important parameters of a foreign language textbook for specific purposes, and getting an idea about components of the textbook which are to be improved. Modernization of educational literature on foreign language seems inevitable in the conditions of constant updating of educational standards and in connection with the request for training of specialists ready to conduct intercultural communication. The respondents were given an anonymous questionnaire consisting of 5 questions of different types (choice of answer variant, argumentation, ranking). As a result of the study, the author comes to the conclusion that it is necessary to introduce a dynamic (interactive) form of the textbook that should be adaptable to the rapidly changing educational context in order to respond to the needs of each specific user; attracting international working groups to the creation of textbooks; direct participation of the student as a subject of the educational process in selecting the content of education reflected in the textbook.

Современный этап развития научного знания всячески способствует рефлексии, т. е. анализу накопленного опыта в области применения методик, технологий и практик с целью критического их осмысления, а также выработки направлений для дальнейшего развития той или иной научной отрасли. Не является исключением лингводидактика, в том числе то ее направление, которое связано с обучением иностранным языкам (далее – ИЯ) для специальных целей. Эта относительно молодая, но активно развивающаяся в последние несколько десятилетий научная область решила немало поставленных перед ней проблем, однако поле для исследований продолжает быть весьма обширным. Одной из первостепенных задач, требующих пристального внимания ученых, является поиск путей совершенствования *учебника ИЯ для специальных целей* как ключевого элемента в обеспечении эффективности образовательного процесса в неязыковом вузе, выраженной в достижении не только предметных, но личностных результатов [5, с. 52]. В этой связи в числе основных требований, предъявляемых к учебной книге, оказываются именно личностная ориентированность и практическая направленность [14, с. 4]. При этом, согласно Е. И. Пассову, «учебник не может быть направлен только на какую бы то ни было практическую цель; он должен быть нацелен на Человека, на его образование, т. е. познание, развитие, воспитание и, естественно, практические умения, которые – лишь компонент цели-содержания, а не самоцель» [11, с. 627]. Существенным вызовом для авторского коллектива становится и то, что содержательной моделью учебника является «модель культуры того или иного народа» [2, с. 113] в ее (культуры) многообразии и, что немаловажно, в сопоставлении с моделью родной культуры. В современных условиях формирование межкультурной коммуникативной профессионально ориентированной компетенции как инструмента межкультурного общения выступает основным целевым ориентиром при обучении ИЯ в неязыковом вузе [10, с. 8-9]. Как отмечает А. Л. Бердичевский, переход к межкультурному образованию знаменует трансформацию всей системы обучения иностранному языку, ибо смена цели влечет за собой необходимость изменения и других компонентов системы, среди которых не последнее место занимает учебник как средство обучения. По опыту ученого, «без подготовки к межкультурному общению через *средства обучения – межкультурные учебники* – нельзя преодолеть сложившиеся стереотипы» [1, с. 160].

Поиск путей модернизации учебных книг невозможен без анализа и оценки того материала, которым пользуются преподаватели-практики в настоящий момент. В целях выявления компетентного мнения и его статистической обработки было организовано и проведено анкетирование студентов и преподавателей, использующих учебники иностранного языка для специальных целей (преимущественно для юристов). Необходимо было установить степень удовлетворенности качеством учебной литературы, выявить параметры учебника, имеющие наибольшую значимость, сформировать представление о том, какие характеристики / компоненты учебников необходимы для совершенствования. Безусловно, данное анкетирование представляет собой лишь внутренний мониторинг качества учебной литературы, а вместе с тем и содержания образования. Полное представление о состоянии последних можно получить лишь в результате совмещения внутренней оценки с внешней, т. е. со стороны работодателей, профессиональных союзов и т. д. Настоящая потребность продиктована тем, что структура и содержание образования в современных условиях должны быть определены именно «общественным соглашением» [9], а следователно, общество как регулятор должно принимать участие в том числе в процедуре оценки качества образовательных программ и учебной литературы.

Результаты исследования

Анкетирование было проведено в марте 2017 г. Респондентами выступили 62 студента (13 юношей, 45 девушек, 4 человека не указали пол) 1-4 курсов бакалавриата Московского государственного юридического университета имени О. Е. Кутафина (МГЮА) и 34 преподавателя иностранных языков (английского, немецкого, французского и испанского) из московских вузов (МГЮА, РЭУ им. Г. В. Плеханова, МГИМО, РАНХиГС, ВШЭ, МФТИ) и вузов других городов России: СПбПУ (Санкт-Петербург), ПНИПУ (Пермь), ВГУ (Воронеж), ТГУ (Тула), КФУ (Казань), СГУ (Сыктывкар). Профессиональный опыт преподавателей варьировался от 1,5 лет до 41 года при среднем показателе педагогического стажа 20 лет. Студентам МГЮА было предложено оценить учебники ИЯ для юристов, преподаватели высказывали свое мнение об учебниках ИЯ для специальных целей, которыми они пользуются в рамках своего направления подготовки.

Респонденты получили анонимную анкету, состоящую из 5 вопросов разного типа (выбор варианта ответа, аргументация вы-

бора, ранжирование). При ответе на вопрос, касающийся общей оценки качества учебников ИЯ для специальных целей, немногим более половины студентов (34 человека) выразили свою полную удовлетворенность, 27 студентов оказались удовлетворены лишь частично, и 1 студент затруднился ответить. Оценочные суждения преподава-

телей оказались значительно более критичными. Количество частично удовлетворенных превысило количество полностью удовлетворенных (16 и 14 человек соответственно), а 3 преподавателя вовсе оказались неудовлетворены качеством используемых учебных книг. Обобщенные данные приводятся на рис. 1 и 2.

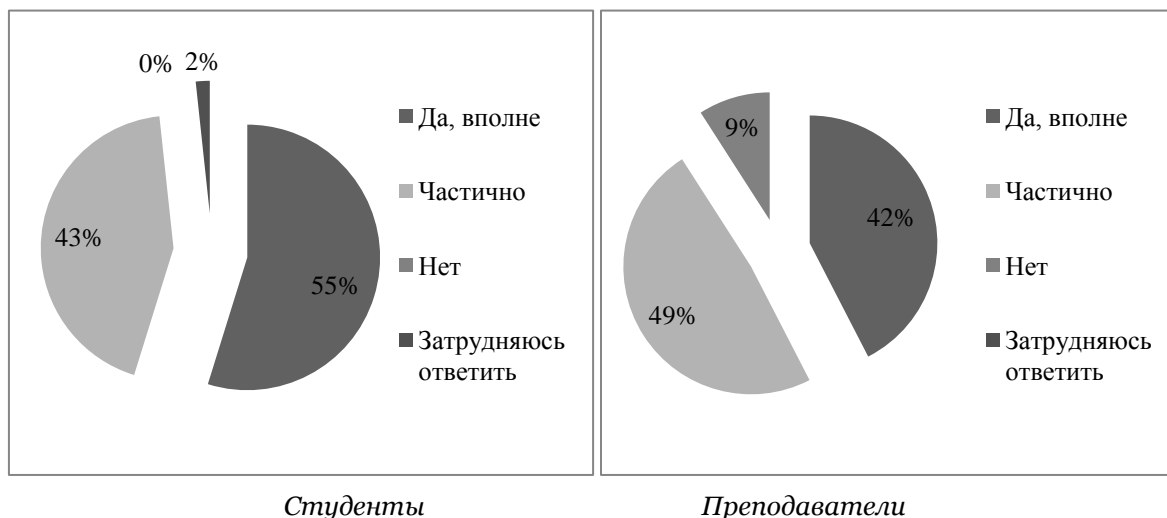


Рис. 1. Удовлетворенность качеством используемых учебников ИЯ для юристов / специальных целей

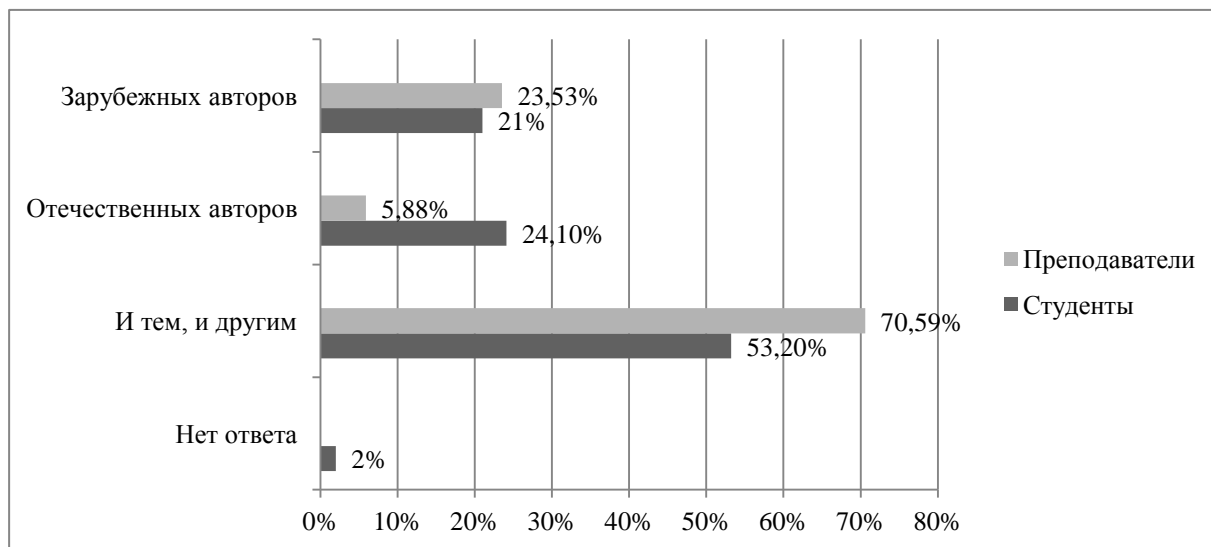


Рис. 2. Предпочтение учебников ИЯ для юристов / специальных целей зарубежных или отечественных авторов

Второй вопрос формулировался с целью выявить, каким учебным книгам – зарубежным или отечественным авторов – студенты / преподаватели отдают предпочтение. Вполне ожидаемо обе категории респондентов в своем большинстве склонились к варианту «и тем, и другим». А вот в противостоянии «учебники отечественные vs учебники зарубежные» студенты скорее предпочли первые, тогда как преподаватели – наоборот. Необходимо дать два пояснения по поводу полученных результатов.

Во-первых, мнение студентов объясняется тем, что при изучении языка специальности они используют в качестве основной учебную литературу, разработанную преподавателями языковых кафедр (т. е. отечественными специалистами) в соответствии с ФГОС ВО по направлению подготовки «Юриспруденция». Во-вторых, вариант ответа «зарубежные учебники» выбрали преимущественно респонденты, преподающие английский язык. Это может быть связано с тем, что англоязычная издательская индустрия

стрия (Макмиллан, Кэмбридж, Оксфорд) вкладывает значительные финансовые ресурсы в производство и продвижение учебных книг, которые многие педагоги воспринимают как эталон, отдавая им предпочтение, несмотря на монокультурность и

отсутствие опоры на родной язык обучающихся.

Кроме выбора варианта ответа, респондентам было предложено аргументировать свой выбор, в результате чего сложилась картина, проиллюстрированная в табл. 1.

Таблица 1

Аргументы студентов (С) / преподавателей (П) в пользу отечественных и зарубежных учебников ИЯ для специальных целей

Аргументы в пользу зарубежных учебников	<p>С1: «Учебники, составленные носителями языка, отражают намного лучше и объемнее аспекты, необходимые для изучения иностранного права, а также указывают на тенденции развития права данной страны».</p> <p>С2: «В силу того что учебники иностранных авторов наполнены актуальной лексикой».</p> <p>С3: «Данные учебники ориентированы на практику в большей степени».</p> <p>С4: «Темы, актуальные за рубежом».</p>
Аргументы в пользу отечественных учебников	<p>П1: «Соответствует <u>всем</u> требованиям, предъявляемым <u>российской</u> лингводидактикой + правильный, современный французский язык (выделено респондентом)».</p> <p>П2: «Современный подход к подаче материала, разнообразные источники и материалы, поликультурный аспект».</p> <p>П3: «Наиболее полно представлена терминология и проф. ориентированная лексика, которая в российских учебниках иногда представлена как калька с русского».</p> <p>С5: «Предпочитаю учебники отечественных авторов, т. к. они адаптированы для российской системы права».</p> <p>С6: «Информация изложена наиболее адаптированным к русскоговорящей аудитории языком».</p> <p>С7: «Учебники зарубежных авторов сложны для восприятия на данном этапе обучения».</p> <p>С8: «На мой взгляд, отечественные учебники более понятны и удобны».</p> <p>С9: «Они более адаптированы под русских студентов».</p> <p>С10: «Учебники зарубежных авторов могут быть более сложными для понимания».</p> <p>С11: «Надеюсь на наших!».</p>
Аргументы в пользу и тех, и других учебников	<p>П4: «В учебниках отечественных авторов есть упражнения на перевод с русского на иностранный, что очень важно».</p> <p>С12: «Учебники зарубежных авторов больше отражают реалии других стран (соц., правовые), а учебники русских авторов (некоторые) направлены на адекватное сопоставление правовых ситуаций у нас в стране и за рубежом».</p> <p>С13: «Необходимо получать знания, адаптированные для русскоговорящих студентов, чтобы потом лучше понимать информацию в учебниках зарубежных авторов».</p> <p>С14: «Зарубежные учебники хороши для изучения иностранной правовой системы, отечественные – для грамматики и лексики».</p> <p>С15: «Учебники зарубежных авторов – первоисточники, учебники отечественных авторов содержат необходимые комментарии».</p> <p>С16: «Учебники отечественных авторов отличает доступность и понятность для российского читателя, а учебники зарубежных авторов приближают студента к реальному иностранному языку».</p> <p>С17: «Учебники зарубежных стран помогают нам лучше понять мышление иностранцев и тем самым успешнее разговаривать с ними, а отечественные пособия способствуют грамотному усвоению грамматики».</p> <p>С18: «Для комплексного и более качественного изучения лучше использовать различных авторов».</p> <p>П5: «Наличие более полной информации, возможность сравнительного анализа».</p> <p>П6: «Помимо лексико-грамматического материала важен содержательный контент, возможность сравнивать право двух стран».</p> <p>П7: «Зарубежные и отечественные авторы хорошо дополняют друг друга и делают программу более сбалансированной».</p> <p>П8: «Аутентичность материала, коммуникативная направленность (зарубежные авторы). Учет родного языка учащихся, их трудностей, типичных ошибок (отечественные авторы)».</p> <p>П9: «В зарубежных учебниках не отражена русская культура, представлены западные ценности, есть перекося в трактовке событий».</p> <p>П10: «Не все учебники зарубежных авторов затрагивают специфику направлений обучения студентов, порой требуется работа с узконаправленной литературой отечественных авторов».</p>

Суммировав высказанные мнения, мы приходим к заключению от том, что учебники отечественных авторов привлекают респондентов своей адаптированностью (т. е. учетом особенностей русскоговорящей аудитории, интерферирующего воздействия родного языка), направленностью на формирование языковой базы (лексико-грамматической), а также проведением параллелей между контактирующими профессиональными культурами. Издания зарубежных авторов были отмечены анкетирова-

ми как более аутентичные, коммуникативно ориентированные, дающие адекватное представление о зарубежной системе права.

Для выявления наиболее значимых параметров учебника ИЯ для специальных целей респондентам было предложен вопрос о наиболее важных параметрах учебника ИЯ для специальных целей (предложенные в анкете параметры необходимо было ранжировать). Результаты представлены в виде сводной табл. 2.

Обобщение результатов ранжирования параметров учебника ИЯ для юристов / специальных целей

Ранг параметра	Студенты	Преподаватели
1	Актуальность и профессиональная значимость представленного в учебнике содержания – 8,25	Актуальность и профессиональная значимость представленного в учебнике содержания – 8,10
2	Структурированность, логичность учебника – 7,27	Структурированность, логичность учебника – 7,74
3	Интересные, проблемные тексты – 7	Наличие коммуникативно значимых заданий – 7,03
4	Наличие большого количества разнообразных упражнений (грамматических, лексических и т. д.) – 6,94	Наличие большого количества разнообразных упражнений (грамматических, лексических и т. д.) – 6,38
5	Удобство использования – 6,14	Интересные, проблемные тексты – 6,31
6	Наличие коммуникативно значимых заданий – 6,10	Наличие заданий, стимулирующих творческую активность, – 5,67
7	Наличие заданий, стимулирующих творческую активность, – 4,75	Удобство использования – 4,92
8	Наличие в учебнике блока для самопроверки – 3,59	Наличие интерактивной (мультимедийной формы учебника) – 4
9	Наличие интерактивной (мультимедийной формы учебника) – 3,43	Наличие в учебнике блока для самопроверки – 3,07
10	Художественное оформление (красочность, наличие иллюстраций) – 2,65	Художественное оформление (красочность, наличие иллюстраций) – 2,57

Как следует из таблицы, и студенты, и преподаватели проявили единодушие в выборе наиболее и наименее важных параметров, наглядно продемонстрировав, что профессиональная ценность содержания и логичность его развертывания в учебной книге опережает такие составляющие, как упражнения (тренировочные / коммуникативные), и оставляет далеко позади формальные характеристики (мультимедийность, полиграфика). Обращает на себя внимание тот факт, что тренировочные упражнения оказываются весомей коммуникативных и творческих заданий.

Анкетирование было направлено не только на диагностику отношения респондентов к уже существующим учебникам, но и на выявление тех компонентов, которые студенты и преподаватели считают нужным в них привнести. Студенты и преподаватели и на этот раз оказались единодушными в желании насытить учебники ИЯ для специальных целей профессионально значимыми кейсами, т. к. именно этот вид задания не в полной мере представлен как в отечественных, так и в зарубежных учебных книгах, но является наиболее эффективным инструментом моделирования квазипрофессиональной деятельности [3]. Вместе с этим, по мнению М. В. Кларина, обучающихся увлекает обсуждение реальных, а не выдуманных фактов и событий. Немаловажной для этой методики является роль группового взаимодействия, т. к. «вырабатываемые во время обсуждения идеи и предлагаемые

решения являются плодом совместных усилий» [6, с. 362]. К числу непрогнозируемых по популярности вариантов ответа среди студентов стоит отнести запрос на увеличение количества тренировочных упражнений, ведь, казалось бы, они и так избыточны в большинстве учебников ИЯ для специальных целей. Мы связываем этот запрос с тем, что даже при всей разветвленности систем упражнений каждый конкретный студент в силу индивидуальных особенностей восприятия и усвоения информации нуждается в дополнительных, не предусмотренных автором учебника упражнениях. Из этого следует другой запрос на персонализированность учебного контента и его адаптированность под нужды студента. Среди других предложенных вариантов фигурировали такие, как «увеличение количества заданий на устную речь (юридической направленности)», «большее количество заданий на развитие критического мышления», «добавить диалогов и дополнить лексику», «мир юриспруденции постоянно меняется и необходимо регулярно обновлять правовую информацию в учебниках». Примечательно, что лишь один студент указал, что его «все устраивает», а следовательно, ничего не надо менять. Установленный факт ставит под сомнение результаты, полученные при ответах на первый вопрос об удовлетворенности качеством учебников, демонстрирует некоторую противоречивость суждений и / или недостаточную искренность респондентов (рис. 3).



Рис. 3. Возможные изменения в используемых учебниках ИЯ для специальных целей

Замыкал анкету пятый вопрос, направленный на выявление готовности студента участвовать в создании учебника как совместного проекта [7], проявляя себя не столько пассивным реципиентом предложенного автором материала, сколько соавтором, сотворцом, создателем и модернизатором образовательной среды, в которой он находится [12]. Отрадно, что $\frac{3}{4}$ опро-

шенных студентов оказались на стороне именно такого сценария. Преподаватели, осознавая риски данной модели взаимоотношений, оказались более осторожными. Но все же большинство (около 65 %) не исключает подобный сценарий (при этом отдельные респонденты указывают на правомерность этой модели преимущественно на уровне магистратуры) (рис. 4).

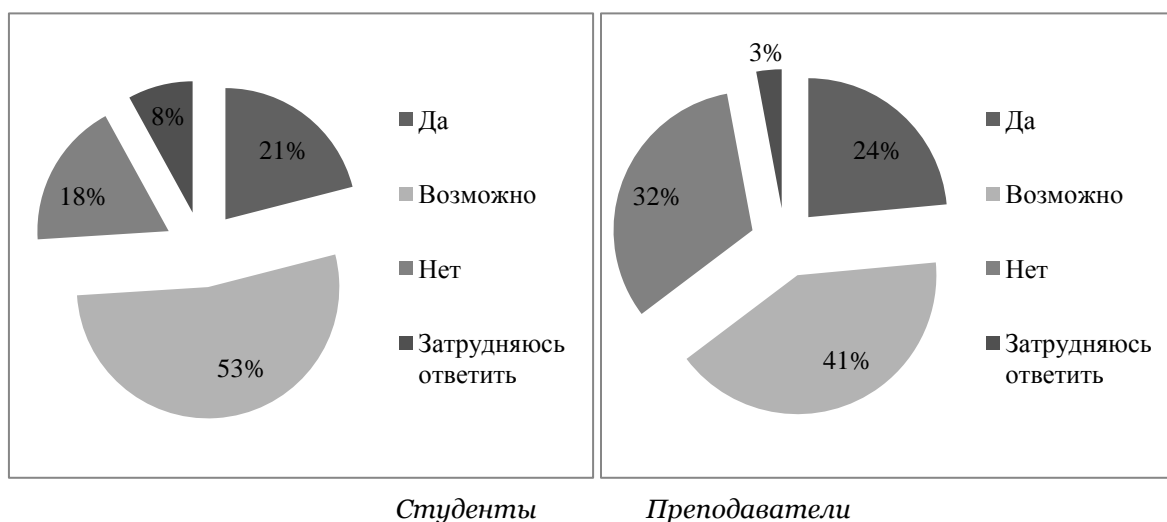


Рис. 4. Возможность участия студента в создании учебника как совместного проекта

Проведенное анкетирование позволило сформулировать ряд **выводов**. Во-первых, состояние некоторой неудовлетворенности учебником является естественным, т. к. в силу объективных причин, связанных с забюрократизированностью процедуры выпуска учебной литературы, он (учебник) быстро устаревает содержательно и концептуально. В этом смысле мы солидарны с

мнением А. В. Щепиловой относительно того, что «даже самый совершенный материал не исключает его критическую переработку» [15, с. 195]. В настоящий момент все более ощутима потребность в *динамической (интерактивной)* форме учебника, способного меняться, подстраиваясь под запросы целевой аудитории и потребности педагога. Тем самым, концепция стабильного учеб-

ника «для всех» и «на века», статичного по содержанию и закрытого по форме явно устаревает, и требуется ее (концепции) основательный пересмотр [4]. Во-вторых, усовершенствование учебников напрямую зависит от участия в их создании интернациональных рабочих групп, включающих представителей контактирующих культур, специалистов по данному профилю и методистов, способных одновременно обеспечить аутентичность и адекватность предъявления дисциплины, с одной стороны, и учет особенностей русскоговорящих студентов, снятие трудностей, с другой стороны. Таким образом, учебник ИЯ для специальных целей мыслится нами как межкультурный и междисциплинарный проект. В поддержку данного тезиса приведем мнение О. А. Радченко, который оценивает современный учебник ИЯ, созданный без уча-

стия носителей языка как «совершенный анахронизм, не способный выдерживать никакой критики с точки зрения аутентичности языковой и особенно речевой матери» [13, с. 115]. И, в-третьих, участие студента как субъекта образовательного процесса в организации обучения [8] и отборе его (обучения) содержания, представленного в учебнике, является сегодняшним императивом, ведь учебник призван формировать профессиональную личность, а личность, как и генетический код, уникальна, неповторима и, следовательно, она требует особого к себе подхода.

Автор статьи выражает благодарность всем коллегам-преподавателям, принявшим участие в анкетировании и помогавшим в его проведении, а также студентам за ответы и ценные комментарии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бердичевский А. Л. Современная методика межкультурного иноязычного образования // Диалог культур. Культура диалога: человек и новые социогуманитарные ценности : коллект. моногр. / отв. ред. Л. Г. Викулова, Е. Г. Тарева. – М. : НЕОЛИТ, 2017. – С. 152-168.
2. Брызгалова Г. Ф. О концептуальных параметрах модели учебника нового поколения для приобретения умений профессиональной межкультурной коммуникации // Вестник Моск. гос. лингв. ун-та. Сер.: Гуманитарные науки. – 2013. – № 23 (683). – С. 105-114.
3. Вербицкий А. А. Психолого-педагогические особенности контекстного обучения. – М. : Знание, 1987. – 109 с.
4. Воскресенская М. С. Подходы к модернизации учебника иностранного языка для специальных целей // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – 2016. – Вып. 53. – Ч. 7. – С. 41-46.
5. Гальскова Н. Д. Основные факторы, детерминирующие специфику современного лингвистического образования // Научно-методические подходы к формированию образовательных программ подготовки кадров в современных условиях : сб. ст. III Регион. Межвуз. науч.-практ. конф. (г. Москва, 10 дек. 2015 г.). – М. : МГОУ, 2016. – С. 50-53.
6. Кларин М. В. Инновационные модели обучения: исследование мирового опыта : монография. – М. : Луч, 2016. – 640 с.
7. Кравцова О. А., Ястребова Е. Б. Иностранный язык для специальных целей: учебник и/или проекты? // Традиции и инновации в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе : мат-лы межвуз. науч.-практ. конф. (г. Москва, 8 апр. 2016 г.). – М., 2016. – С. 53-61.
8. Манифест о цифровой образовательной среде [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://manifesto.edutainme.ru> (дата обращения: 05.06.2017).
9. Новиков А. М., Новиков Д. А. Как оценивать качество образования? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.anovikov.ru/artikle/kacth_obr.htm (дата обращения: 17.05.2017).
10. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров (неязыковые вузы). – М. : Рема, 2011. – 32 с.
11. Пассов Е. И. Терминосистема методики как теории и технологии иноязычного образования. – Кн. 9. Сер. «Методика как наука». – Елец : Типография, 2016. – 735 с.
12. Тарева Е. Г., Тарев Б. В. Инновационный потенциал лингвообразовательных традиций: учеб. ин. яз. открытого типа // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2014. – №3. – С. 364-373.
13. Радченко О. А. Основные принципы построения учебника по языку специальности // Вестник Моск. гос. лингв. ун-та. Сер.: Образование и педагогические науки. – 2014. – № 8(694). – С. 112-120.
14. Столярова И. Н., Васильева Е. В. Поликомпетентностная направленность вузовского учебника в контексте внедрения ФГОС ВО [Электронный ресурс] // Мир науки. – 2016. – Т. 4. – № 2. – Режим доступа: <http://mir-nauki.com/PDF/44PDMN216.pdf> (дата обращения: 05.06.2017).
15. Щепилова А. В. Некоторые проблемы подготовки специалиста по межкультурной коммуникации: отбор учебной литературы и оценивание компетентности // Диалог культур. Культура диалога: человек и новые социогуманитарные ценности : коллект. моногр. / отв. ред. Л. Г. Викулова, Е. Г. Тарева. – М. : НЕОЛИТ, 2017. – С. 168-201.

REFERENCES

1. Berdichevskiy A. L. Sovremennaya metodika mezhkul'turnogo inoyazychnogo obrazovaniya // Dialog kul'tur. Kul'tura dialoga: chelovek i novye sotsiogumanitarnye tsennosti : kollekt. monogr. / отв. red. L. G. Vikulova, E. G. Tareva. – M. : NEOLIT, 2017. – S. 152-168.

2. Bryzgalova G. F. O kontseptual'nykh parametrah modeli uchebnika novogo pokoleniya dlya priobreneniya umeniy professional'noy mezhkul'turnoy kommunikatsii // Vestnik Mosk. gos. lingv. un-ta. Ser.: Gumanitarnye nauki. – 2013. – № 23 (683). – S. 105-114.
3. Verbitskiy A. A. Psikhologo-pedagogicheskie osobennosti kontekstnogo obucheniya. – M. : Znanie, 1987. – 109 s.
4. Voskresenskaya M. S. Podkhody k modernizatsii uchebnika inostrannogo yazyka dlya spetsial'nykh tseley // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Ser.: Pedagogika i psikhologiya. – 2016. – Vyp. 53. – Ch. 7. – S. 41-46.
5. Gal'skova N. D. Osnovnye faktory, determiniruyushchie spetsifiku sovremennogo lingvisticheskogo obrazovaniya // Nauchno-metodicheskie podkhody k formirovaniyu obrazovatel'nykh programm podgotovki kadrov v sovremennykh usloviyakh : sb. st. III Region. Mezhevuz. nauch.-prakt. konf. (g. Moskva, 10 dek. 2015 g.). – M. : MGOU, 2016. – S. 50-53.
6. Klarin M. V. Innovatsionnye modeli obucheniya: issledovanie mirovogo opyta : monografiya. – M. : Luch, 2016. – 640 s.
7. Kravtsova O. A., Yastrebova E. B. Inostranny yazyk dlya spetsial'nykh tseley: uchebnik i/ili proekty? // Traditsii i innovatsii v prepodavanii inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze : mat-ly mezhevuz. nauch.-prakt. konf. (g. Moskva, 8 apr. 2016 g.). – M., 2016. – S. 53-61.
8. Manifest o tsifrovoy obrazovatel'noy srede [Elektronnyy resurs] – Rezhim dostupa: <http://manifesto.edutainme.ru> (data obrashcheniya: 05.06.2017).
9. Novikov A. M., Novikov D. A. Kak otsenivat' kachestvo obrazovaniya? [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.anovikov.ru/artikle/kacth_obr.htm (data obrashcheniya: 17.05.2017).
10. Primernaya programma po distsipline «Inostranny yazyk» dlya podgotovki bakalavrov (neyazykovye vuzy). – M. : Rema, 2011. – 32 s.
11. Passov E. I. Terminosistema metodiki kak teorii i tekhnologii inoyazychnogo obrazovaniya. – Kn. 9. Ser. «Metodika kak nauka». – Elets : Tipografiya, 2016. – 735 s.
12. Tareva E. G., Tarev B. V. Innovatsionnyy potentsial lingvoobrazovatel'nykh traditsiy: ucheb. in. yaz. otkrytogo tipa // Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze. – 2014. – №3. – S. 364-373.
13. Radchenko O. A. Osnovnye printsipy postroeniya uchebnika po yazyku spetsial'nosti // Vestnik Mosk. gos. lingv. un-ta. Ser.: Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. – 2014. – № 8(694). – S. 112-120.
14. Stolyarova I. N., Vasil'eva E. V. Polikompetentnostnaya napravlenost' vuzovskogo uchebnika v kontekste vnedreniya FGOS VO [Elektronnyy resurs] // Mir nauki. – 2016. – T. 4. – № 2. – Rezhim dostupa: <http://mir-nauki.com/PDF/44PDMN216.pdf> (data obrashcheniya: 05.06.2017).
15. Shechepilova A. V. Nekotorye problemy podgotovki spetsialista po mezhkul'turnoy kommunikatsii: otbor uchebnoy literatury i otsenivanie kompetentnosti // Dialog kul'tur. Kul'tura dialoga: chelovek i novye sotsiogumanitarnye tsennosti : kollekt. monogr. / otv. red. L. G. Vikulova, E. G. Tareva. – M. : NEOLIT, 2017. – S. 168-201.

Петрачков Константин Владимирович,

аспирант, Институт музыкального и художественного образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: petrachkov@mail.ru

**ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКОВ ИСПОЛНЕНИЯ СТРОЕВЫХ ПЕСЕН
У УЧАЩИХСЯ КАДЕТСКИХ ШКОЛ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогическая диагностика; уровни сформированности; начальное военное образование; кадетские школы; кадеты; исполнение песен; строевые песни.

АННОТАЦИЯ. В статье описана диагностическая процедура (констатирующий и итоговый этапы) по выявлению уровня сформированности исполнительских навыков, необходимых для исполнения строевых песен у кадет. Начальная диагностическая процедура проводилась с учащимися кадетских учебных заведений Свердловской области РФ. Итоговая процедура была произведена после года обучения этих же кадет по разработанной технологии, способствующей формированию навыков исполнения ими строевых песен. Исходя из жанровых и специфических особенностей строевой песни, особенностей вокального развития кадет, сформированности их двигательных навыков и обозначенных трудностей исполнения строевых песен, выявленных в опросах кадет и учителей, были определены критерии и показатели для диагностических процедур. Такими критериями являются умение удерживать певческую установку, совмещая ее со строевой стойкой, умение ощущать метроритмическую пульсацию при исполнении строевой песни и при движении строевым шагом, умение удерживать темп песни при движении строевым шагом, умение совмещать пение строевой песни с синхронным движением рук и ног. Дано описание методов замера каждого критерия, к которым относятся творческие задания – исполнение различных строевых песен учащимися с заданиями определенного типа. Представлены расчеты полученных результатов, которые могут успешно использоваться при работе с кадетами над строевой песней как учителем музыки, так и офицером, который руководит организацией строевой подготовки кадет. Для достоверности и объективности произведенных статистических расчетов произведен анализ полученных результатов на итоговом этапе методом точного теста Фишера.

Petrachkov Konstantin Vladimirovich,

Post-graduate Student, Institute of Music and Art Education Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

DIAGNOSTICS OF SKILLS DEVELOPMENT OF SINGING MARCHING SONGS OF CADETS

KEYWORDS: pedagogical diagnostics; levels of formation; military education; cadet schools; singing; marching songs.

ABSTRACT. The article describes the diagnostic procedures (formative and final stages) to identify the level of formation of performing skills of cadets necessary to sing marching songs. The initial diagnostic procedure is conducted with the students of cadet schools of the Sverdlovsk region of Russia. The final procedure was carried out after one year of training of the same cadets, who were taught to sing marching songs using the worked out technology. Based on the genre and the specific characteristics of the marching song, the features of vocal development of cadets, the level of motor skills development and difficulty of performing marching songs, special criteria and indicators for diagnostic procedures have been identified. These criteria are: the ability to keep singing and stand properly; the ability to feel a pulsation when singing a marching song and marching; the ability to hold the tempo of the song while marching; the ability to combine singing marching songs with synchronized movement of arms and legs. The description of measurement methods for each criterion is given, which include creative tasks – singing of various combatant songs by pupils. The article provides estimates of the results that can be successfully used when working with the cadets to teach them sing marching songs. For the most accurate and reliable results of statistical calculations we performed an analysis of the results obtained at the final stage with the help of the method of "Fisher's exact test."

Сегодня в России обнаруживается повышенный интерес педагогов системы общего и среднего образования к вопросам патриотического воспитания учащихся. Одной из ярких и эффективных форм такого воспитания являются смотры строя и песни, которые применяются повсеместно в общеобразовательных школах, в том числе и в кадетских образовательных учреждениях. При подготовке к таким смотрам с учащимися проводится определенная подготовка: они отрабатывают строевой шаг, достигают определенной строевой выправ-

ки, но при этом на совмещение движения и пения, как правило, учителями особого внимания не обращается [10].

Изучение содержания подготовки к смотрам строя и песни на уроках музыки в кадетских классах показало, что учителя помимо разучивания мелодии песни с обучающимися особое внимание уделяют формированию певческих навыков [10], навыков художественного общения кадет с героями песен [13], изучению произведений фольклорной направленности, а именно, казачьих народных песен [4; 5], формированию само-

сознания учащихся [12], развитию представлений о воздействии музыки на детей [8], формированию патриотических чувств [1].

Однако никто из исследователей не обращает внимания на формирование такого сложного навыка, как совмещение пения и движения, которое является необходимым компонентом исполнения строевых песен. Известно, что для юных кадет такое исполнение всегда представляет определенную трудность. Как показал опрос обучающихся в кадетских школах, наблюдаются сбой дыхания, утомляемость, неумение подчиниться ритму и темпу исполняемого произведения во время движения, отсутствие навыка совмещения шага левой ноги с сильной долей такта и взмахом правой рукой.

Опрос учителей, педагогов дополнительного образования также показал имеющиеся проблемы в реализации подготовки кадет к исполнению строевых песен [10]. Учащиеся, как отмечают учителя, не умеют координировать движение и пение, формируют звук, что приводит к проблемам функционирования голосового аппарата. Кадеты, особенно младшего возраста, не умеют попадать в сильную долю такта при пении, отчего сбивается ритм и происходит либо отставание, либо, наоборот, ускорение темпа и т. д. [10].

Все это выявило необходимость разработки поэтапной педагогической технологии обучения учащихся исполнению строевых песен [10; 11]. Ее результативность была подтверждена диагностикой, результатом которой было определение динамики формирования навыков исполнения строевых песен кадетами.

Раскроем подробно процедуру разработки диагностики, в содержании которой были использованы идеи ряда авторов [2; 16].

При определении критериев учитывались, как уже указывалось, специфические особенности строевых песен, возможности учащихся-кадет, обучающихся в основной школе, а также результаты опроса кадет и педагогов по организации и подготовки смотров строя и песни. Все это позволило выделить такие критерии:

- умение удерживать певческую установку, совмещая ее со строевой стойкой;
- умение ощущать метроритмическую пульсацию при исполнении строевой песни и при движении строевым шагом;
- умение удерживать темп песни при движении строевым шагом;
- умение совмещать пение строевой песни с синхронным движением рук и ног.

Показателем первого критерия является умение прямо держать спину, использовать нижнее реберное дыхание, держать в

естественном состоянии голову, не поднимать плечи при движении.

Показателем второго критерия является умение при пении и движении ощущать сильную долю метра, выделять ее шагом левой ноги.

Показателем третьего критерия является умение осуществлять пение и движение в одном темпе, не ускоряя и не замедляя его.

Показателем четвертого критерия является умение синхронно координировать действия рук и ног при выполнении строевых приемов с пением в шеренге.

Результаты исследования

Состав и количество кадет опытно-поисковой (62 человека) и контрольной групп (59 человек) были определены из учащихся пятых классов кадетских образовательных учреждений Свердловской области: ГБОУ «Екатеринбургский кадетский корпус», ФГКОУ «Екатеринбургское суворовское военное училище Министерства обороны России», кадетская школа-интернат «Юность» г. Верхняя Пышма Свердловской области.

Методами замера всех четырех критериев были творческие задания – исполнение в разных вариантах строевых песен. Итоги констатирующего этапа по обеим группам представлены в табл. 1.

После проведения констатирующего этапа в течение учебного года при работе с опытно-поисковой группой была использована педагогическая технология обучения исполнению строевых песен.

Ряд авторов (Г. Л. Ержемский [3], В. Х. Мазель [7], О. Л. Монд [9], И. Э. Кох [6]) отмечает в своих работах, что связь музыки и движения при ее воплощении исполнителем осуществляется сначала только при активизации собственного сознания. А это значит, что человеком, выполняющим движение, должны осуществляться повсеместный контроль и корректировка амплитуды, точности, четкости и своевременности движения. Поэтому, как пишет Л. В. Чернова, «необходимо отыскивать и развивать такие двигательные формы, которые бы привели к наименьшей затрате мускульной энергии при достижении оптимального художественного результата» [15, с. 15], а также методы, которые бы не утомляли учащихся, способствовали формированию у них мотивации и интереса к исполнению строевых песен. После года внедрения разработанной нами методики была проведена итоговая диагностика как в опытно-поисковой, так и в контрольной группе.

В табл. 2 представлены результаты итоговой (повторной) диагностики учащихся по всем четырем критериям исполнения.

Таблица 1

Итоги констатирующего этапа исследования

Опытно-поисковая группа (62 чел)			Контрольная группа (59 чел)		
<i>Первый критерий и уровни</i>			<i>Первый критерий и уровни</i>		
Высокий (3 балла)	Средний (2 балла)	Низкий (1 балл)	Высокий (3 балла)	Средний (2 балла)	Низкий (1 балл)
21 % 13 чел	30 % 19 чел	49 % 30 чел	19 % 11 чел	29 % 17 чел	52 % 31 чел
<i>Второй критерий и уровни</i>			<i>Второй критерий и уровни</i>		
Высокий (3 балла)	Средний (2 балла)	Низкий (1 балл)	Высокий (3 балла)	Средний (2 балла)	Низкий (1 балл)
24 % 15 чел	31 % 19 чел	45 % 28 чел	26 % 15 чел	30 % 18 чел	44 % 26 чел
<i>Третий критерий и уровни</i>			<i>Третий критерий и уровни</i>		
Высокий (3 балла)	Средний (2 балла)	Низкий (1 балл)	Высокий (3 балла)	Средний (2 балла)	Низкий (1 балл)
14 % 9 чел	39 % 24 чел	47 % 29 чел	17 % 10 чел	34 % 20 чел	49 % 29 чел
<i>Четвертый критерий и уровни</i>			<i>Четвертый критерий и уровни</i>		
Высокий (3 балла)	Средний (2 балла)	Низкий (1 балл)	Высокий (3 балла)	Средний (2 балла)	Низкий (1 балл)
11 % 7 чел	32 % 20 чел	57 % 35 чел	8 % 5 чел	24 % 14 чел	68 % 40 чел

Таблица 2

Результаты итоговой (повторной) диагностики учащихся

Опытно-поисковая группа (62 чел)			Контрольная группа (59 чел)		
<i>Первый критерий и уровни</i>			<i>Первый критерий и уровни</i>		
Высокий (3 балла)	Средний (2 балла)	Низкий (1 балл)	Высокий (3 балла)	Средний (2 балла)	Низкий (1 балл)
47 % 29 чел	45 % 28 чел	8 % 5 чел	26 % 15 чел	52 % 31 чел	22 % 13 чел
<i>Второй критерий и уровни</i>			<i>Второй критерий и уровни</i>		
Высокий (3 балла)	Средний (2 балла)	Низкий (1 балл)	Высокий (3 балла)	Средний (2 балла)	Низкий (1 балл)
50 % 31 чел	40 % 25 чел	10 % 6 чел	27 % 16 чел	37 % 22 чел	36 % 21 чел
<i>Третий критерий и уровни</i>			<i>Третий критерий и уровни</i>		
Высокий (3 балла)	Средний (2 балла)	Низкий (1 балл)	Высокий (3 балла)	Средний (2 балла)	Низкий (1 балл)
45 % 28 чел	44 % 27 чел	11 % 7 чел	20 % 12 чел	49 % 29 чел	31 % 18 чел
<i>Четвертый критерий и уровни</i>			<i>Четвертый критерий и уровни</i>		
Высокий (3 балла)	Средний (2 балла)	Низкий (1 балл)	Высокий (3 балла)	Средний (2 балла)	Низкий (1 балл)
39 % 24 чел	45 % 28 чел	16 % 10 чел	17 % 10 чел	29 % 17 чел	54 % 32 чел

Можно проследить в сопоставительной таблице двух групп учащихся определенный эффект у учащихся опытно-поисковой группы. Анализируя показатели, например, по второму критерию, можно констатировать, что количество учащихся, выполнивших задание на высоком уровне в опытно-поисковой группе, оказалось самым высоким – 50%. (31 учащийся). Тогда как в контрольной группе таковых было 27% (16 учащихся).

Количество учащихся, перешедших с низкого на средний уровень при проведении итоговой диагностики, в опытно-поисковой группе выросло. Количество учащихся низкого уровня по второму критерию на итоговой процедуре диагностирования в опытно-поисковой группе можно объяснить тем, что уровень координации индивиду-

лен и недостаточно развит у этих кадет. Эти кадеты требуют отдельного внимания. По сравнению с предыдущим этапом диагностики учащиеся показали свою способность правильно выполнять и синхронизировать строевые движения без пения, чего не могли сделать при проведении первичной диагностики. Но совмещение пения и движения для них пока еще представляет определенную трудность.

Результаты выполнения творческих заданий по третьему критерию были самыми высокими. Сопоставление результатов начальной и итоговой диагностики показало самый существенный рост. Учащиеся точно выдерживали заданный темп при исполнении строевой песни, а изменение динамических оттенков не вызывало изменения

темпа исполнения (что наблюдалось повсеместно при начальной диагностике).

Максимальный (и даже неожиданный) рост выполнения зафиксирован у учащихся, перешедших с низкого уровня на высокий уровень выполнения индивидуального задания по третьему критерию: из 29 учащихся низкого уровня только 7 учащихся остались на низком уровне. У этих семи учащихся представляется трудным выполнение заданий в шеренге.

Для убедительности и статистической точности сравнительные результаты диагностики были повторно проверены нами на достоверность методом «Fisher exact

test» («Точный метод Фишера»). Использование такого метода диагностики позволяет сравнить две выборки по качественному признаку [2]. Расчетная таблица для каждого критерия включает данные, распределенные в ячейках на две части (см. табл. 3): «Есть эффект» (количество учащихся с высоким уровнем сформированности каждого критерия) и «Нет эффекта» (суммированное число учащихся со средним и низким уровнями сформированности данного критерия), – которые отражают результаты итоговой диагностики опытно-поисковой и контрольной групп.

Таблица 3

Сравнение двух выборок по качественному признаку

Группа	«Есть эффект»: задача решена			«Нет эффекта»: задача не решена			Сумма
	Кол-во респондентов	%, доля		Кол-во респондентов	%, доля		
ПЕРВЫЙ КРИТЕРИЙ							
Опытно-поисковая группа	29	47 %	А	33	53 %	В	62
Контрольная группа	15	26 %	Б	44	74 %	Г	59
Суммы	44			77			121
ВТОРОЙ КРИТЕРИЙ							
Опытно-поисковая группа	31	50 %	А	31	50 %	В	62
Контрольная группа	16	27 %	Б	43	73 %	Г	59
Суммы	47			74			121
ТРЕТИЙ КРИТЕРИЙ							
Опытно-поисковая группа	28	45 %	А	34	55 %	В	62
Контрольная группа	12	20 %	Б	47	80 %	Г	59
Суммы	40			81			121
ЧЕТВЕРТЫЙ КРИТЕРИЙ							
Опытно-поисковая группа	24	39 %	А	38	61 %	В	62
Контрольная группа	10	17 %	Б	49	83 %	Г	59
Суммы	34			87			121

Проведем расчет по первому критерию (координация между певческой установкой и строевой стойкой в процессе осуществления строевого шага). Переведем в проценты показатели графы «Есть эффект» по обеим группам:

$$\text{Опытно-поисковая группа: } \frac{29 \cdot 100}{62} = 47 \%$$

$$\text{Контрольная группа: } \frac{15 \cdot 100}{59} = 26 \%$$

По таблице «Величины угла (в радианах) для разных процентных долей» [2, с. 85] находим величины ϕ_1 и ϕ_2 , которые соответствуют вычисленным процентным долям в обеих группах: 47 % соответствует величина $\phi_1=1,511$, а 26 % величина $\phi_2=1,070$. Рассчитаем эмпирическое значение по формуле (1).

$$\phi_{\text{эмп.}} = (\phi_1 - \phi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} \quad (1)$$

- ϕ_1 – величина, вычисленная по таблице, для большей процентной доли (47 %);
- ϕ_2 – величина, вычисленная по таблице, для меньшей процентной доли (26 %);
- n_1 – количество наблюдений (человек) в выборке 1;
- n_2 – количество наблюдений (человек) в выборке 2.

$$\phi_{\text{эмп.}} = (1,511 - 1,070) \cdot \sqrt{\frac{62 \cdot 59}{62 + 59}} = 0,441 \cdot \sqrt{\frac{3658}{121}} = 0,441 \cdot \sqrt{30} = 0,441 \cdot 5,477 = 2,42$$

По таблице «F-распределение для уровня значимости $p < 0,05$ и $p < 0,01$ » [2, с. 80] путем соотнесения данных n_1 и n_2 определяем критические фиксированные значения уровней значимости:

для $p < 0,05$ $f_{кр.} = 1,64$;

для $p < 0,01$ $f_{кр.} = 2,31$.

Таким образом,

$$\left\{ \begin{array}{l} 2,31 (p \leq 0,05), \\ f_{кр.} = 1,64 (p \leq 0,01). \end{array} \right.$$

Различия между выборками считаются статистически достоверными при $\phi_{\text{эмп.}}$

меньше критического значения. При фэмп., равном критическому значению или превышающему его, данные различия считаются достоверными.

фэмп.=**2,42**>фкр. (p≤0,01)>фкр. (p≤0,05), поэтому мы можем принять гипотезу Н1 на обоих уровнях значимости (см. рис. 1).

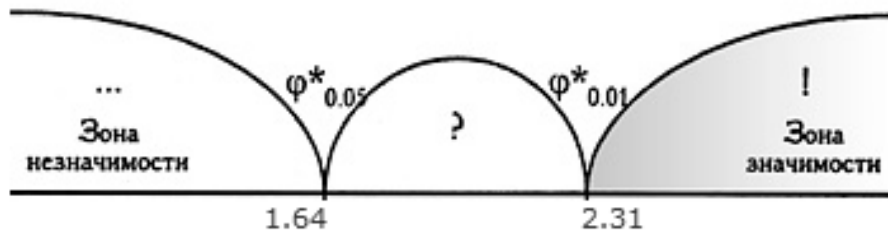


Рис. 1. Результаты расчета методом углового преобразования «Fisher exact test» (ось значимости)

На основании проведенных расчетов можно сделать вывод, что Н₀ отвергается, принимается Н₁: можно считать по первому критерию существующие различия в показателях уровня сформированности навыков исполнения строевых песен у опытно-поисковой и контрольной групп достоверными.

Применяя тот же алгоритм, проведем расчет по остальным трем критериям. Проводя расчет по второму критерию, переведем в проценты показатели графы «Есть эффект» по обеим группам.

Опытно-поисковая группа: $\frac{31 \cdot 100}{62} = 50 \%$

Контрольная группа: $\frac{16 \cdot 100}{59} = 27 \%$

По таблице «Величины угла (в радианах) для разных процентных долей» [2, с. 85] находим величины φ₁ и φ₂, которые соответствуют вычисленным процентным долям в обеих группах: 50 % соответствует величина φ₁=1,571, а 27 % – величина φ₂=1,093.

Рассчитаем эмпирическое значение по формуле (1):

$$\text{фэмп.} = (1,571 - 1,093) \cdot \sqrt{\frac{62 \cdot 59}{62 + 59}} = 0,478 \cdot \sqrt{\frac{3658}{121}} = 0,478 \cdot \sqrt{30} = 0,478 \cdot 5,477 = \mathbf{2,62}$$

фэмп.=**2,62** > фкр.(p≤0,01) > фкр.(p≤0,05), поэтому мы можем принять гипотезу Н1 на обоих уровнях значимости (см. рис. 1).

Проводя расчет по третьему критерию, переведем в проценты показатели графы «Есть эффект» по обеим группам.

Опытно-поисковая группа: $\frac{28 \cdot 100}{62} = 45 \%$

Контрольная группа: $\frac{12 \cdot 100}{59} = 20 \%$

По таблице «Величины угла (в радианах) для разных процентных долей» [2, с. 85] находим величины φ₁ и φ₂, которые соответствуют вычисленным процентным долям в обеих группах: 45 % соответствует величина φ₁=1,571, а 20 % – величина φ₂=1,093.

Рассчитаем эмпирическое значение по формуле (1):

$$\text{фэмп.} = (1,471 - 0,707) \cdot \sqrt{\frac{62 \cdot 59}{62 + 59}} = 0,764 \cdot \sqrt{\frac{3658}{121}} = 0,764 \cdot \sqrt{30} = 0,764 \cdot 5,477 = \mathbf{4,2}$$

фэмп.=**4,2** > фкр.(p≤0,01) > фкр.(p≤0,05), поэтому мы можем принять гипотезу Н1 на обоих уровнях значимости (см. рис. 1).

Проводя расчет по четвертому критерию, переведем в проценты показатели графы «Есть эффект» по обеим группам:

Опытно-поисковая группа: $\frac{24 \cdot 100}{62} = 39 \%$

Контрольная группа: $\frac{10 \cdot 100}{59} = 17 \%$

По таблице «Величины угла (в радианах) для разных процентных долей» [2, с. 85] находим величины φ₁ и φ₂, которые соответствуют вычисленным процентным долям в обеих группах: 39 % соответствует величина φ₁=1,349, а 17 % – величина φ₂=0,850.

Рассчитаем эмпирическое значение по формуле (1):

$$\text{фэмп.} = (1,349 - 0,850) \cdot \sqrt{\frac{62 \cdot 59}{62 + 59}} = 0,499 \cdot \sqrt{\frac{3658}{121}} = 0,499 \cdot \sqrt{30} = 0,499 \cdot 5,477 = \mathbf{2,7}$$

фэмп.=**2,7** > фкр.(p≤0,01) > фкр.(p≤0,05), поэтому мы можем принять гипотезу Н1 на обоих уровнях значимости (см. рис. 1).

Проверка проведенных расчетов проводилась при помощи онлайн-калькулятора, рас-

считывающего достоверность исследования по точному тесту Фишера автоматически [16].

Итак, после проведения итоговой диагностики с применением одних и тех же методов замера по всем критериям, но с изменением песенного репертуара у учащихся

опытно-поисковой группы (в среднем на один уровень) улучшились следующие показатели:

- 1) координация между певческой установкой (строевой стойкой) и способом осуществления строевого шага;
- 2) ощущение метроритмической пульсации при исполнении строевой песни совместно со строевым шагом;
- 3) ощущение темпа исполнения в пении и при движении строевым шагом;
- 4) умение совмещать пение строевой песни с синхронным движением рук и ног.

Таким образом, все выявленные изменения получили убедительное статистиче-

ское подтверждение. Предложенные критерии и показатели, а также формулы расчета могут быть использованы учителями и офицерами, работающими с детьми младшего подросткового возраста, обучающимися в кадетских учебных заведениях. Представленные критерии сформированности навыков исполнения строевых песен учащимися-кадетами могут стать основой положений о конкурсе строя и песни у кадет, что поможет работе членам жюри таких конкурсов.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Герасимов А. В. Формирование военно-музыкальных традиций в России: социально-культурный аспект // Актуальные проблемы социально-культурной деятельности : мат-лы конф. – Тамбов : ТГУ им. Г. Р. Державина. – 2011. – С. 47-49.
2. Гапонова С. А., Поршнева А. В. Статистические методы в психологических исследованиях : учеб. пособие. – Н. Новгород, 2010. – 93 с.
3. Ержемский Г. Л. Этюды к обретению дирижерского мастерства. Психомоторика внутреннего исполнительства. – СПб. : ДЕАН, 2014. – 132 с.
4. Кашина Н. И. Педагогический потенциал художественной культуры казачества в освоении детьми и молодежью традиционных ценностей // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 4 (47). – С. 213-215.
5. Кашина Н. И., Тагильцева Н. Г. К вопросу о механизмах формирования культурной идентичности казаков-кадет средствами музыкальной культуры казачества // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 3. – С. 188-190.
6. Кох И. Э. Основы сценического движения : пособие для культ.-просвет. и театр. училищ. – СПб. : Лань, 2010. – 222 с.
7. Мазель В. Х. Музыкант и его руки: физиологическая природа и формирование двигательной системы. – СПб. : Композитор, 2002.
8. Матвеева К., Матвеева Л., Рушенцева О. Преобразующая сила музыки // Искусство в школе. – 2006. – № 5. – С. 30-33.
9. Монд О. Новый подход к обучению пению детей и подростков в школах мюзикла // Молодой ученый. – 2010. – №3. – С. 284-289.
10. Петрачков К. В. Технология обучения строевому пению учащихся кадетских школ [Электронный ресурс] // Педагогика искусства. – № 4. – 2014. – Режим доступа: www.art-education.ru/AE_magazine/archive/nomer-42014/petrachkov.pdf (дата обращения: 24.02.2017).
11. Петрачков К. В., Теоретические основы педагогической технологии обучения учащихся кадет строевому пению // Педагогическое мастерство : мат-лы 6-й Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2015 г.). – М. : Буки-Веди, 2015. – С. 116-118.
12. Петрачков К. В., Тагильцева Н. Г. Методы формирования у кадетов навыка исполнения строевых песен // Искусство и культура. – 2012. – № 4 (8). – С. 134-139.
13. Тагильцева Н. Г. Искусство в развитии самосознания детей // Известия Урал. фед. ун-та. Сер. 1: Проблемы образования, науки и культуры. – 2009. – Т. 67. – № 3. – С. 45-51.
14. Тагильцева Н. Г. Художественное общение в формировании коммуникативных навыков младших школьников // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2016. – № 1. – С. 17-20.
15. Чернова Л. В. Вокально-речевая культура учителя музыки: эксперимент, теория, практика : монография / Л. В. Чернова; ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед ун-т». – Екатеринбург, 2015. – 195 с.
16. Cottrell A. R. Lucchetti. Gretl User Manual [Электронный ресурс]. – 2015. – Режим доступа: <http://ricardo.ecn.wfu.edu/pub/gretl/gretl/manual/> (дата обращения: 21.01.2017).

R E F E R E N C E S

1. Gerasimov A. V. Formirovanie voenno-muzykal'nykh traditsiy v Rossii: sotsial'no-kul'turnyy aspekt // Aktual'nye problemy sotsial'no-kul'turnoy deyatel'nosti : mat-ly konf. – Tambov : TGU im. G. R. Derzhavina. – 2011. – S. 47-49.
2. Gaponova S. A., Porshnev A. V. Statisticheskie metody v psikhologicheskikh issledovaniyakh : ucheb. posobie. – N. Novgorod, 2010. – 93 s.
3. Erzhemskiy G. L. Etyudy k obreteniyu dirizherskogo masterstva. Psikhomotorika vnutrennego ispolnitel'stva. – SPb. : DEAN, 2014. – 132 s.
4. Kashina N. I. Pedagogicheskiy potentsial khudozhestvennoy kul'tury kazachestva v osvoenii det'mi i molodezh'y u traditsionnykh tsennostey // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. – 2014. – № 4 (47). – S. 213-215.
5. Kashina N. I., Tagil'tseva N. G. K voprosu o mekhanizmax formirovaniya kul'turnoy identichnosti kazakov-kadet sredstvami muzykal'noy kul'tury kazachestva // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2012. – № 3. – S. 188-190.
6. Kokh I. E. Osnovy stsenicheskogo dvizheniya : posobie dlya kul't.-prosvet. i teatr. uchilishch. – SPb. : Lan', 2010. – 222 s.

7. Mazel' V Kh. Muzykant i ego ruki: fiziologicheskaya priroda i formirovanie dvigatel'noy sistemy. – SPb. : Kompozitor, 2002.
8. Matveeva K., Matveeva L., Rushentseva O. Preobrazuyushchaya sila muzyki// Iskusstvo v shkole. – 2006. – № 5. – S. 30-33.
9. Mond O. Novyy podkhod k obucheniyu peniyu detey i podrostkov v shkolakh myuzikla // Molodoy uchenyy. – 2010. – №3. – S. 284-289.
10. Petrachkov K. V. Tekhnologiya obucheniya stroevomu peniyu uchashchikhsya kadetskikh shkol [Elektronnyy resurs] // Pedagogika iskusstva. – № 4. – 2014. – Rezhim dostupa: www.art-education.ru/AE-maga-zine/archive/nomer-42014/petrachkov.pdf (data obrashcheniya: 24.02.2017).
11. Petrachkov K. V., Teoreticheskie osnovy pedagogicheskoy tekhnologii obucheniya uchashchikhsya kadet stroevomu peniyu // Pedagogicheskoe masterstvo : mat-ly 6-y Mezhdunar. nauch. konf. (g. Moskva, iyun' 2015 g.). – M. : Buki-Vedi, 2015. – S. 116-118.
12. Petrachkov K. V., Tagil'tseva N. G. Metody formirovaniya u kadetov navyka ispolneniya stroevykh pesen// Iskusstvo i kul'tura. – 2012. – № 4 (8). – S. 134-139.
13. Tagil'tseva N. G. Iskusstvo v razviti samosoznaniya detey// Izvestiya Ural. fed. un-ta. Ser. 1: Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury. – 2009. – T. 67. – № 3. – S. 45-51.
14. Tagil'tseva N. G. Khudozhestvennoe obshchenie v formirovanii kommunikativnykh navykov mladshikh shkol'nikov // Munitsipal'noe obrazovanie: innovatsii i eksperiment. – 2016. – № 1. – S. 17-20.
15. Chernova L. V. Vokal'no-rechevaya kul'tura uchitelya muzyki: eksperiment, teoriya, praktika : monografiya / L. V. Chernova; FGBOU VPO «Ural. gos. ped un-t». – Ekaterinburg, 2015. – 195 s.
16. Cottrell A. R. Lucchetti. Gretl User Manual [Elektronnyy resurs]. – 2015. – Rezhim dostupa: <http://ricardo.ecn.wfu.edu/pub/gretl/manual/> (data obrashcheniya: 21.01.2017).

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

УДК 372.853:373.21:373.31
ББК 4426.223-243+4410.024

ГСНТИ 14.01.11

Код ВАК 13.00.01

Надеева Ольга Геннадьевна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики обучения физике, технологии и мультимедийной дидактики, Уральский государственный педагогический университет; 620075, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, д. 9а; e-mail: Nadeevao@mail.ru

Заложных Елена Олеговна,

магистрант, Институт психологии и педагогики детства, Уральский государственный педагогический университет; педагог, МАДОУ № 134; 620042, ул. Ломоносова, д. 65; e-mail: elena-zalozhnykh@yandex.ru

УЧЕБНЫЙ ФИЗИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ В ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: физические эксперименты; начальное обучение физике; дошкольники; младшие школьники; физические опыты.

АННОТАЦИЯ. В статье на основе психологической теории развития личности обосновывается, что активная познавательная деятельность человека возможна в любом возрасте. Она возникает тогда, когда изучение явлений и процессов в окружающем мире приобретает субъективную значимость, становится потребностью в новизне, в приобретении новых знаний или умений. Отмечается, что формированием интереса у детей к познавательной деятельности необходимо заниматься как можно раньше. Одним из средств ее активизации является учебный физический эксперимент. Этим объясняется, что детское экспериментирование в последние годы стало востребованным в общеобразовательных организациях. Однако большинство педагогов при его использовании в учебно-воспитательном процессе делают акцент на развитии только одной сферы активности (например, интеллектуальной). Тем не менее, развитие различных сфер активности детей должно осуществляться одновременно. Предлагается стержневая идея – публичные выступления старших воспитанников детского сада или младших школьников с простыми физическими опытами. При этом учащиеся самостоятельно воспроизводят физические явления, сопровождая демонстрации объяснением. Представлен собственный опыт работы авторов по организации познавательно-экспериментальной деятельности детей: внеурочное мероприятие «Физика в игрушках и опытах» для учащихся начальной школы, система работы Школы юного волшебника в дошкольной образовательной организации. Доказано, что развитие различных сфер активности (познавательной, речедвигательной, эмоциональной, коммуникативной, трудовой и др.) в процессе обучения и воспитания детей в дошкольной организации и в начальной школе возможно благодаря дифференцированному подходу к использованию учебного физического эксперимента.

Nadeeva Olga Gennadyevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Theory and Methods of Teaching Physics, Technology and Multimedia Didactics, Institute of Physics, Technology and Economics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Zalozhnykh Elena Olegovna,

Master's Degree Student, Institute of Psychology and Pedagogy of Childhood, Ural State Pedagogical University, Nursery teacher of Kindergarten № 134, Ekaterinburg, Russia

EDUCATIONAL PHYSICAL EXPERIMENT IN KINDERGARTEN AND IN ELEMENTARY SCHOOL

KEYWORDS: physical experiment; teaching Physics; preschool children; junior pupils; experiment in Physics.

ABSTRACT. Based on the psychological theory of development of the personality, it is proved in the article that vigorous cognitive activity of the person exists at any age. It arises when the study of the phenomena and processes in the world around gains special importance for the person, there appears the need for novelty and acquisition of new knowledge or abilities. It is noted that it is necessary to form interest of children in cognitive activity as soon as possible. One of the means of its activation is the educational physical experiment. This accounts for the fact that children's experiments have become widespread in the educational organizations in recent years. However most of the teachers place the emphasis on the development of only one sphere of activity (for example, intellectual) when they use experiment in their teaching practice. Nevertheless, development of various spheres of activity of children should be carried out at the same time. This research argues that it is necessary to introduce public presentations containing physical experiment by senior kindergarten children or junior pupils. When they do this, they independently reproduce the physical phenomena, accompanying demonstrations with an explanation. The experience of the authors of this article on the organization of informative and experimental activity of children is presented: an extracurricular activity "Physics in Toys and Experiments" for pupils of primary school. It is proved that development of various spheres of activity (informative, verbal-motor, emotional, communicative, labor, etc.) in the course of training and education of children in the preschool organization and at primary school is possible due to differentiated approach to the use of an educational physical experiment.

Активная познавательная деятельность человека возможна в любом возрасте и возникает тогда, когда изучение явлений и процессов в окружающем мире приобретает субъективную значимость. И не важно, к какой среде человек адаптируется: природной, технической или социальной. В зрелом возрасте познавательная деятельность обусловлена внутренними мотивами, проявляется как потребность человека в новизне, в приобретении новых знаний или умений, но она во многом зависит от его отношения к познавательной деятельности, сложившегося в период старшего дошкольного, младшего школьного возраста. По нашему мнению, именно в этом возрасте надо решать проблему формирования познавательного интереса, когда ребенок вступает в активнейшую стадию познания окружающего его мира. Причем делать это надо деликатно, чтобы не отбить желание у ребенка, придать ему уверенности в собственных силах и одновременно научить адекватной самооценке собственных возможностей и достигнутых результатов.

Для решения этой проблемы в последние годы стало востребованным детское экспериментирование в форме организации исследовательской, экспериментальной или поисковой деятельности [6; 17]. При этом процесс познания явлений природы связывался только с каким-либо одним направлением развития личности, например, интеллектуальным [11], и только в последнее время – одновременно с двумя направлениями, например, умственным и речевым [12]. Однако и при таком применении детского экспериментирования в непосредственной образовательной деятельности далеко не полностью реализуются все его функции. Действительно, процесс адаптации личности к окружающей среде носит комбинированный характер, поэтому и средства, стимулирующие познавательную активность, также должны быть комплексными, то есть одновременно воздействующими на разные сферы развития личности: речедвигательную, интеллектуальную, трудовую, эмоциональную. Считаем, что учебный физический эксперимент (УФЭ) как основа детского экспериментирования может и должен быть средством, интегрирующим все сферы активности личности дошкольника и младшего школьника. Поэтому поиск способов и приемов использования эксперимента с учетом возрастных особенностей детей в дошкольной образовательной организации и в начальной школе представляется актуальным.

Результаты исследования

Полифункциональную роль физического эксперимента как средства передачи информации и формирования понятий, развития познавательного интереса и воспитания волевых качеств, развития мыслительных операций и творческих способностей, образовательную, развивающую, воспитательную функции эксперимента отмечали многие известные ученые в области учебного физического эксперимента: Н. М. Зверева, В. Г. Разумовский, А. В. Усова, С. А. Хорошавин, Т. Н. Шамало и другие. Так, Т. Н. Шамало делает акцент на необходимости планирования физического эксперимента таким образом, чтобы он обязательно выполнял несколько функций одновременно: «Будучи источником информации, демонстрация расширения тел при нагревании может выполнять функции: информационную, активизации внимания, осуществления политехнической направленности, развития познавательного интереса, обучения методу восхождения от абстрактного к конкретному. Такая комплексность в функциональном плане многими опытными учителями осуществляется интуитивно. Успешность этих действий повысится, если преподаватель будет производить их осознанно и целенаправленно» [9, с. 94]. С этим мнением нельзя не согласиться. Исследования учеными современных проблем обучения физике в связи с введением ФГОС также подтверждают полифункциональность УФЭ [14].

Наш коллективный опыт работы в общеобразовательных организациях разного уровня (детский сад – школа – вуз) показывает, что систематическое использование многообразия видов и форм экспериментальной деятельности и понимание их комплексного воздействия на развитие личности, убежденность в познавательных возможностях детей независимо от возраста – вот основные составляющие успеха педагога, реализующего подобную программу действий.

Первоначально идея использования во внеурочной деятельности учебного физического эксперимента заключалась в следующем: создание творческой группы из подростков, осваивающих приемы демонстрации физических явлений, а затем демонстрирующих их учащимся начальной школы.

Опишем организацию внеурочного мероприятия «Физика в игрушках и опытах» в школе № 22 Екатеринбурга (*из опыта работы О. Г. Надеевой*). Непосредственными

участниками творческой группы в разные годы были ученики 8–9-х классов. Им было предложено организовать для учащихся начальной школы (1–4 кл.) путешествие в страну «ФИЗИКА». Основная задача – с использованием демонстрации физических явлений показать младшим школьникам, насколько интересен окружающий мир и что он познаваем.

Выбор для мероприятия простых физических опытов обусловлен тем, что они могут проводиться как в школе, так и дома; не требуют сложного оборудования и дорогостоящих материалов, их выполнение возможно в домашних условиях с помощью бытовых приборов и детских игрушек. Кроме того, как замечено П. В. Зуевым, простой физический эксперимент – «это один из педагогически эффективных и интересных для учащихся приемов самостоятельной работы, он способствует осознанному изучению курса, воспитывает самостоятельность и находчивость, развивает творческие способности, мыслительную деятельность, интерес к предмету» [5, с. 24].

Познавательльно-экспериментальная деятельность подростков была ориентирована в следующих направлениях (на основе содержания курса физики 7-8-го классов):

- проведение простых опытов на оборудовании школьного кабинета физики;
- изготовление несложных самодельных приборов и демонстрация их действия;
- использование детских игрушек, на основе которых можно изучать физические явления.

По физическому содержанию нами были отобраны следующие группы демонстраций: первая – с водой (серия опытов на атмосферное давление, плавание тел, поверхностное натяжение; изготовлена автопоилка); вторая – с механическими игрушками (машинки, вертушки, пицалки) и вариации опытов на инерцию; третья – с электрифицированными игрушками и игрушками, действующими на основе магнитного взаимодействия (ловля рыбок на магнитную удочку и др.); четвертая – с наэлектризованными телами (вращение уравновешенной линейки или «пляска» мелких кусочков бумаги и т. п.); пятая – с оптическими приборами (водоналивная лупа, поляроиды, призма и др.) и игрушками (например, зеркальный кубик-копилка, калейдоскоп, перископ).

Описанное ниже внеурочное мероприятие под названием «Физика в игрушках и опытах» впервые было организовано в марте 1997/1998 учебного года в СОШ № 22 Екатеринбурга. В течение нескольких лет оно успешно проводилось перед каникулами в конце третьей четверти в рамках Недели физики. Период подготовки творческой группы

длился около месяца. Затем учителям начальной школы предлагалась экскурсия с детьми в кабинет физики (длительность – полчаса). Отметим, что в последующие годы оно в рекламе не нуждалось, достаточно было объявить учителям о мероприятии.

Заключительный этап мероприятия «Физика в игрушках и опытах» включал несколько моментов: 1) встречу учащихся и их классного руководителя с организатором мероприятия – деление класса на небольшие группы (по 4–6 чел.) по количеству столов с оборудованием, пояснение движения групп по кабинету и времени нахождения около экспериментатора (не более пяти минут); 2) «путешествие в мир физики» – каждая группа детей должна посмотреть все опыты с игрушками и физическими приборами, подготовленные членами творческого коллектива, выслушать пояснения, получить ответы на возникшие вопросы; 3) завершение экскурсии – мнение младших школьников о путешествии.

Пропускная способность этого мероприятия – более сотни учащихся начальной школы за день. При этом школьники-экспериментаторы получили большой заряд положительных эмоций: удовлетворение от успешного выступления, гордость от общественного признания, когда видели в глазах «путешественников» восхищение, которое вызывали действия с приборами и игрушками. Таким образом, сам процесс участия стал сильным мотивирующим фактором (А. К. Маркова [8]), который в дальнейшем сыграл роль в позитивном изменении отношения к физике, а у некоторых подростков – в улучшении успеваемости по предмету. Тем не менее, при совместном подведении итогов с подростками было отмечено, что младшие школьники с любопытством смотрели эксперименты, но особую радость испытывали, когда им давали возможность самим воспроизвести физическое явление, повторить опыт с самодельным прибором или с детской игрушкой. Тогда и возникло понимание, что подобные опыты младшие школьники и даже старшие дошкольники могут проводить самостоятельно.

Основная идея нашего исследования – публичная демонстрация простых физических опытов старшими воспитанниками ДОО или младшими школьниками под руководством воспитателя или учителя начальных классов соответственно. Покажем, как организация этого процесса обеспечит формирование познавательной активности, трудовых, коммуникативных, речевых способностей, развитие эмоциональной сферы детей.

Публичное мероприятие на основе экспериментальной деятельности требует от высту-

пающего любого возраста проявления различных качеств и способностей: психологической устойчивости при большом скоплении людей, владения устной речью, хорошей координации движений, умения адекватно реагировать на возникающие затруднения и преодолевать их, распределения внимания, умения уложиться в регламент времени и др. Это связано с тем, что экспериментатор, показывая какое-либо явление или процесс, должен уверенно работать с различными предметами, веществами, приборами. При этом необходимо сопровождать демонстрацию беседой со зрителями. Отвечать на их вопросы обучающийся не сможет, если не понимает сущности демонстрируемого физического опыта. Подготовка опытов и выступления требует проявления трудовых умений и волевых качеств личности, что возможно при наличии у нее познавательного интереса и значимой цели.

Существенные изменения в психическом развитии ребенка, как отмечается в психологической литературе [2; 6; 12; 17], начинаются с пяти лет, то есть в старшем дошкольном возрасте дети способны понимать устные инструкции взрослого (педагога или родителя), выполнять разумные действия с предметами и веществами. В то же время известно, что детское восприятие отличается от взрослого, и шести-семилетнему ребенку недостаточно слов и даже наблюдений для выполнения действий с окружающими предметами, тем более незнакомыми, ему важно соприкоснуться с ними. Это было учтено нами при разра-

ботке в ДОО занятий в непосредственной образовательной деятельности и в режимных моментах.

Предложенная идея – публичная демонстрация дошкольниками простых физических опытов – была реализована на практике педагогом ДОО Е. О. Заложных в течение 2015–2017 гг. со старшими воспитанниками группы № 5 детского сада № 134 г. Екатеринбурга в форме Школы юного волшебника (ШЮВ), система работы которой представлена в таблице 1.

Сначала с помощью диагностических методик было проведено изучение общего уровня развития дошкольников: исследовались самостоятельность и активность детей, уровень развития речи, координация движений. Дополнительно проводились наблюдения за детьми во время прогулок и подвижных игр, на различных занятиях группы, в процессе коммуникации и общения друг с другом и взрослыми. В соответствии с уровнем личностного развития воспитанники были распределены по группам [4], что учитывалось при обучении детей постановке и проведению простых физических опытов.

Педагог отобрал для показа дошкольникам физические опыты, каждый из которых был предложен конкретному воспитаннику, а затем он учился этот опыт воспроизводить. Первыми заниматься в Школе юного волшебника начали дети с более высоким уровнем личностного развития с учетом распределения по группам (табл. 1).

Таблица 1

Система работы Школы юного волшебника

Этапы деятельности	Субъекты учебно-воспитательного процесса на данном этапе
1. Информационно-аналитический	
1 шаг. Диагностика уровня общего развития старших дошкольников. 2 шаг. Распределение дошкольников на группы с учетом результатов диагностики. 3 шаг. Отбор физических опытов по критериям: доступность, безопасность, занимательность, небольшая длительность по времени.	Дошкольники старшей возрастной группы Педагог-воспитатель
2. Мотивационный	
1 шаг. Показ педагогом детям одной группы естественнонаучных опытов и их объяснение. 2 шаг. Проведение пробных демонстраций выбранных опытов. 3 шаг. Обсуждение с детьми увиденного, выяснение непонятных моментов.	Педагог-воспитатель, старшие дошкольники
3. Подготовительный	
1 шаг. Индивидуальное консультирование дошкольников по демонстрации своего опыта (с объяснением). 2 шаг. Сотрудничество с родителями детей. 3 шаг. Генеральная репетиция выступления всей группы.	Педагог-воспитатель, старшие дошкольники, родители
4. Организационный	
1 шаг. Согласование времени и места выступления с коллегами – воспитателями других групп ДОО. 2 шаг. Публичное выступление старших дошкольников перед младшими дошкольниками или сверстниками других групп.	Педагоги-воспитатели, дошкольники
5. Рефлексивный	
1 шаг. Анализ воспитателем собственной деятельности, выступлений детей и их взаимодействия друг с другом. Изучение отзывов коллег на выступление дошкольников и на мероприятие в целом. 2 шаг. Устранение недочетов в организации и содержании выступления группы на повторной репетиции, внесение коррективов в выборе опытов для демонстрации. 3 шаг. Изучение отношения родителей к мероприятию, планирование тематических собраний по детскому экспериментированию.	Педагоги-воспитатели, старшие дошкольники, родители

Приведем примеры опытов для первой группы дошкольников: «Подводная лодка» – всплывающая или тонущая винограда в сильногазированном напитке (Кристина Г.), «Соленое море» – плавание вареного яйца в пресной и соленой воде (Кира К.), «Волшебный кубик» – исчезновение монет в зеркальной копилке в форме куба как оптический обман (Вика Л.), «Волшебное тесто» – текучесть и твердость материала с помощью *hand gum* (Матвей Н.). В дальнейшем деятельность других групп детей организовывалась аналогично.

Во время выступления дошкольников в костюмах волшебников, сшитых мамами, педагог-воспитатель управляет процессом: наблюдает за выступлениями дошкольников, фиксирует ошибки и затруднения, возникающие у детей, помогает при необходимости, оказывает моральную поддержку, если ребенок проявляет неуверенность. После завершения мероприятия педагог намечает пути улучшения выступления группы и отдельных детей: повышение видимости опыта для зрителей, усиление громкости рассказа, показ действий, как держать прибор, дополнительная репетиция выступления и т. п. Перед новым выступлением дошкольники обучались, как в ходе демонстрации физических явлений в других группах ДОО задавать вопросы малышам о том, что они видят и почему это может происходить.

Польза таких мероприятий для развития старших дошкольников очевидна. При организации публичных выступлений на основе демонстраций физических опытов (более десяти с октября 2015 по февраль 2017 г. с разными составами детей) усилился интерес детей к исследованию живой и неживой природы, еще больше активизировалась их деятельность и повысилась самостоятельность, взаимоотношения детей и родителей перешли на новый уровень – сотрудничество и общение в совместной познавательной деятельности. Кроме того, одни дошкольники начали преодолевать стеснительность при большом сосредоточении детей и взрослых, другие – научились спрашивать зрителей. Даже дети, имеющие проблемы в развитии, например, в коммуникации, постепенно приобретали уверенность в себе, в своих возможностях, у них улучшилась речь. Важным итогом стало повышение активности родителей, в частности, в проекте «Взрослые и дети», организованном в Орджоникидзевском районе г. Екатеринбурга. Так, в апреле 2016 г. семья К. в конкурсе по теме «Экспериментирование», в которой ведущая роль отводилась воспитаннику Андрею К., заняла первое место среди восьми вышедших в финал очного тура дошкольных организаций района.

Конечно, ученики начальной школы по многим параметрам (развитие памяти, речи, распределение внимания, координация движений и т. п.) превосходят дошкольников в той или иной степени. Для подростков характерно «стремление понять себя, свои возможности и особенности, как объединяющие подростка с др. людьми, группами людей, так и отличающие его от них, делающие его уникальным и неповторимым. <...> ведущие потребности подросткового возраста – в *самоутверждении* и *общении* со сверстниками» [9, с. 350]. Отсюда и необходимость учета этих изменений в физиологии и психических процессах при подготовке младших подростков к экспериментальной деятельности. Она будет различаться количеством освоенных ими простых физических опытов, разнообразием их тематики, включением конструирования несложных физических приборов. Кроме того, центральным новообразованием младшего подросткового возраста считается чувство взрослости, ощущение себя взрослым, стремление казаться взрослым в глазах других людей [10]. Поэтому, вовлекая учеников начальной школы (11–13 лет) в экспериментальную деятельность в группе сверстников, необходимо с указанием на ошибочные действия при показе опыта проявлять уважение, при обучении не приказывать, а давать советы по улучшению демонстрации, предоставлять свободу выбора тематики физических опытов, требуя при подготовке опытов выполнения правил техники безопасности, не мешать проявлению самостоятельности.

Когда подростки начинают видеть в педагоге старшего товарища, доверяют ему, тогда они добровольно принимают деловой стиль общения и ответственно и добросовестно относятся к выполнению заданий по внеурочной деятельности, приобретая при этом еще большую уверенность в себе и своих возможностях. Такие взаимоотношения в учебно-воспитательном процессе должны помочь достижению целей образования: «Обучение в общеобразовательной школе должно формировать целостную систему универсальных знаний, умений и навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся» [13, с. 60].

Выделим основные проблемы использования натурального физического эксперимента в настоящее время.

Первая заключается в том, что современные школьники живут в огромном информационном поле, поэтому физический эксперимент для овладения вниманием подростка должен выдержать своего рода конкуренцию с виртуальным миром компьютера. Однако опыт показывает, что фи-

зический эксперимент не утратил своего потенциала по привлечению подростков. Сыграл свою роль и тот факт, что современный подросток, можно сказать, «родился с мышкой в руках», для него компьютер является столь же привычным атрибутом, как авторучка для поколения его родителей. Поэтому натурный эксперимент вызывает у него неподдельный интерес именно как явление, сильно отличающееся от привычно-виртуального мира.

В качестве примера приведем следующее наблюдение: многие ученики даже младших классов видели простые физические опыты в научно-популярных программах на ТВ или в видеороликах в интернете. Это подтвердило выступление с физическими демонстрациями перед учащимися первого класса МАОУ СОШ № 168 Екатеринбург бакалавра второго курса ИФТиЭ С. Мильковой (февраль 2017 г.). Оказалось, что некоторые опыты, подобранные ею из научно-популярных книг [1; 3], предназначенных для младших школьников и даже дошкольников, ученикам начальной школы знакомы, и они знают их объяснение. Однако от воспроизведения ранее виденных на экране физических явлений никто из первоклассников не отказался. При этом активность детей резко возросла, когда было предложено повторить опыт самостоятельно (что сразу получалось не у каждого). Целесообразность проведения таких мероприятий для младших школьников в рамках изучения предмета «Окружающий мир» отметил и учитель, особенно выделяя, что на занятии произошло реальное знакомство с физическими явлениями и свойствами предметов неживой природы, а не виртуальное. Т. Н. Шамало, А. П. Усольцев, рассматривая наглядность и ее функции в современном обучении, доказывают, что наглядность, представляемая только виртуально, без натурального эксперимента, формирует искаженные образы в сознании обучаемого и превращается в свою противоположность – антинаглядность [15].

Вторая проблема связана с тем, что часто на практике экспериментальная предметная деятельность младших подростков сводится к активно внедряемому сегодня легоконструированию и робототехнике. Конечно, это актуально и интересно, так как используются современные технические средства и дети в игровой форме знакомятся с элементами программирования и моделирования, с азами механики и геометрии. Тем не менее деятельность дошкольников старших групп и младших школьников по сборке моделей роботов, которые выполняют определенные действия с мелкими предметами и перемещаются в пространстве, по сути одно-

типна (этим можно объяснить, почему в таких кружках в основном занимаются дети от 6 до 12 лет). Кроме того, большинство школьников не понимает физической сущности работы легороботов, не умеет объяснить причины использования той или иной программы для моделирования технического устройства на его основе. А учебный физический эксперимент многообразен, полифункционален и вариативен. В кружке по робототехнике его использование также полезно, например, для понимания принципа действия различных датчиков. Так, на занятии по программированию и конструированию робота для езды по черной линии с использованием датчика освещенности Lego Education 9844 можно показать демонстрацию работы фотореле из типового оборудования школьного кабинета физики [7, с. 21-25]. По нашему мнению, совмещение учебного физического эксперимента и легоконструирования целесообразно, так как превращает игру в действительно познавательный процесс и в большей степени способствует развитию мышления младших школьников.

Таким образом, наше исследование и опыт педагогической деятельности доказывают, что натурный физический эксперимент и в современных условиях является сильным мотивирующим средством для познания окружающего мира и служит в качестве интегративного средства обучения и воспитания. Постановка старшими дошкольниками и младшими школьниками простых физических опытов в непосредственной экспериментальной деятельности и их публичная демонстрация не только возможна, но и ведет к комплексному личностному развитию – формированию познавательной активности, коммуникативных, трудовых и речевых умений.

Отметим, что создание благоприятной атмосферы, своевременная помощь ребенку при затруднениях при подготовке опытов или на выступлениях, поддержка в его новых исследованиях живой и неживой природы и др. во многом зависят от умелого руководства педагога учебно-воспитательным процессом, включая взаимодействие с родителями. Это ставит новые задачи перед системой образования – необходимость подготовки педагогов-воспитателей и учителей начальной школы по методике простого физического эксперимента и по основам организации экспериментальной деятельности детей. Для педагогов, желающих развивать у своих учеников и воспитанников все сферы активности в комплексе, предложенная и успешно реализуемая нами система работы по детскому экспериментированию может стать отправной точкой.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Вайткене Л. Д. Большая книга опытов и экспериментов для мальчиков. – М. : АСТ, 2016. – 160 с.
2. Веракса Н. Е., Веракса А. Н. Развитие ребенка в дошкольном детстве : пособие для педагогов дошкольных учреждений. – М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2008. – 80 с.
3. Гусев И. Е. Большая книга экспериментов. Твори, выдумывай, изобретай. – М. : АСТ, 2013. – 240 с.
4. Заложных Е. О. Учет результатов диагностики личностного развития дошкольников при организации детского экспериментирования // Практические аспекты дошкольной и школьной педагогики : сб. ст. по мат-лам I междунар. заочн. науч.-практ. конф. – Новосибирск : СибАК, 2015. – С. 47-56.
5. Зуев П. В. Простые опыты в школе и дома : метод пособие для учителей / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б.и.], 2011. – 142 с.
6. Исакова Н. В. Развитие познавательных процессов у старших дошкольников через экспериментальную деятельность. – СПб. : Детство-Пресс, 2013.
7. Кожин М. Г., Надеева О. Г. Использование физического эксперимента на занятиях по робототехнике // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 6 (89). – Ч. V.
8. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя. – М. : Просвещение, 1983. – 96 с.
9. Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь. – СПб. : Прайм Еврознак, 2003. – 672 с.
10. Истратова О. Н., Эксакусто Т. В. Справочник психолога средней школы. – Изд. 4-е. – Ростов н/Д. : Феникс, 2006. – 511 с.
11. Организация экспериментальной деятельности дошкольников : метод. рекомендации / под общ. ред. Л. Н. Прохоровой. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : АРКТИ, 2008. – 64 с.
12. Познавательное и речевое развитие дошкольников / под ред. Н. В. Микляевой. – М. : ТЦ Сфера, 2015. – 208 с.
13. Поливанова К. Н. Проектная деятельность школьников : пособ. для учителя. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2011. – 192 с.
14. Разумовский В. Г., Майер В. В., Вараксина Е. И. ФГОС и изучение физики в школе: о научной грамотности и развитии познавательной и творческой активности школьников : монография. – М. ; СПб. : Нестор-История, 2014. – 208 с.
15. Усольцев А. П., Шамало Т. Н. Наглядность и ее функции в обучении // Педагогическое образование в России. – 2016. – №6. – С. 102-109.
16. Шамало Т. Н. Теоретические основы учебного физического эксперимента в развивающем обучении. – М. : Просвещение, 1990. – 96 с.
16. Широкова Г. А. Справочник дошкольного психолога. – Ростов н/Д. : Феникс, 2004. – 384 с.
17. Щетинина В. В. Формирование познавательной активности детей старшего дошкольного возраста в процессе поисковой деятельности : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2006.

R E F E R E N C E S

1. Vaytkene L. D. Bol'shaya kniga opytov i eksperimentov dlya mal'chikov. – M. : AST, 2016. – 160 s.
2. Veraksa N. E., Veraksa A. N. Razvitie rebenka v doshkol'nom detstve : posobie dlya pedagogov doshk. uchrezhdeniy. – M. : MOZAIKA-SINTEZ, 2008. – 80 s.
3. Gusev I. E. Bol'shaya kniga eksperimentov. Tвори, vydumyvay, izobretay. – M. : AST, 2013. – 240 s.
4. Zalozhnykh E. O. Uchet rezul'tatov diagnostiki lichnostnogo razvitiya doshkol'nikov pri organizatsii detskogo eksperimentirovaniya // Prakticheskie aspekty doshkol'noy i shkol'noy pedagogiki : sb. st. po mat-lam I mezhdunar. zaochn. nauch.-prakt. konf. – Novosibirsk : SibAK, 2015. – S. 47-56.
5. Zuev P. V. Prostyie opyty v shkole i doma : metod posobie dlya uchiteley / Ural. gos. ped. un-t. – Ekaterinburg : [b.i.], 2011. – 142 s.
6. Isakova N. V. Razvitie poznavatel'nykh protsessov u starshikh doshkol'nikov cherez eksperimental'nyuyu deyatel'nost'. – SPb. : Detstvo-Press, 2013.
7. Kozhin M. G., Nadeeva O. G. Ispol'zovanie fizicheskogo eksperimenta na zanyatiyakh po robototekhnike // Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk. – 2016. – № 6 (89). – Ch. V.
8. Markova A. K. Formirovanie motivatsii ucheniya v shkol'nom vozraste: posobie dlya uchitelya. – M. : Prosveshchenie, 1983. – 96 s.
9. Meshcheryakov B. G., Zinchenko V. P. Bol'shoy psikhologicheskiy slovar'. – SPb. : Praym Evroznak, 2003. – 672 s.
10. Istratova O. N., Eksakusto T. V. Spravochnik psikhologa sredney shkoly. – Izd. 4-e. – Rostov n/D. : Feniks, 2006. – 511 s.
11. Organizatsiya eksperimental'noy deyatel'nosti doshkol'nikov : metod. rekomendatsii / pod obshch. red. L. N. Prokhorovoy. – 3-e izd., ispr. i dop. – M. : ARKTI, 2008. – 64 s.
12. Poznavatel'noe i rechevoe razvitie doshkol'nikov / pod red. N. V. Miklyaevoy. – M. : TTs Sfera, 2015. – 208 s.
13. Polivanova K. N. Proektnaya deyatel'nost' shkol'nikov : posob. dlya uchitelya. – 2-e izd. – M. : Prosveshchenie, 2011. – 192 s.
14. Razumovskiy V. G., Mayer V. V., Varaksina E. I. FGOS i izuchenie fiziki v shkole: o nauchnoy gramotnosti i razvitiy poznavatel'noy i tvorcheskoy aktivnosti shkol'nikov : monografiya. – M. ; SPb. : Nestor-Istoriya, 2014. – 208 s.
15. Usol'tsev A. P., Shamalo T. N. Naglyadnost' i ee funktsii v obuchenii // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2016. – №6. – S. 102-109.

16. Shamalo T. N. Teoreticheskie osnovy uchebnogo fizicheskogo eksperimenta v razvivayushchem obuchenii. – M. : Prosveshchenie, 1990. – 96 s.
16. Shirokova G. A. Spravochnik doskol'nogo psikhologa. – Rostov n/D. : Feniks, 2004. – 384 s.
17. Shchetinina V. V. Formirovanie poznatel'noy aktivnosti detey starshego doskol'nogo vozrasta v protsesse poiskovoy deyatel'nosti : avtoref. diss. ... kand. ped. nauk. – M., 2006.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ВОСПИТАНИЯ

УДК 372.82:371.8
ББК 4426.86-058

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

Веснина Людмила Евгеньевна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26, к. 285; e-mail: levesna@yandex.ru

Перминова Анастасия Сергеевна,

студент, Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26, к. 285; e-mail: perminova.anastasiya2015@yandex.ru

ПРОТИВОДЕЙСТВИЕ РЕЛИГИОЗНОМУ ЭКСТРЕМИЗМУ: КОМПЛЕКС ЗАНЯТИЙ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА¹

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: противодействие религиозному экстремизму; религиозный экстремизм; школьники; психология подростка; религиозные культы; психокульты; речевая манипуляция; манипулятивное воздействие; секты; внеклассные занятия; внеклассная работа.

АННОТАЦИЯ. В статье представлен план комплекса внеклассных занятий для учащихся старшего школьного возраста, направленный на противодействие религиозному экстремизму в школе. В условиях современного информационно перенасыщенного общества подрастающее поколение оказывается наиболее уязвимым, поскольку не обладает необходимыми навыками фильтрации информации. Подростки часто становятся мишенью для различных деструктивных психо- и религиозных организаций, совершенно не умея распознавать способы манипуляции, применяемые их адептами, и тем более противостоять им. В статье предлагается система занятий по профилактике религиозного экстремизма среди подростков. Цель занятий – повышение уровня информированности подростков о проблемах, связанных с деструктивными религиозными культурами и психокультами в России, и развитие у школьников навыков противостояния манипулятивному воздействию идеологов подобных организаций. Первое занятие предлагается посвятить обзору сект, существующих в России, обозначению основных отличий мировых религий от сект, а также коммуникативному тренингу. На втором занятии рассматриваются основные способы «маскировок» деструктивных психо- и религиозных культов, проводится игровой тренинг с целью развития навыков противостояния манипуляциям. Третье занятие предлагаемого комплекса посвящено рассмотрению способов коммуникативной самообороны как успешного элемента противостояния лидерам и адептам деструктивных организаций. Заключительный урок носит обобщающий характер и нацелен на систематизацию всех знаний, полученных подростками в ходе посещения уроков, направленных на профилактику религиозного экстремизма.

Vesnina Liudmila Evgenievna,

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign Language, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Perminova Anastasia Sergeevna,

Student, institute of Philology, Culturology and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

COUNTERACTION AGAINST RELIGIOUS EXTREMISM: LESSONS FOR SENIOR PUPILS

KEYWORDS: Counteraction against religious extremism; religious extremism; pupils; psychology of a teenager; religious cult; psychocult; speech manipulation; manipulation; sects; extracurricular classes; extracurricular activity.

ABSTRACT. The article describes a series of extracurricular lessons for senior pupils, which focuses on counteraction against religious extremism at school. Due to informational overload in contemporary society, the younger generation are the most vulnerable, as they do not have the necessary skills to select the information. Teenagers are often the target for different destructive psycho- and religious groups, as they cannot feel manipulation used by the members of those groups, and moreover they cannot resist it. The article introduces a series of lessons to teach pupils counteract religious extremism. The goal of the lessons is to inform teenagers about the problems connected with destructive religious cults in Russia and to develop the skills to resist manipulative persuasion of the cult members. The first lesson gives an overview of the most dangerous and influential destructive religious sects in Russia (Word of Faith, The Church of Scientology, International Society for Krishna Consciousness, Unification Church, Cult Anastasia, Jehovah's Witnesses, The Islamic State of Iraq and the Levant (ISIL)) and describes the main differences between the world religions and religious sects. The second lesson tells about the main ways of disguise used by destructive psycho- and religious cults and contains a training to

¹ Работа выполнена при поддержке РГНФ: грант 15-34-01293 «Деструкция и отчужденность – ведущие стратегии экстремистского дискурса».

develop skills to resist manipulation. The third lesson of the series is devoted to discussion of the ways of communicative defense, which is an effective element in counteraction against the leaders and the members of destructive sects. The final lesson summarizes all the information given before, so that teenagers might resist religious extremism.

В XXI веке любой человек имеет более или менее четкое представление о понятии «секта», даже несмотря на то, что его до сих пор нет в российском законодательстве. Однако далеко не каждый способен противостоять вербовкам адептов религиозных организаций, рассматривающих своих основателей как пророков, виртуозно интерпретирующих определенные разделы Священного Писания, Корана, Трипитаки под свое понимание «божественной истины». Любой из нас уверен в том, что уж он никогда не станет невежественной жертвой сектантства, что он осведомлен и просвещен. К сожалению, данное заблуждение распространено повсеместно, на территориях всех стран, где люди отдают себя в добровольное пожизненное рабство. В отличие от религий, секты не предлагают систему нравственных ценностей, а с помощью определенной проверенной годами системы методично навязывают их, завербовывая адресата, не давая ему возможности самостоятельно принять решение, нужно ли ему данное сообщество или нет.

Столкнуться с подобным воздействием можно всюду: на улице, в транспорте, даже в собственном доме. Сравнительно новой, но уже основной площадкой для «обработки сознания» стал интернет: сайты деструктивных религиозных организаций, их литература, видеоблоги, группы в социальных сетях. Современные подростки большое количество времени проводят в сети, где они могут стать жертвой воздействия различных организаций типа «групп смерти», запрещенных в России организаций «Исламское государство» и «Свидетели Иеговы» и многих других.

Известно, что подростки для секты являются наиболее удобной мишенью, поскольку большинство из них еще только ищут свое предназначение, расширяют круг знакомств и стремятся быть полезными во многих отраслях сразу. К тому же в XXI в. интернет в жизни молодежи имеет большое значение – социальные сети попросту стали важнее общества друзей и родителей. Информационное же пространство и полная легальная свобода самовыражения для секты могут являться самым настоящим кладом создания виртуальных общин, в которых адепты сект грамотно выстраивают коммуникативные стратегии вовлечения в религиозный культ под прикрытием психо-

логической поддержки и опоры.

На сегодняшний день существует потребность, во-первых, в создании комплексных мероприятий, направленных на повышение уровня осведомленности подростков о деятельности религиозных деструктивных организаций и всевозможных психокультов, во-вторых, в необходимости грамотно раскрыть проблему сектантства в XXI в. как социально значимую и злободневную для того, чтобы подростки смогли противостоять манипуляциям идеологов сект.

По словам С. Хассена, тоталитарная секта это – «деспотично настроенная деструктивная организация, которая бывает религиозной, коммерческой и образовательной; это движение, которое обманными путями практикует манипуляции над сознанием для сохранения адептов покорными учению и лидеру, использующему их в своих целях» [22, с. 47]. Российский сектовед А. Дворкин в интервью «Комсомольской правде» (от 25 дек. 2014 г.) озвучил названия шести самых популярных и опасных, с его точки зрения, деструктивных организаций, функционирующих на территории России: Неопятидесятники (или харизматики), Саентологи, Кришнаиты, Муниты, культ Анастасия, а также секта Григория Грабового [1]. Однако подлинное количество действующих сект в нашей стране не установлено, оно превышает допустимые нормы, и с каждым годом сект становится все больше, они вербуют все новых сторонников. Одним из основных критериев влияния культов на сознание неокрепшей психики подростков является маскировка – прикрытие под различные благотворительные и психологические сообщества. Известно, что секты классифицируются по следующим направлениям: психотерапевтические (образовательные), коммерческие, религиозные, политические [6, с. 68]. Каждое из них реализует главную цель любого религиозного культа: путем различных психологических манипуляций «нажиться» (материально, психологически или физически) на своих адептах, постоянно контролируя их чувством вины и долга.

Также в России существуют нетривиальные деструктивные религиозные организации, пренебрегающие ценностями мировых религий и позиционирующие себя отдельной кастой с догмами, основывающимися не на ограничениях тела и духа, а

на потворстве всем естественным желаниям личности. Так, для неоязыческих культов данный подход и внимание к потребностям личности является ключевым, однако в дальнейшем именно им манипулируют адепты, используя уязвимость человека в коммерческих и политических целях. Например, адепты ведьмовского (природного) культа «Викка» говорят о себе как о культе для человека, то есть прославляющим и поддерживающим естественные для него проявления: уникальность каждого, творческие способности, физиологические потребности и желания организма [10, с. 127]. Безусловно, все это является отличной ловушкой для подростков, которые так нуждаются в понимании, любви и поддержке. Однако именно на таких уязвимых особенностях незрелой личности умело «играет» руководство секты с целью качественно завербовать потенциальных адептов.

К сожалению, опасность потерять себя в махинациях деструктивных организаций настолько же велика, насколько молодое поколение не осведомлено и не предупреждено об угрозе своей жизни и здоровью близких. На наш взгляд, необходимо ежегодно во всех школах проводить воспитательные беседы с учениками и их родителями на тему борьбы с сектантским движением, поскольку, как уже было обозначено, проблема религиозного экстремизма в молодежной среде является открытой и необходимо искать пути ее решения. В качестве практически применимого способа осведомления подростков о данной угрозе мы выбрали игровой тренинг, который проводится в 9-11 классах образовательных учреждений. Мы выбрали данную возрастную категорию, поскольку в старшем школьном возрасте окончательно формируется фундамент нравственно-духовных ценностей, а также прокладываются ориентиры деятельности в будущем. Именно в старших классах у ученика определяется дальнейший путь, и секта на данном этапе может добиться доверия молодого человека. Далеко не каждый взрослый способен противостоять манипуляциям, а активно ищущий себя, союзников и свое предназначение подросток с наибольшей вероятностью не сможет увидеть и почувствовать угрозу в нужный момент.

Мы предлагаем систему занятий в школе, направленных не только на повышение уровня осведомленности подростков в области современных деструктивных религиозных организаций, созданных на базе язычества, буддизма, христианства или ислама, но и на развитие навыков противостояния воздействию вербовщиков в секты.

Предлагаемая система занятий носит экспериментальный характер и открыта для рекомендаций по ее совершенствованию. Внедрение данного комплекса в образовательное учреждение осуществляется исключительно с одобрения администрации образовательного учреждения и родительского комитета. Стоит оговориться, что в ходе занятий не пропагандируются системы ценностей ни одной из мировых религий.

Комплекс занятий для учащихся старшего школьного возраста «Противодействие религиозному экстремизму в школе»

Цель занятий – повышение уровня информированности подростков о проблемах, связанных с деструктивными религиозными культурами и психокультурой в России, и развитие у школьников навыков противостояния манипулятивному воздействию идеологов подобных организаций.

Планируемые результаты
(в соответствии с ФГОС)

Предметные:

- 1) усвоение понятия деструктивного религиозного культа;
- 2) умение определять манипулятивные приемы вербовки в секту.

Метапредметные:

- 1) умение распознавать опасность функционирующих деструктивных культов в России;
- 2) развитие навыка противостоять приемам профессиональных вербовщиков.

Личностные:

- 1) осознанное сохранение неприкосновенности личностных границ;
- 2) умение противостоять манипуляциям.

Тематическое планирование уроков по противодействию религиозному экстремизму в школе для учащихся 9-11 классов

Занятие 1. Деятельность сект в современной России

Цель – познакомить подростков с некоторыми деструктивными религиозными культурами и научить распознавать манипулятивные приемы, используемые в них.

Задачи:

- представить обзор 7 распространенных на территории России и наиболее опасных деструктивных религиозных организаций;
- обозначить отличия секты от мировых религий;
- провести тестирование «Поддается ли Вы чужому влиянию?»;
- провести тренинг, направленный на формирование навыка противостояния манипуляциям (игра «Марионетка»).

Занятие 2. Способы маскировки сект под наших друзей и союзников

Цель – научить распознавать основные способы маскировки религиозных деструктивных культов.

Задачи:

- рассказать о способах «маскировки» опасных сект в России;
- просмотреть видеотреклеты об опасных псевдотерапевтических тренингах;
- организовать и провести игру «Английский профессор» с целью развития навыков противостояния манипуляциям.

Занятие 3. Коммуникативная самооборона как успешный элемент противостояния сектам

Цель – познакомиться подростков с основными речевыми манипуляторными приемами и способами противостояния им.

Задачи:

- представить учащимся роль лидера в секте и вербальных приемов «зомбирования» сознания;
- используя игровую форму, научить противостоять воздействию харизматичного лидера (игра «Заезженная пластинка»);
- научить понимать способы манипуляций и их эффективность (игра «Важность интонации»).

Занятие 4. Рядом с нами

Цель – обобщить полученные в ходе комплекса занятий знания относительно деструктивных культов.

Задачи:

- актуализировать знания по теме;
- посмотреть художественный фильм «Рядом с нами» (2016 г.) Александра Ново-

пашина или другие фильмы о деятельности деструктивных психо- и религиозных организаций в России (на усмотрение педагога и администрации школы);

– ответить на устные вопросы педагога по фильму;

– ответить на письменные вопросы, обобщающие знания, полученные в ходе проведения всего комплекса занятий.

Таким образом, с помощью представленного комплекса мероприятий мы делаем попытку помочь подросткам уберечься от вреда деструктивных психо- и религиозных организаций. В качестве основных целей противодействия религиозному экстремизму были выбраны следующие: раскрыть подросткам суть манипуляции, наглядно показать, как происходит вербовка, основным инструментом которой является чувство уязвимости человека (одиночество, любовь, непонимание в семье, непризнание). Игровая система практических занятий помогает подросткам, примерив поочередно роли вербовщика и вербуемого, глубже понять техники манипуляций и отработать навыки противостояния им. Представленный в статье план системы занятий может быть скорректирован с учетом требований администрации образовательного учреждения и родительского комитета. Будем благодарны всем заинтересованным и компетентным в сфере профилактики религиозного экстремизма за рекомендацию по совершенствованию данных материалов.

ЛИТЕРАТУРА

1. 6 самых опасных сект в России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://centerpolit.ru/content.php?id=75> (дата обращения: 02.06.2017 г.).
2. Антонова Ю. А. Коммуникативные тактики и речевые приемы при описании теракта (на примере событий в Беслане в сентябре 2004г.) // Известия УрГПУ. Лингвистика. – 2005. – Вып. 15. – С. 55–60.
3. Вебер М. Политика как призвание и профессия // Избранные произведения. – М., 1990.
4. Веснина Л. Е. Коммуникативная стратегия запугивания в текстах религиозной организации «Свидетели Иеговы» // Политическая лингвистика. – 2012. – № 2 (40). – С. 66–70.
5. Внеклассное мероприятие: «Религия в современном мире. Религиозные права и свободы в Казахстане» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://oqu-zaman.kz/?p=8850> (дата обращения: 10.06.2017).
6. Волков Е. Н. Деструктивные культы // Журнал практического психолога. – 1996. – № 2. – 216 с.
7. Дворкин А. Л. Сектоведение. Тоталитарные секты. Опыт систематического исследования. – Н. Новгород, 2002. – 554 с.
8. ИГИЛ – угроза человечеству. Почему необходимо уничтожить терроризм. – М.: Буки Веди, 2016. – 40 с.
9. Кураторский час: «Экстремизм и терроризм – проблема современности» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/kuratorskiy-chas-ekstremizm-i-terrorizm-problema-sovremennosti-753006.html> (дата обращения: 10.06.2017).
10. Кэбот Л. Сила Ведьм. – М.: Эксм, 1995. – 153 с.
11. ЛаВей А. Ш. Сатанинская библия. – М.: Unholy Words, Inc (РЦС), 1987. – 75 с.
12. Мегре В. Н. Анастасия. – СПб., 2016. – 224 с.
13. Панкратов В. Н. Манипуляции в общении и их нейтрализация: практическое руководство. – М.: Ин-т психотерапии, 2001. – 208 с.
14. Приемы и способы манипулирования людьми [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://bbf.ru/magazine/2/2746/> (дата обращения: 9.06.2017).
15. Секты как фашистский инструмент порабощения России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.k-istine.ru/sects/sects_fascists§s.htm (дата обращения: 04.06.2017).
16. Сидоренко Е. В. Тренинг влияния и противостояния влиянию. – СПб.: Речь, 2004. – 256 с.

17. Тоталитарная секта [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://drevo-info.ru/articles/19388.html> (дата обращения: 01.06.2017).
18. Требования к психологическим качествам современного лидера [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.jourclub.ru/7/582/2/> (дата обращения: 10.06.2017).
19. Хаббард Л. Р. Дианетика. Современная наука о разуме. – 2001. – 876 с.
20. Хаббард Л. Р. Саентология: новый взгляд на жизнь. – 2002. – 40 с.
21. Хаббард Л. Р. Саентология: основы мысли. – 2001. – 42 с.
22. Хассен С. А. Противодействие сектам и контролю над сознанием. – М. : Москва, 2006. – 573 с.

REFERENCES

1. 6 samykh opasnykh sekt v Rossii [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://centerpolit.ru/content.php?id=75> (data obrashcheniya: 02.06.2017 g.).
2. Antonova Yu. A. Kommunikativnye taktiki i rechevye priemy pri opisanih terakta (na primere sobytiy v Beslane v sentyabre 2004g.) // Izvestiya UrGPU. Lingvistika. – 2005. – Vyp. 15. – S. 55–60.
3. Veber M. Politika kak prizvanie i professiya // Izbrannye proizvedeniya. – M., 1990.
4. Vesnina L. E. Kommunikativnaya strategiya zapugivaniya v tekstakh religioznoy organizatsii «Svideteli Iegovy» // Politicheskaya lingvistika. – 2012. – № 2 (40). – S. 66–70.
5. Vneklassnoe meropriyatie: «Religiya v sovremennom mire. Religioznye prava i svobody v Kazakhstane» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://oqu-zaman.kz/?p=8850> (data obrashcheniya: 10.06.2017).
6. Volkov E. N. Destruktivnye kul'ty // Zhurnal prakticheskogo psikhologa. – 1996. – № 2. – 216 s.
7. Dvorkin A. L. Sektovedenie. Totalitarnye sekty. Opyt sistematicheskogo issledovaniya. – N. Novgorod, 2002. – 554 s.
8. IGLI – ugroza chelovechestvu. Pochemu neobkhodimo unichtozhit' terrorizm. – М. : Buki Vedi, 2016. – 40 s.
9. Kuratorskiy chas: «Ekstremizm i terrorizm – problema sovremennosti» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://infourok.ru/kuratorskiy-chas-ekstremizm-i-terrorizm-problema-sovremennosti-753006.html> (data obrashcheniya: 10.06.2017).
10. Kebot L. Sila Ved'm. – М. : Eksm», 1995. – 153 s.
11. LaVey A. Sh. Sataninskaya bibliya. – М. : Unholy Words, Inc (RTsS), 1987. – 75 s.
12. Megre V. N. Anastasiya. – SPb., 2016. – 224 s.
13. Pankratov V. N. Manipulyatsii v obshchenii i ikh neytralizatsiya: prakticheskoe rukovodstvo. – М. : In-t psikhoterapii, 2001. – 208 s.
14. Priemy i sposoby manipulirovaniya lyud'mi [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://bbf.ru/magazine/2/2746/> (data obrashcheniya: 9.06.2017).
15. Sekty kak fashistskiy instrument poraboshcheniya Rossii [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.k-istine.ru/sects/sects_fascists§s.htm (data obrashcheniya: 04.06.2017).
16. Sidorenko E. V. Trening vliyaniya i protivostoyaniya vliyaniyu. – SPb. : Rech', 2004. – 256 s.
17. Totalitarnaya sekta [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://drevo-info.ru/articles/19388.html> (data obrashcheniya: 01.06.2017).
18. Trebovaniya k psikhologicheskim kachestvam sovremennogo lidera [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.jourclub.ru/7/582/2/> (data obrashcheniya: 10.06.2017).
19. Khabbard L. R. Dianetika. Sovremennaya nauka o razume. – 2001. – 876 s.
20. Khabbard L. R. Saentologiya: novyy vzglyad na zhizn'. – 2002. – 40 s.
21. Khabbard L. R. Saentologiya: osnovy mysli. – 2001. – 42 s.
22. Khassen S. A. Protivodeystvie sektam i kontrolyu nad soznaniem. – М. : Moskva, 2006. – 573 s.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИУДК 372.853
ББК 4426.223-24

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

Зуев Петр Владимирович,

доктор педагогических наук, профессор, кафедра теории и методики преподавания физики, технологии и мультимедийной дидактики, Институт физики, технологии и экономики, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: zuew@yandex.ru

Кошечева Елена Сергеевна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра физики и математического моделирования, Институт физики, технологии и экономики, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: kohe@mail.ru

**РАЗВИТИЕ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ НА ОСНОВЕ СХЕМОТЕХНИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инженерное мышление; схемотехническое моделирование; характеристики инженерного мышления; компоненты инженерного мышления; учебно-исследовательская деятельность; школьники; методика преподавания физики; методика физики в школе.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются вопросы формирования инженерного мышления у обучаемых на основе схемотехнического моделирования. Указаны основные характеристики инженерного мышления, которые предлагается отслеживать в процессе обучения. Выделены на основе изучения различных исследований компоненты инженерного мышления, необходимые для становления компетентного специалиста в области технической деятельности. Предложены и проанализированы структурные элементы организации учебно-исследовательской деятельности учащихся с использованием схемотехнического моделирования. Приведен обобщенный план действий школьника при выдвижении гипотез и предположений. Сформулированы выводы по формированию инженерного мышления учащихся при использовании схемотехнического моделирования.

Zuev Petr Vladimirovich,

Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Department of Theory and Methodology of Teaching Physics, Technology and Multimedia Didactics of Physics, Institute of Physics, Technology and Economics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Kosheeva Elena Sergeevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department Physics and Mathematical Modeling, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**DEVELOPMENT OF ENGINEERING THINKING OF STUDENTS WHEN TEACHING THEM PHYSICS
WITH THE USE OF CIRCUIT SIMULATION MODEL**

KEYWORDS: engineering thinking; circuitry model operation; characteristics of engineering thinking; components of engineering thinking; educational and research activity; pupils; methods of teaching Physics; methods of teaching Physics at school.

ABSTRACT. The article discusses the questions of engineering thinking formation of trainees on the basis of circuit simulation model. The main characteristics of engineering thinking, which are offered to be traced in the course of tutoring, are specified. Components of engineering thinking are singled out on the basis of several research works. They are necessary to becoming a competent expert in the field of technical activity. Structural components of the organization of educational and research activity of pupils with use of circuit simulation model are offered and analyzed. The generalized action plan of a pupil for promotion of hypotheses and assumptions is provided. Conclusions on formation of engineering thinking of pupils when using circuit simulation model are formulated.

Спереходом мировой индустрии к четвертой технологической революции возникает необходимость в качественной подготовке высококлассных инженерных кадров для инновационной отечественной экономики. Поэтому остро ощущается проблема формирования инженерного мышления у учащихся задолго до того, как они поступят в вуз.

Особенность инженерного мышления на современном этапе развития промышленности заключается не только в овладе-

нии необходимыми знаниями для будущей профессиональной деятельности, способностями предвидеть и прогнозировать путь и результаты осуществляемой или предстоящей профессиональной деятельности. Инженер должен не только мысленно предугадать результат своей деятельности, но и иметь обоснованные факты, которые укажут на характерные свойства, функции и структурные особенности объекта деятельности, процесса его изготовления в оптимальных условиях, определить возможную

прибыль от внедрения созданного технического объекта. Таким образом, под инженерным мышлением мы понимаем специфическую форму активного отражения процессуальных, конструктивных и морфологических взаимосвязей предметных структур практики, направленную на удовлетворение технических потребностей личности в знаниях, способах, приемах, действиях, с целью создания технических объектов, средств и технологий. Данное определение позволяет выделить основные характеристики и критерии (показатели) инженерного мышления.

Характеристики инженерно-технического мышления – гибкость, комплексность, системность, интегративность, дивергентность, рациональность, критичность – показатели, которые предполагается отслеживать на качественном уровне при решении конкретных учебных задач. Чем сложнее решаемая обучаемыми задача, тем более сложные характеристики мышления формируются и развиваются с ее помощью, тем сложнее осуществляется оценка структурных характеристик инженерного мышления. Анализ литературы по проблеме формирования инженерного мышления позволил говорить о том, что это интегрированное качество личности, имеющее определенную структуру.

На основе изучения различных исследований нам удалось выделить компоненты инженерного мышления, необходимые для становления компетентного специалиста в области технической деятельности: техническое мышление (умение анализировать состав, структуру, устройство и принцип работы технических объектов в измененных условиях), конструктивное мышление (построение определенной модели решения поставленной проблемы или задачи, под которой понимается умение сочетать теорию с практикой), исследовательское мышление (определение новизны в задаче, умение сопоставить с известными классами задач, умение аргументировать свои действия, полученные результаты и делать выводы), экономическое мышление (рефлексия по поводу качества процесса и результата деятельности с позиций требования рынка), самостоятельность и оперативность в выборе стратегий деятельности, потребность в успешной деятельности и в признании достижений со стороны специалиста, ответственность за конечный продукт своей деятельности, творческий потенциал, способствующий выполнению комплекса исследовательских действий в проблемной ситуации, инженерная рефлексия (основа для саморегуляции эмоционального состо-

яния в условиях психического напряжения), правовая компетенция.

Проведенная работа по выявлению структуры и критериев оценки инженерного мышления осуществлялась с целью выбора заданий, средств и методов организации учебного процесса по физике для формирования инженерного мышления учащихся. Мы считаем целесообразным использование в качестве средства формирования инженерного мышления учащихся схемотехническое моделирование, которое следует отнести к деятельностному компоненту педагогического процесса обучения. Схемотехническое моделирование может быть методом обучения, способом построения и обоснования научного знания, способом взаимосвязанной деятельности учителя и учащегося, который обеспечивает усвоение содержания образования, совокупностью приемов и операций практического и теоретического освоения действительности. Но схемотехническое моделирование может служить и средством, с помощью которого познается предмет, средством для образного представления изучаемых явлений, их моделирования и проведения лабораторно-исследовательских работ. В связи с этим выделим особенности использования схемотехнического моделирования в процессе формирования инженерного мышления. Схемотехническое моделирование позволяет обеспечить:

- полноту процесса исследования изучаемых явлений, устройств;
- вариативность начальных условий и проведения экспериментов;
- универсальность организации учебно-познавательной деятельности;
- безграничность моделирования и исследования недопустимых (аварийных) ситуаций;
- субъективность в проведении экспериментальных исследований с правом на ошибочные действия;
- быстродействие всевозможных измерений и обработки их результатов;
- сопоставимость величин и характера компонентов с реально используемыми параметрами в практических целях.

Выделенные особенности схемотехнического моделирования дают определенные возможности для исследования и предъявляют соответствующие требования к организации исследовательской деятельности учащихся, что важно для формирования инженерного мышления.

Определим структуру учебно-исследовательской деятельности школьников на основе анализа научно-методической литературы.

В результате проведенной работы считаем целесообразным предложить следующие структурные компоненты организации учебно-исследовательской деятельности учащихся с использованием схмотехнического моделирования.

1. Знакомство с изучаемым явлением, процессом (изучение теоретического материала, решение задач по заданному алгоритму), моделью.

2. Постановка проблемы (осознание затруднений, признание проблемной ситуации, формулирование проблемы).

3. Формулировка гипотезы (высказывание предположений о результатах исследования модели, предположений о работе устройства при новых начальных условиях).

4. Создание модели.

5. Решение проблемы (эксперимент) – анализ в процессе решения и анализ результатов решения (поиск средств анализа условий проблемы с помощью прежнего опыта, адекватное приближение модели к реальному объекту).

6. Оценка исследовательской деятельности (соответствие эталону, полнота выполнения задания, рациональность выполнения задания).

7. Корректирование деятельности (дифференцированная помощь в процессе выполнения задания, учет особенностей развития личности).

8. Планирование дальнейшей исследовательской деятельности (учет результатов анализа процесса решения, окончательного результата исследуемой проблемы и совокупности корректирующих действий).

Сочетание исследовательской деятельности с применением схмотехнического моделирования позволит более успешно формировать различные компоненты инженерного мышления, в частности, технический, исследовательский компоненты, самостоятельность и оперативность в выборе стратегии деятельности.

Проанализируем каждый из представленных этапов исследовательской деятельности с точки зрения особенностей использования схмотехнического моделирования в процессе формирования инженерного мышления учащихся. Данную работу следует организовать в профильных информационно-технологических классах.

1. *Знакомство* с изучаемым явлением, процессом, моделью может состоять из нескольких этапов: первичное ознакомление с материалом или его восприятие, осмысле-

ние, освоение нового материала, решение задач по предложенному алгоритму. Критерием для оценки выполнения этого этапа будет являться возможность самостоятельного осознанного объяснения изучаемого явления, процесса или хода решения предложенной задачи.

От первой встречи школьника с учебным материалом зависит многое. На этом этапе изучаемый материал может привлечь учащегося и вызвать у него стремление глубже изучить данное явление, иногда материал может вызвать непонимание, отрицательные эмоции. Поэтому важно предупредить учащегося, например, при ознакомлении с интерфейсом современных прикладных пакетов схмотехнического моделирования о том, что будет происходить постепенное освоение функций пакета в процессе дальнейшей деятельности.

В начале изучения электрических колебаний в курсе физики 11 класса есть возможность представить вниманию учащихся лицевую панель виртуального осциллографа, на экране которого представлен график напряжения свободных и вынужденных колебаний. По осциллограмме учащиеся определяют время начала и окончания колебаний, их период и частоту. Полученные при этом знания имеют познавательную значимость и будут востребованы в дальнейшей деятельности, при работе со схмотехническими моделями. Первичное освоение материала не должно исключать значения последующей работы по его закреплению.

Наглядные материалы по схмотехническому моделированию можно отнести к знаковым системам, то есть символическим объектам. Знаково-символьные системы приобретают особую роль в связи с математизацией различных отраслей науки, ознакомлением учащихся с производственной документацией (принципиальными схемами), основанной на системе знаковых обозначений.

Анализируя представленный наглядный материал на основе схмотехнического моделирования, учащийся имеет возможность сделать выводы, касающиеся модели явления или объекта. Имея первоначальное наглядное представление и зная о сдвиге фаз между синусоидальными колебаниями, анализируя характеристики, например, конденсатора или катушки индуктивности, обучающийся может осмысленно прийти к заключению о несовпадении фаз напряжения и тока на реактивных элементах (рис. 1).

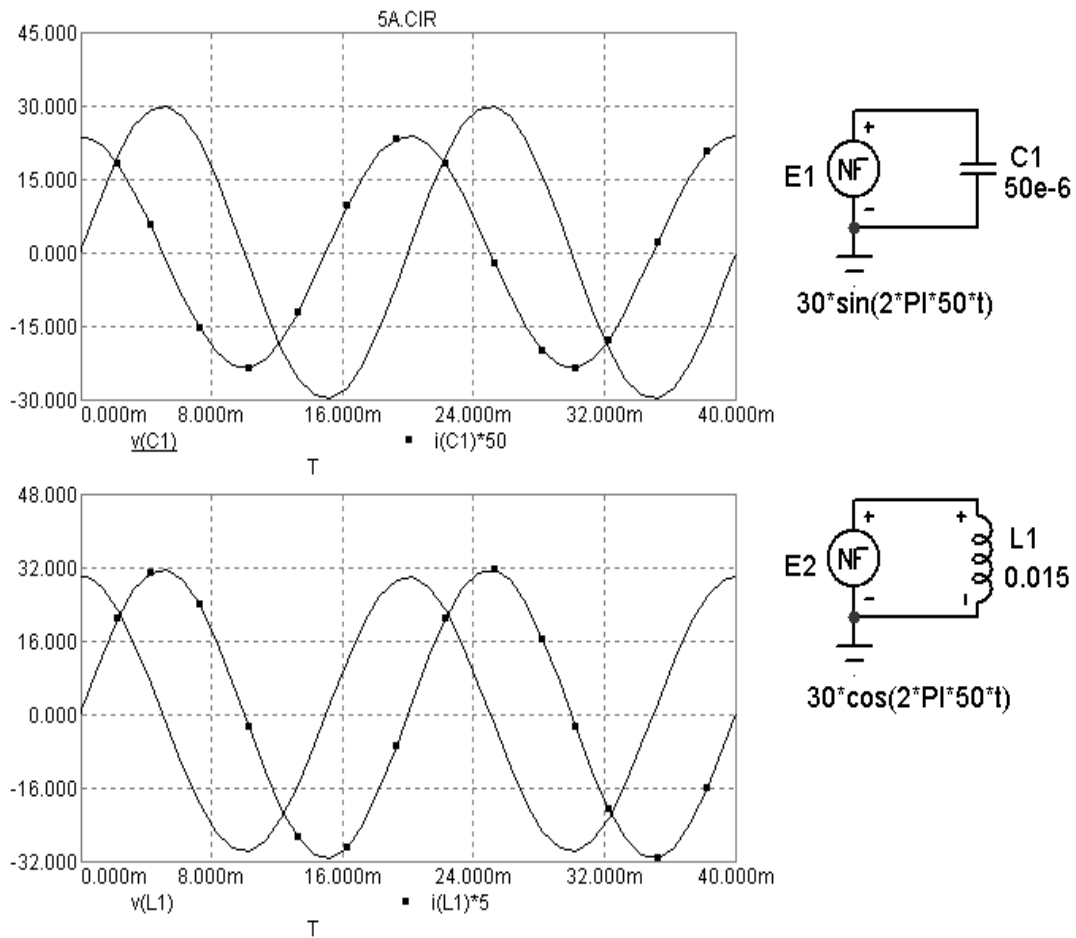


Рис. 1

2. Важным этапом при формировании исследовательского компонента инженерного мышления является *постановка проблемы*. Проблемная ситуация – это психическое состояние интеллектуального затруднения, которое возникает у человека тогда, когда он в ситуации решаемой им проблемы не может объяснить новый факт при помощи имеющихся знаний или выполнить известное действие прежними, знакомыми способами и должен найти новый способ действия.

Следовательно, учащийся должен осознать проблемную ситуацию, вследствие чего возникает необходимость проанализировать ее и сформулировать проблему. На первом уровне организации учебно-исследовательской деятельности проблему может обозначить учитель или указать учащимся на затруднения, которые их ожидают, помочь сформулировать проблему или вопрос. На втором уровне учитель может, например, только представить затруднения. На третьем уровне учащийся самостоятелен в постановке и выборе проблемы.

3. Для решения проблемы необходимо *создать модель* и провести ее исследование. Создание модели, образа технического объекта является важным элементом деятельности инженера. Например, учащимся предлагается модель делителя напряжения на резисторах, и учитель формулирует задание – проверить экономичность делителя. Для проверки экономичности целесообразно сравнивать два и более делителя, учащиеся должны выбрать один из возможных вариантов. Учащимся создаются модели, которые аналогичны по параметрам выходного напряжения делителя, но отличны по параметрам и характеру составных компонентов. В результате сравнения делителей на потребление энергии схемотехнических моделей, представленных в графической форме, школьники определяют их пригодность для практического применения (рис. 2). Учащиеся осознают необходимость определения и анализа проблемной ситуации, внимание обращается на то, что без определения проблемы или затруднения решение задачи невозможно.

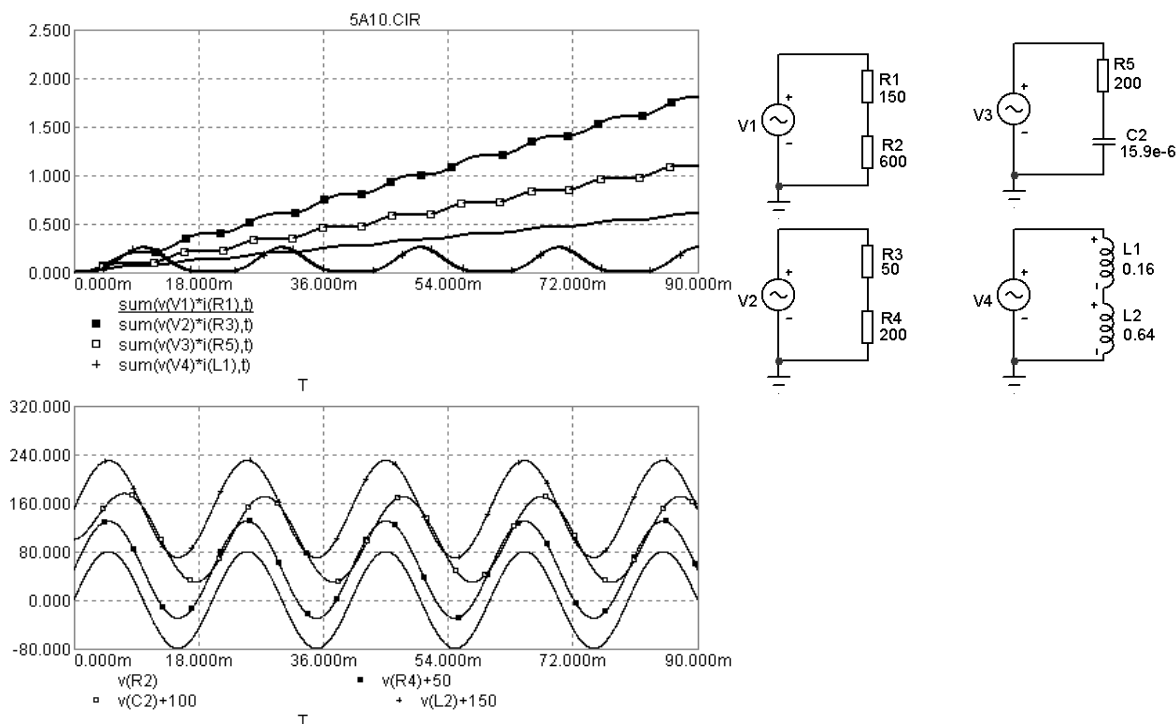


Рис. 2

4. *Формулирование гипотезы.* Постановка проблемы является по существу началом ее решения. Первым этапом процесса решения проблемы считается поиск средств анализа условий проблемы в процессе выявления нового принципа действия, то есть попытка решить проблему с помощью прежнего опыта. Возникают вопросы, требующие воспроизведения прежних знаний, ранее усвоенные знания включаются для решения новой проблемы.

Актуализация жизненного опыта, имеющихся знаний школьников позволяет им сформулировать рабочую гипотезу. Потребность в формулировке возникает у учащихся в том случае, когда не ясна связь между явлениями, причина возникновения этих явлений, хотя известны многочисленные обстоятельства, предшествующие им.

Приведем обобщенный план действий школьника при выдвижении гипотез, предположений:

- выдвинуть несколько гипотез, анализируя которые нужно выбрать одну, охватывающую объяснение большего числа фактов;
- сопоставить выдвинутую гипотезу с фактами, на основе которых она была предложена;
- предложить эксперимент, проведение которого позволит проверить достоверность выдвинутой гипотезы.

При этом следует учитывать, что выводы, полученные на основе гипотезы, носят вероятностный характер, а противоречащие друг другу гипотезы не могут быть одновременно истинными.

При организации учебно-исследовательской деятельности учащихся на первом уровне учителю необходимо включать элемент догадки и способы ее проверки при решении задач с использованием схмотехнического моделирования. На втором этапе целесообразно предлагать учащимся элементы исследования, требующие анализа противоречий получившегося результата с теоретическими знаниями и в случае затруднений – способы их разрешения. Третий уровень предполагает задания на основе использования схмотехнического моделирования с возможностью высказывания и проверки разнообразных предположений.

5. Проверка гипотезы в учебно-исследовательской деятельности учащегося осуществляется на этапе с условным названием «Решение проблемы».

Особенность решения проблемы в схмотехническом моделировании состоит в том, что, анализируя результаты работы схмотехнической и реальной модели, начиная между ними отличия, учащийся начинает понимать принципы построения модели, необходимость дополнения ее при учете реальных условий с целью повышения необходимой адекватности изучаемой модели реальному объекту.

Проследим организацию решения проблемы на следующем примере (для профильного класса с углубленным изучением физики): от учащегося требуется для цепи, состоящей из последовательно соединенных активного сопротивления и катушки индуктивности, увеличить коэффициент мощно-

сти при помощи подключения конденсатора. На первом уровне организации учебно-исследовательской деятельности задача решается учителем вместе с учениками с формулированием проблемы, предположений, анализом в процессе решения. На втором уровне учитель может сформулировать проблему, обозначить проблемную ситуацию. Проанализируем процесс решения на третьем уровне организации учебно-исследовательской деятельности. В предложенной задаче учащийся не сразу может получить ответ, для решения школьнику следует сравнить нескольких опытов: конденсатор можно подключить последовательно в цепь, параллельно реактивному элементу, параллельно всей нагрузке цепи, кроме этого проверить цепь без подключения и получить результат для сравнения. На первом этапе ре-

шения задачи учащийся определяет, какие характеристики необходимо исследовать, выбирает программу схемотехнического моделирования, отвечающую требованиям исследования искомых величин. На этом этапе у школьника возникают затруднения с измерением коэффициента мощности электрической цепи в связи с тем, что данные для его расчета должны быть получены из анализа графических зависимостей. Проверка предположений по измерениям различного подключения конденсатора может совершаться многократно до принятия верного решения. Ответ задачи представляется в результате сравнения потребления нагрузкой активной мощности при различных ее подключениях или величиной сдвига фаз между напряжением и силой тока в цепи (рис. 3).

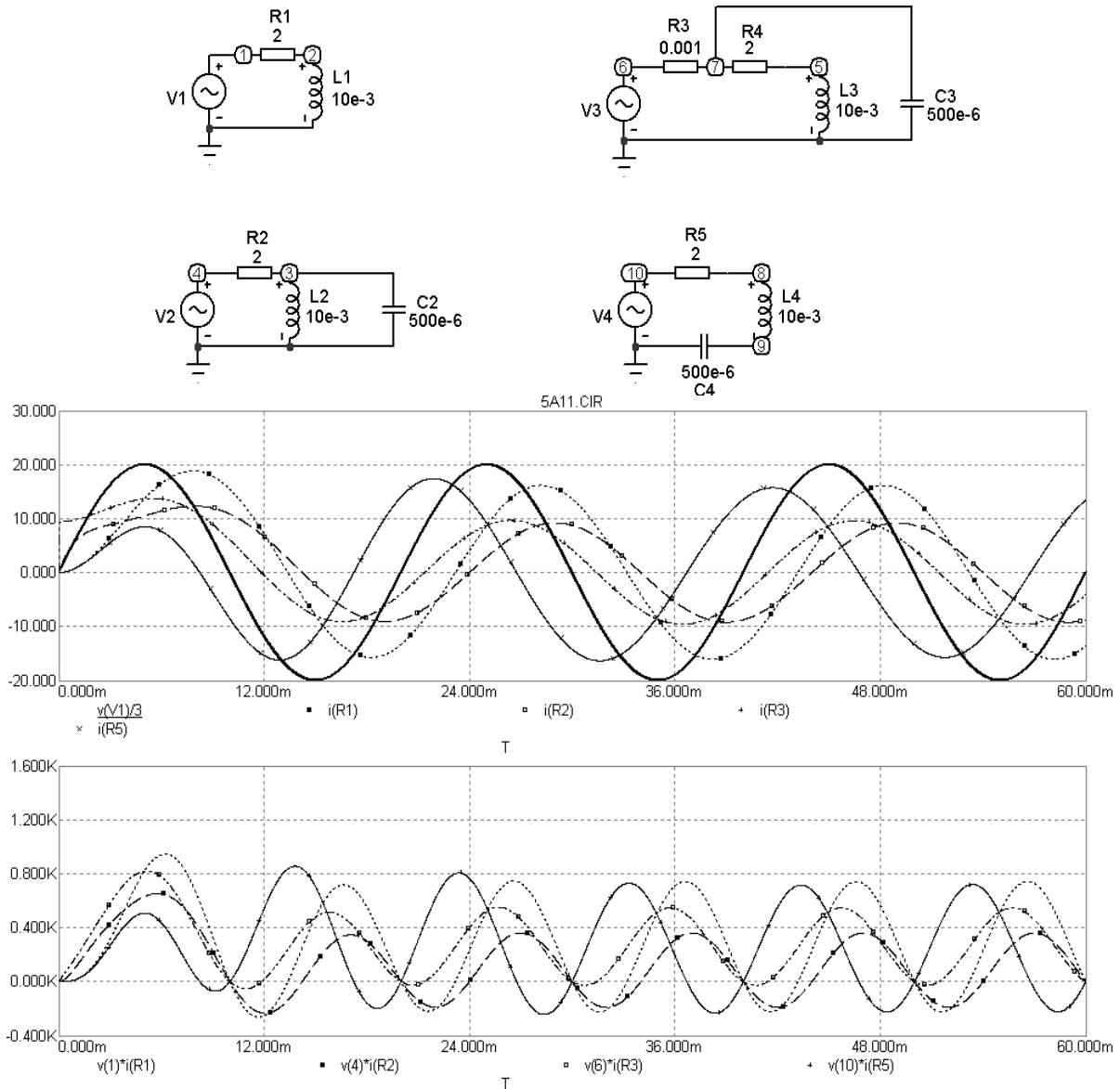


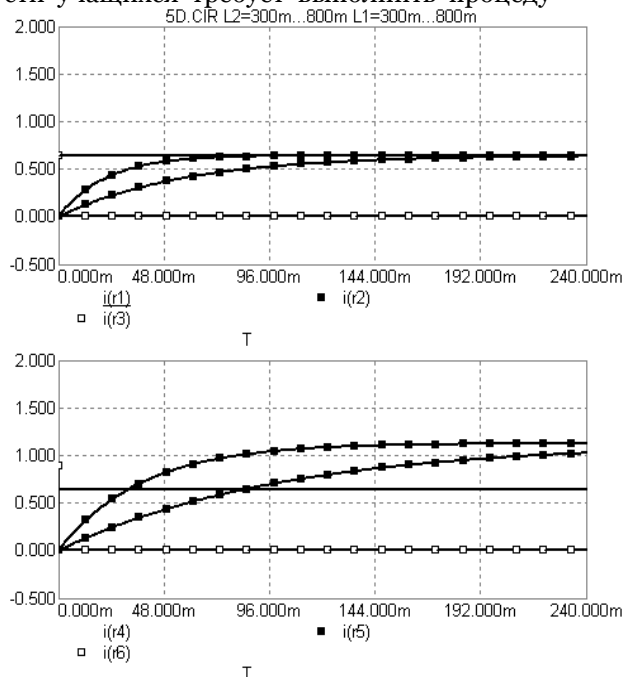
Рис. 3

Для получения окончательного ответа необходимо, чтобы учащиеся усвоили правила, определенные логикой схмотехнического моделирования. При возникновении трудностей получения характеристик переходных процессов или их необычной формы ученику необходимо проверить:

- 1) сигнал, идущий от источника тока;
- 2) синтаксис анализируемых величин и обозначение осей при получении характеристик;
- 3) расстановку узлов, то есть обеспечение замкнутости цепи;
- 4) параметры компонентов исследуемой схемы и их характеристики в библиотеке компонентов;
- 5) сборку исследуемой принципиальной схемы;
- 6) выбор типа производимого анализа;
- 7) установку величины шага математического расчета.

Таким образом, решение проблемы состоит из анализа исследуемого процесса, поиска средств ее решения, формулирования предположений, возникающих в ходе решения, проверки этих предположений.

6. Эффективность выбора метода и средств достижения результата, продуктивности учебно-исследовательской деятельности учащихся требует выполнить процедуру



ры *оценивания*. Мы рассматриваем оценивание как необходимое условие подготовки будущего инженера, который всегда должен проводить комплексную оценку своего изделия, эффективность деятельности.

Оценивание учебно-исследовательской деятельности учащихся осуществляется на основе комплекса критериев: знание структуры проведения исследования, полнота реализации структуры исследования, рациональность выполнения действий, самостоятельность выполнения учебно-исследовательской деятельности, адекватность самооценки учебно-исследовательской деятельности.

Для первого уровня организации деятельность полностью организована учителем, на наш взгляд, можно оценить только приобретенные умения работы с прикладными схмотехническими пакетами, быстроту выполнения работы, а по характеру и количеству задаваемых вопросов – уровень усвоения теоретического материала, уровень познавательной активности и интерес к изучаемому или исследуемому учащимися материалу.

Рассмотрим решение задачи в процессе изучения темы «Электрические колебания» в 11 классе по определению очередности загорания лампочек в цепях с различной нагрузкой (рис. 4).

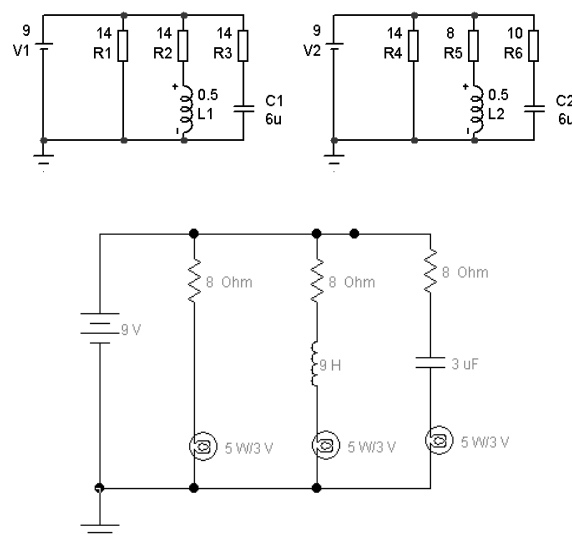


Рис. 4

Учащимся рекомендуется наблюдать явление в одном схмотехническом пакете, а найти помощь для объяснения – в другом пакете с большими наглядными возможностями. При выполнении этого задания оценивается умение учащегося работать в программах схмотехнического моделирования, строить принципиальные

схемы, рационально размещать компоненты на рабочем столе, владеть знанием обозначения и единиц измерения основных элементов, выполнять последовательно действия и проявлять умения формулировать выводы по результатам проведенного исследования на основе сопоставления полученных результатов. В этом случае оце-

ниваются сравнительно простые умения. Далее мы рассмотрим более сложную систему действий, характерную для второго и третьего уровней организации учебно-исследовательской деятельности, например, планирование эксперимента или умение формулировать гипотезу. Такое умение базируется на совокупности относительно простых умений.

При оценке представляемого учащимся решения учитель обращает внимание школьника на умение сопоставлять полученные данные с теоретическим материалом и реально проводимыми измерениями в лабораторных условиях. Роль учителя при этом может состоять в подведении учащегося к объяснению наблюдаемой зависимости, в получении подтверждающих объяснение дополнительных характеристик исследуемых схем, проверке предположения с помощью наглядности используемого пакета схемотехнического моделирования, что необходимо для дальнейшей организации самоконтроля и самооценки учащегося на третьем уровне организации учебно-исследовательской деятельности.

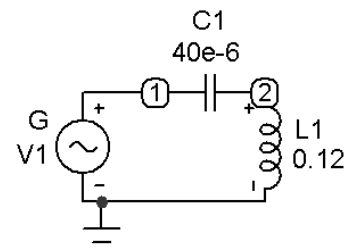
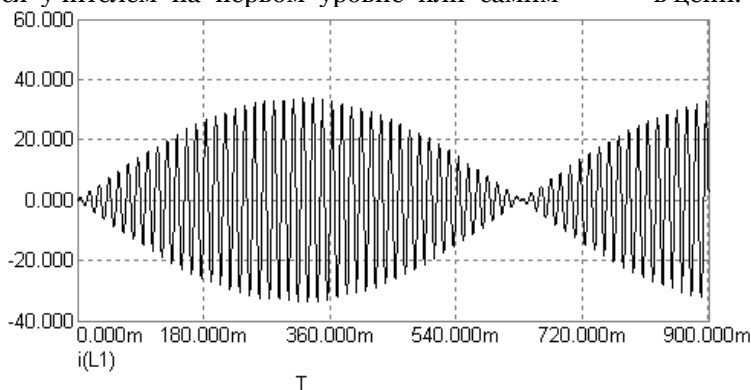
7. Организованная работа по оценке и анализу процесса учебно-исследовательской деятельности и ее результата обуславливает необходимость ее *корректирования* с целью ориентирования учащихся на исследовательскую деятельность (на творческое применение знаний) при решении задач.

Мы разделяем мнение С. Л. Рубинштейна, что характер воздействия оценки на деятельность человека обусловлен, во-первых, тем, насколько правильно его отношение к тому делу, которое он делает. Влияние установки на оценку как мотива деятельности зависит, во-вторых, от характера отношения между действующим учащимся и оценивающим его окружением. Нами рассматривается оценка прежде всего как средство для организации корректирующей деятельности учащихся.

Корректирование учебно-исследовательской деятельности может осуществляться учителем на первом уровне или самим

учащимся на втором и третьем уровнях организации учебно-исследовательской деятельности. Возможности схемотехнических моделей позволяют дифференцировать задания и проводить дифференцированную помощь на каждом этапе выполнения задания. Организация учебно-исследовательской деятельности на основе схемотехнического моделирования обеспечивает возможность корректировать деятельность учащегося индивидуально, с учетом особенностей развития личности, на основе потребности в помощи и в случаях затруднений.

Для третьего уровня организации учебно-исследовательской деятельности учащийся самостоятельно вносит изменения в свою деятельность, ход эксперимента, корректирует модель при несоответствии полученных результатов теоретическим или практическим знаниям. Например, при исследовании идеального последовательного колебательного контура (рис. 5) при некоторых условиях (определенным образом подобраны параметры частоты и математический аппарат схемотехнического пакета) график силы тока в цепи имеет необычную форму, противоречащую теоретическому выводу. У учащегося есть несколько возможностей откорректировать параметры модели и получить достоверный результат: создать модель в другом доступном схемотехническом пакете и сравнить результаты при их аналогичности – анализировать модель, увеличить точность математического расчета анализа, проверить соответствие полярности элементов, увеличить разрядность элементов, проверить колебательный контур (его собственную частоту в частотном виде анализа) и внести необходимые изменения в параметры источника сигнала. Выполняя аналогичные действия, учащийся находится в поиске верного решения, опираясь на имеющиеся теоретические и практические знания и используя их в новой ситуации. Результатом коррекционной деятельности будет верное решение – постоянное амплитудное значение силы тока в цепи.



MODEL G SIN (F=73 A=42)

Рис. 5

8. Практика использования схмотехнического моделирования в процессе обучения показала, что чем больших результатов в развитии исследовательских умений достигает учащийся, тем меньше времени и сил тратит учитель на управление процессом учебно-исследовательской деятельности. Корректировка деятельности приводит к упорядочиванию действий, к *планированию дальнейшей исследовательской деятельности*. Планирование должно учитывать результаты анализа процесса решения, окончательного результата исследуемой проблемы и совокупности корректирующих действий.

Завершая разговор о формировании инженерного мышления учащихся при использовании схмотехнического моделирования, считаем необходимым сделать следующие выводы.

1. Инженерно-техническое мышление учащихся – это сложное интегративное качество личности школьника, которое формируется средствами каждого учебного предмета, но особое место в этом процессе занимает физика, располагающая большими дидактическими особенностями.

2. Исследовательская деятельность, использование схмотехнического моделирования позволяют приблизить школьника к псевдопрофессиональной инженерно-технической деятельности и сформировать важные качества будущего инженера.

3. Повышение уровня самостоятельности учащихся при выполнении предложенных заданий позволяет школьникам получить навык решения возникающих жизненных, учебных и технических задач за пределами учебных ситуаций и в условиях неопределенности.

4. Считаем необходимым дополнением к схмотехническому моделированию в процессе формирования инженерного мышления учащихся использовать натуральный физический эксперимент и применять реальные физические приборы для проверки адекватности созданной модели и достоверности сформулированной гипотезы.

5. Феномен инженерного мышления специфичен и разнообразен в своих проявлениях, и задача по формированию инженерного мышления в рамках школьного образования требует значительного теоретического, методологического и методического обеспечения.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2001. – 272 с.
2. Горохов В. Г. Эволюция инженерии: от простоты к сложности = The development of engineering from simplicity to complexity: научное издание. – М. : Институт философии РАН, 2015. – 201 с.
3. Донцова Т. В., Ариаутов А. Д. Формирование инженерного мышления в процессе проектной деятельности // Инженерное образование. – 2014. – №16. – С. 70-75.
4. Завалишина Д. Н. Практическое мышление. Специфика и проблемы развития. – М. : Институт психологии РАН, 2005. – 375 с.
5. Зуев П. В., Кошцеева Е. С. Использование компьютерного моделирования при обучении физике. – Germany : LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH, 2012.
6. Зуев П. В., Кошцеева Е. С. Развитие инженерного мышления учащихся в процессе обучения // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 6.
7. Каган М. С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа). – М. : Просвещение, 1974. – 280 с.
8. Карлашук В. И. Электронная лаборатория на IBM PC. Программа Electronics Workbench и ее применение. – М. : Солон-Р, 1999. – 506 с.
9. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 гг. : утв. Распоряжением Правительства РФ от 29 дек. 2014 г. № 2765-р.
10. Научные основы школьного курса физики / под ред. С. Я. Шамаша, Э. Е. Эвенчик. – М. : Педагогика, 1985. – 240 с.
11. Нифатьев Э. Е., Ахлебинин А. К., Лихачев В. Н. Компьютерные модели в обучении химии // Информатика и образование. – 2002. – № 7.
12. О комплексной программе «Уральская инженерная школа» : Указ Губернатора Свердловской области от 6 окт. 2014 г. № 453-УГ.
13. Прохоров В. А. Проект инновационного инженерного образования // Инженерное образование. – 2016. – № 19. – С. 21-24.
14. Усольцев А. П., Шамало Т. Н. О понятии «инженерное мышление» // Формирование инженерного мышления в процессе обучения. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2015. – С. 3-9.
15. Шалай В. В., Косых А. В., Мышлявцев А. В., Штриплинг Л. О. Вовлеченность учебного процесса в практическую деятельность – главное направление развития современного инженерного образования // Инженерное образование. – 2016. – № 20. – С. 46-51.

R E F E R E N C E S

1. Anan'ev B. G. O problemakh sovremennogo chelovekoznaniiya. – 2-e izd. – SPb. : Piter, 2001. – 272 s.
2. Gorokhov V. G. Evolyutsiya inzhenerii: ot prostoty k slozhnosti = The development of engineering from simplicity to complexity: nauchnoe izdanie. – M. : Institut filosofii RAN, 2015. – 201 s.
3. Dontsova T. V., Ariautov A. D. Formirovanie inzhenernogo myshleniya v protsesse proektnoy deyatelnosti // Inzhenernoe obrazovanie. – 2014. – №16. – S. 70-75.

4. Zavalishina D. N. Prakticheskoe myshlenie. Spetsifika i problemy razvitiya. – M. : Institut psikhologii RAN, 2005. – 375 s.
5. Zuev P. V., Koshcheeva E. S. Ispol'zovanie komp'yuternogo modelirovaniya pri obuchenii fizike. – Germany : LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH, 2012.
6. Zuev P. V., Koshcheeva E. S. Razvitie inzhenernogo myshleniya uchashchikhsya v protsesse obucheniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2016. – № 6.
7. Kagan M. S. Chelovecheskaya deyatel'nost' (opyt sistemnogo analiza). – M. : Prosveshchenie, 1974. – 280 s.
8. Karlashchuk V. I. Elektronnaya laboratoriya na IBM PC. Programma Electronics Workbench i ee primeneniye. – M. : Solon-R, 1999. – 506 s.
9. Kontseptsiya Federal'noy tselevoy programmy razvitiya obrazovaniya na 2016-2020 gg. : utv. Rasporyazheniem Pravitel'stva RF ot 29 dek. 2014 g. № 2765-r.
10. Nauchnye osnovy shkol'nogo kursa fiziki / pod red. S. Ya. Shamasha, E. E. Evenchik. – M. : Pedagogika, 1985. – 240 s.
11. Nifat'ev E. E., Akhlebinin A. K., Likhachev V. N. Komp'yuternye modeli v obuchenii khimii // Informatika i obrazovanie. – 2002. – № 7.
12. O kompleksnoy programme «Ural'skaya inzhenernaya shkola» : Ukaz Gubernatora Sverdlovskoy oblasti ot 6 okt. 2014 g. № 453-UG.
13. Prokhorov V. A. Proekt innovatsionnogo inzhenernogo obrazovaniya // Inzhenernoe obrazovanie. – 2016. – № 19. – S. 21-24.
14. Usol'tsev A. P., Shamalo T. N. O ponyatii «inzhenernoe myshlenie» // Formirovanie inzhenernogo myshleniya v protsesse obucheniya. – Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t, 2015. – S. 3-9.
15. Shalay V. V., Kosykh A. V., Myshlyavtsev A. V., Shtripling L. O. Vovlechenost' uchebnogo protsessa v prakticheskuyu deyatel'nost' – glavnoye napravlenie razvitiya sovremennogo inzhenernogo obrazovaniya // Inzhenernoe obrazovanie. – 2016. – № 20. – S. 46-51.

УДК 372.881.111.1
ББК 4426.819=432.1-270

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

Кладова Ирина Сергеевна,

соискатель, Уральский государственный педагогический университет; учитель английского языка высшей квалификационной категории, средняя общеобразовательная школа №8, г. Березники; 618400, Пермский край, г. Березники, ул. Юбилейная, д. 78, к. 22; e-mail: ixkrinka@yandex.ru

РАЗВИТИЕ САМОРЕГУЛИРУЕМОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: саморегулируемое обучение; регулятивные универсальные учебные действия; учебная саморегуляция; письменные высказывания; письменная речь; развитие речи; английский язык; школьники; методика преподавания английского языка; методика английского языка в школе; уроки английского языка.

АННОТАЦИЯ. Одной из основных задач образования сегодня является умение учиться, поэтому становится необходимым формирование нового типа обучения, основанного на развитии регулятивных универсальных учебных действий как основы управления учебной деятельностью. В психологии и педагогике такой тип обучения называется саморегулируемым обучением. В контексте изучения языка саморегулируемое обучение стало основой развития стратегий саморегуляции в процессе обучения письменному высказыванию, в частности в модели развития саморегуляции письменного высказывания (К. Харрис, С. Грэхэм). Как показал проведенный обзор, в отечественной педагогике саморегулируемое обучение до сих пор не рассматривалось и не изучалось в контексте регулятивных универсальных учебных действий и возможности их развития средствами письменного высказывания. В области школьного образования нет системных исследований, касающихся описания уровней развития саморегулируемого обучения, не определена взаимосвязь саморегуляции с возрастными особенностями. Обучение письменной речи в современной школе традиционно ориентировано на языковые аспекты письма. Однако в рамках такого подхода не уделяется внимание писательским стратегиям, повышающим качество письменного высказывания и способствующим развитию регулятивных универсальных учебных действий (РУУД). Разработав уровневую модель саморегулируемого обучения в контексте письменного высказывания в соответствии с возрастом обучающихся, автор описал результаты проведенного эксперимента по внедрению в практику обучения в 5–6-х классах модели саморегуляции письменного высказывания и утверждает, что систематическое использование стратегий развития саморегуляции письменного высказывания способствует эффективному развитию РУУД и повышению уровня саморегулируемого обучения.

Kladova Irina Sergeevna,

Applicant for a Degree of Candidate of Pedagogy, Ural State Pedagogical University; Teacher of English, Secondary School №8; Perm region, Berezniki, Russia.

DEVELOPMENT OF SELF-REGULATED LEARNING THROUGH TEACHING WRITING IN CLASS

KEYWORDS: self-regulated learning; regulatory universal learning skills (RULS); academic self-regulation; written message; written speech; speech development; English language; pupils; methods of teaching English; methods of teaching English at school; English lessons.

ABSTRACT. The main objective of education today is the ability to learn autonomously, therefore modern school education requires the formation of a new type of learning, based on the development of regulatory universal learning skills (RULS) as the core of educational activity management. In psychology and pedagogy this type is called self-regulated learning (SRL). In the context of language teaching, self-regulated learning became the ground for the development of self-regulation in the process of learning to compose writing texts, particularly in Self-Regulated Strategy Development (SRSD, K. Harris, S. Graham). Nevertheless, the results of a theoretical overview of national science show that self-regulated learning has not been considered and studied in connection with regulatory universal learning skills and possibility of their development by means of writing. Moreover, in the field of school education there is no systematic research regarding the description of development levels of self-regulated learning linked with age features and defined activities. In the modern school, training in writing traditionally focused on the linguistic aspects of the process. The problem of this approach is that it pays no attention to literary strategies that increase the quality of writing products and contribute to improvement of RULS. Developing a tiered model of SRL in the context of teaching writing in accordance with the students age, the author described the results of implementation of modified model of SRSD in practice of teaching in the 5th-6th graders and argues that the systematic use of SRSD can contribute to the growth of RULS and self-regulated learning.

С внедрением ФГОС в теории педагогики появились новые конструкты, включающие в себя регулятивные универсальные учебные действия (РУУД), которые составляют основу умения учиться. В соответствии с намеченным приоритетом наста-

ло время нового типа обучения, основанного на формировании умений обучающихся самостоятельно регулировать процесс достижения академических результатов – саморегулируемого типа обучения, его культуры и разработки инструментария его развития.

В современной школе из-за неумения обучающихся самостоятельно ставить учебные цели, планировать и прогнозировать их достижение, с одной стороны, и неверного понимания педагогами своей роли в развитии уровня саморегуляции учебной деятельности обучающихся, с другой, наблюдается низкий уровень мотивации учебной деятельности и непонимание ответственности обучающихся за результаты своего обучения. В настоящее время учителям необходимо внедрять в практику обучения стратегиям, влияющим на развитие РУУД и способствующим становлению саморегуляции учебного действия и его автономии. В области иностранных языков инструментом формирования РУУД и саморегулируемого типа обучения может стать стратегия развития саморегуляции письменного высказывания, которая широко применяется в зарубежной практике. Целью статьи является описание результатов апробации алгоритма развития саморегулируемого обучения, основанного на теоретических положениях стратегии развития саморегуляции письменного высказывания и саморегулируемого обучения.

Теория *саморегулируемого обучения* возникла на западе в 1980-х гг. Б. Зиммерман определяет саморегулируемое обучение как процесс, при помощи которого учащиеся активизируют и поддерживают познавательное поведение, ориентированное на достижение целей [4, с. 3]. Опираясь на положения социокогнитивной теории обучения А. Бандуры, доктор Б. Зиммерман (2000) предложил модель саморегулируемого обучения, демонстрирующую триединство личностных, поведенческих факторов и факторов образовательной среды, включающих процессы обдумывания, исполнения и саморефлексии [16, с. 4]. Ученые считают, что осознание и владение стратегиями стимулирует мотивацию выполнения учебных заданий [21]. В частности, А. Бандура писал, что чувство самоэффективности, т. е. уверенности в способности справиться с заданием, повышает мотивацию через обучение стратегиям целеполагания, самоконтроля и самооценки [11, с. 87]. Последовательно было доказано, что способность к учебной саморегуляции обучения является решающим фактором в достижении академических результатов [8, с. 90]. Л. С. Выготский постулировал, что развитие саморегуляции в значительной степени зависит от использования речи для регуляции учебных действий, подчеркивая, что дети совершают постепенный переход от поведения, регулируемого инструкциями взрослых, к саморегуляции своих действий. Приоритетное место в формировании саморегулируемого обучения отводится автономии учебного действия [20]. Считается, что стремление к самостоятельно-

сти помогает формировать привычки и совершенствовать навыки, применять стратегии обучения для повышения успеваемости и осуществлять контроль их выполнения [15]. В данном направлении особую популярность приобретают стратегии «скэфолдинг» (P. Gibbons, Л. С. Выготский), обеспечивающие поддержку и помощь в процессе обучения. Одним из основных преимуществ этих стратегий является благоприятная среда, в которой обучающиеся могут задавать вопросы, получать обратную связь и поддержку своих сверстников и учителя при изучении нового материала [17, с. 1].

В 1992 г. в практику зарубежного школьного обучения вошла стратегия развития саморегуляции письменного высказывания (далее СРСП) [14; 15]. Данная методическая модель была ориентирована на обучение стратегиям, которые используют в работе профессиональные писатели. СРСП представляет собой шестиступенчатую учебную модель, которая призвана помочь ученикам научиться стратегиям письменного высказывания. Большая часть исследований показывает, что СРСП эффективна в отношении качества письменного продукта [14]. По результатам научных экспериментов самые эффективные элементы стратегии, влияющие на качество письменного высказывания — это моделирование, мотивация и поддержка [19]. Зиммерман, Боннер и Ковач [28] доказали, что эффективность стратегии зависит от того, насколько часто ее используют в практике. Важно, что модель была апробирована на разных ступенях обучения и доказала свою эффективность в части академических результатов. Зиммерман и его сторонники выделили 4 уровня стратегий учебной саморегуляции: наблюдение, имитацию, самоконтроль и собственно саморегуляцию.

Открытыми в этой области остаются вопросы о взаимосвязи РУУД и саморегулируемого обучения, об уровнях саморегулируемого обучения, их соответствии возрасту обучающихся и влиянии стратегий саморегуляции письменного высказывания на его формирование. Мы решили провести эксперимент, чтобы выяснить, соответствует ли моделирующий уровень саморегулируемого обучения возрасту 12-13 лет, а также действительно ли обучение писательским стратегиям способствует развитию саморегулируемого обучения.

В контексте современной отечественной теории образования саморегуляция существует как феномен в составе номенклатуры регулятивных универсальных учебных действий, которые лежат в основе осознанного управления учебной деятельностью. Наряду с вертикальными связями в струк-

туре РУУД очевидно наблюдаются и горизонтальные отношения, которые проявляются в том, что саморегуляция генерирует регулятивные действия, а значит, развитие качества действий, их переход в стадию умений и навыков могут стать инструментом совершенствования саморегуляции. Следовательно, возникает основание рассматривать саморегуляцию в качестве *метапроцесса*, управляющего развитием РУУД. Исходя из того что метакогнитивный опыт – это ментальные структуры, позволяющие осуществлять произвольную и произвольную регуляцию процесса переработки информации [5], можно сделать вывод, что РУУД являются структурами метакогнитивного опыта.

В контексте социально-когнитивной теории обучения А. Бандуры и в ходе анализа предложенной им модели саморегулируемого обучения нетрудно заметить, что РУУД являются его элементами; при этом целеполагание и планирование относятся к стадии обдумывания, контроль, прогнозирование, коррекция – к стадии исполнения, а оценка – к рефлексии.

Возрастные особенности учебной саморегуляции изучены недостаточно. Однако если синтезировать уровни стратегий учебной саморегуляции, выделенные доктором Б. Зиммерманом, и разработанный в отечественной психологии структурно-функцио-

нальный анализ учебной деятельности П. Я. Гальперина [3, с. 77-85], учесть, что «метакогнитивный опыт представлен такими ментальными структурами, как произвольный интеллектуальный контроль, произвольный интеллектуальный контроль, метакогнитивная осведомленность, открытая познавательная позиция» [5, с. 227], и принять во внимание возрастные особенности, описанные академиком А. Г. Асмоловым и его командой единомышленников, то можно выделить 4 уровня саморегулируемого обучения: имитирующий, моделирующий, транзитивный и автономный. Указанные уровни могут соответствовать возрастной норме развития следующим образом: дошкольный возраст, 11 лет, 11-13 лет, 13-15 лет и старше 15 лет. Уровень саморегулируемого обучения зависит от степени самостоятельности регулятивного учебного действия, степени включенности в учебное сотрудничество с учителем и сверстниками, осуществления действий во внешнем или внутреннем плане, этапа обучения, возрастных особенностей развития и чувства самоэффективности. На основании вышеизложенного мы включили эти показатели в качестве критериев в описание уровневой модели саморегулируемого обучения, разработанной в контексте обучения СРСП и представленной в табл. 1.

Таблица 1

Уровневая модель саморегулируемого обучения. Письменное высказывание

Стадия	РУУД	Имитирующий уровень, до 11 лет	Моделирующий уровень, 11-13 лет	Транзитивный уровень, 13-15 лет	Автономный уровень, старше 15 лет
Обдумывание	Целеполагание Планирование	Ставит цель и планирует действия под руководством учителя, пошагово следует его инструкциям.	Ставит цели и планирует действия со стороны помощью учителя.	Ставит цели и планирует действия с помощью сверстников.	Самостоятельно ставит цели и планирует действия.
	Контроль Прогнозирование	Корректирует ошибки под руководством учителя, пользуется вспомогательным материалом по инструкциям учителя.	Корректирует ошибки в процессе работы с помощью учителя, пользуется вспомогательным материалом.	Корректирует ошибки с помощью сверстников и / или с помощью вспомогательного материала.	Самостоятельно корректирует ошибки в процессе работы во внутреннем плане.
Исполнение	Коррекция	Не исправляет ошибки или исправляет ошибки под руководством учителя. Не интересуется причинами.	Исправляет ошибки со стороны помощью. Перекладывает ответственность на других.	Исправляет большую часть ошибок самостоятельно. Пытается объяснить их причины.	Исправляет все ошибки самостоятельно. Объясняет их причины.
	Оценка	Ждет оценки учителя и/или выражает желание уйти от критериев.	Стремится оценить работу по критериям с помощью учителя или сверстников во внешнем плане.	Правильно оценивает работу по предъявленным критериям со стороны помощью.	Самостоятельно и правильно оценивает работу во внутреннем плане.
Рефлексия	Самоэффективность	Считает, что не справится.	Выражает неуверенность.	Уверен, что справится со вспомогательным материалом.	Уверен, что справится, самостоятельно выбирает стратегии выполнения.

В оригинале СРСП представляет собой шестиступенчатую учебную модель. На первом этапе учитель выявляет проблемы, с которыми обучающиеся сталкиваются при написании письменного высказывания определенного жанра, например, дефицит

лексики, неумение пользоваться средствами логической связи, незнание нужных грамматических конструкций, отсутствие понимания компонентов высказывания и т. п. Затем обсуждает с учащимися преимущества обучения писательским стратегиям.

Далее учитель наглядно демонстрирует процесс обдумывания задания, представляющего собой мысли вслух. Такая техника называется моделированием и может использоваться при обучении целеполаганию, планированию структуры и содержания, контролю, коррекции, прогнозированию и оценке. Моделирование совершенствует стратегии посредством вербализации умственных процессов и демонстрации пошаговых действий при выполнении задания и служит инструкцией для последующего моделирования высказывания с классом и в группах [8, с. 90]. Например, обучая планированию, используя текст-образец, учитель анализирует его вслух и приходит к выводу, что текст описания состоит из трех частей: вступления, основной части и заключения, затем подобным образом выясняется содержание каждой из частей и т. д. На данном этапе параллельно с процессом размышления рекомендуется использовать графические визуальные опоры. Моделирование наиболее эффективно, когда учитель показывает, как принимаются решения на каждой стадии процесса, и демонстрирует позитивные утверждения: «Это тяжело, но я могу сделать это, если я попробую!» [23, с. 82]. Четвертый шаг – это запоминание новых стратегий. Эта стадия подразумевает работу с целым классом и требует применения скэфолдинг-стратегий: мнемотехник,

критериев, графических средств визуализации, которые должны быть творчески оформлены. Такие опоры помогают организовать и логично излагать мысли. На пятом этапе ученики вовлекаются в групповую работу и моделируют вслух совместное письменное высказывание, а учитель обеспечивает инструктивную поддержку, положительное подкрепление и конструктивную обратную связь. Работа с графическими визуальными опорами на данном этапе продолжается, но постепенно по мере запоминания они должны становиться менее детальными. На шестом и последнем этапе ученики последовательно используют изученные стратегии для решения новой задачи. Так как СРСП была разработана не для обучения иностранным языкам, мы приняли решение дополнить ее этапом обогащения словаря. На наш взгляд, это позволит учащимся осознать неразрывную связь между применением «писательских» стратегий и необходимым уровнем знания языкового материала. С целью стимуляции волевой регуляции и воспитания привычки достижения цели этот этап был введен в качестве заключительного. В связи с модификацией модель получила название «Алгоритм развития саморегулируемого обучения в процессе создания письменного высказывания» (далее – Алгоритм), представленный в табл. 2.

Таблица 2

**Алгоритм развития уровня саморегулируемого обучения
в процессе создания письменного высказывания**

Этап	Цель	Ключевые элементы методической модели
1	Актуализация имеющегося знания, выявление проблем	Предъявление текста-стимула: вопрос, сказка, видеофрагмент, картинка, цитата и т. п., – на основе которого формулируется и выполняется задание
2	Знакомство с критериями письменного высказывания, осознание и объяснение ошибок	Презентация и разъяснение критериев; анализ собственных работ в соответствии с критериями; обсуждение недостатков
3	Осознание самоэффективности, стимуляция мотивации на развитие навыков письменного высказывания, развитие навыка целеполагания	Раскрытие секретов эффективного писателя, презентация стратегий планирования письменного высказывания – графических средств визуализации (визуальных аббревиатур, таблиц, схем, шаблонов, инструкций и т. п., облегчающих процесс планирования и написания, анализ совместно с учителем образцов: выделение структуры письменного высказывания (в соответствии с жанром), обсуждение базовых умений, необходимых для хорошего качества письменного высказывания (лексика, грамматика, связность, логичность и т. п.)
4	Обогащение словаря, совершенствование навыков чтения, говорения и аудирования по теме	Развивающие упражнения, которые проводятся на занятиях в классе, в группе, а также задаются в качестве домашнего задания
5	Моделирование процесса написания письменного высказывания во внешней речи	Демонстрация учителем процесса обдумывания ВСЛУХ, совместное сочинение с проговариванием, создание условий для осознанного моделирования с помощью открытых вопросов и поддержания интереса к достижению цели, использование скэфолдинг-стратегий, иллюстрация примеров
6	Отработка и запоминание, работа в группах	Повторение, сочинение в группах, постепенный переход с графических таблиц-опор и критериев к описанию действий во внешней речи, взаимооценивание и самокоррекция работ, исправление и объяснение ошибок
7	Итоговая диагностика	Перенос внешней речи во внутренний план, самостоятельное высказывание без опор
8	Развитие волевой регуляции	Самокоррекция по «закодированным» ошибкам, объяснение причин ошибок

В эксперименте приняли участие 20 обучающихся 5–6 классов, записавшиеся на прохождение элективного курса «Я писатель» (2 группы по 10 человек), разработанного с целью апробации Алгоритма. Курс был рассчитан на 16 часов аудиторной

работы с целью развития стратегий саморегуляции письменного высказывания-описания и реализован с октября по декабрь 2016 г. Занятия проходили по 2 академических часа в неделю.

На первом занятии была проведена входная диагностика, целью которой было определение существующего уровня саморегулируемого обучения. Учащимся предлагалось послать другу открытку с описанием своего питомца. В случае неуверенности в выполнении задания самостоятельно учащимся было разрешено объединиться в пары или группы из 3 человек и просить помощи у учителя и сверстников, а также пользоваться справочными материалами. По окончании отведенного времени работы были проверены учителем, ошибки кодировались, например, SP (неверный спеллинг), WO (неверный порядок слов) и т. п. На втором занятии учащимся были выданы критерии высказывания-описания. После того как критерии были детально и наглядно прокомментированы, учитель предложил исправить ошибки самостоятельно, с помощью учителя или сверстников. Результа-

ты педагогического наблюдения учитель вписывает в индивидуальную карту наблюдений, которая оформляется на основе табл. 1 и дополняется строкой «Примечание», куда наблюдающий вписывает важные замечания, касающиеся поведения, языкового уровня и т. п. За каждое проявление автономного, транзитивного, моделирующего и имитационного уровней ставится соответственно 20, 15, 10 и 5 баллов в каждую ячейку. Затем было подсчитано количество баллов у каждого учащегося, интерпретация результатов производилась по следующей шкале: 100 – автономный уровень, 75-99 – транзитивный, 50-74 – моделирующий, 25-49 – имитационный уровень. На заключительном занятии курса обучающимся было предложено написать объявление о пропаже собаки (описание собаки). Обобщенные данные входного и итогового тестирования представлены в табл. 3.

Таблица 3

Результаты входного и итогового тестирования

Ур	№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Им	Вх	40		35	45			35		40	35		40	35		45	45	40	35	45	25
	Ит			45																	45
Мо	Вх		55			50	55		50			50			50						
	Ит	55	60		60	65	65	50	65	50	50	60	50	50	60	50	50	50	50	50	50

Примечание. Ур – уровень, Им – имитационный уровень, Мо – моделирующий уровень, Вх – результаты входного тестирования, Ит – результаты итогового тестирования.

По данным входного тестирования 14 испытуемых находились на имитационном уровне, 6 – на нижнем значении моделирующего уровня, что в целом соответствует предложенной нами возрастной динамике саморегулируемого обучения. В результате апробации Алгоритма 90 % (18 чел.) обучающихся вышли на моделирующий уровень саморегуляции в процессе письменного высказывания, а у 10 % (2 чел.) показатели приблизились к верхнему значению имитационного, что, вероятно, связано с особенностями познавательного развития обучающихся. В ходе педагогического наблюдения замечено, что повышение уровня происходит в основном через овладение стратегиями целеполагания, планирования с использованием различных вспомогательных визуальных средств, речевого моделирования и критериев, разработанных в соответствии с жанром высказывания.

Осознание пользы применения стратегий происходит в ходе обсуждения во внешней речи сначала с учителем, а затем со сверстниками, у 100 % обучающихся наблюдается изменение показателей саморегулятивности. Интересен тот факт, что гиперактивные обучающиеся успокаиваются, что проявляется в сосредоточенности на задании. Представленные данные свиде-

тельствуют о том, что стратегии саморегуляции письменного высказывания эффективны в отношении развития РУУД и способствуют формированию саморегулируемого типа обучения. Поэтому имеются все основания внедрения Алгоритма в практику.

Итак, современным педагогам необходимо осознать, что саморегуляция учебного действия – это основа формирования умения учиться. Саморегуляция – не самостоятельно появляющееся новообразование, а метапроцесс, управляющий регулятивными универсальными учебными действиями и лежащий в основе развития саморегулируемого обучения. Эти конструкты возможно развивать путем целенаправленного обучения стратегиям в разнообразных образовательных контекстах. Одним из основных условий эффективного обучения стратегиям саморегуляции является речевое моделирование этих процессов. Учитель должен помнить о необходимости использования в работе скэфолдинг-стратегий. Их использование позволяет повысить как академический результат, так и уровень автономности учебных действий. Высокий уровень автономности выполнения заданий и смена роли учителя требуют грамотного и затратного по времени методического сопровождения процесса обучения. В результате наше-

го исследования удалось доказать эффективность обучения стратегиям письменного высказывания в ракурсе их положительного влияния на развитие регулятивных универсальных учебных действий и уровня саморегулируемого обучения.

В перспективе разработанная уровневая модель саморегулируемого обучения может быть использована как отправная точка для интерпретации уровней саморегулируемого обучения в контексте других образовательных задач. Внедрение стратегии речевого моделирования, использование учителями скэффолдинг-стратегий при обучении говорению, аудированию, чтению на всех этапах школьного образования и в

других предметных областях может способствовать формированию культуры саморегулируемого обучения в школьном образовании и решению проблемы саморазвития и самообучения.

Проведенное исследование не исчерпывает проблемы развития саморегулируемого обучения через обучение саморегуляции письменного высказывания, поэтому в дальнейшем следует выяснить динамику изменений саморегулируемого обучения на других этапах обучения, систематизировать методические приемы и разработать специальное учебно-методическое пособие с целью внедрения в практику школьного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А. Г. и др. Формирование универсальных учебных действий в основной школе : от действия к мысли. Система заданий : пособие для учителя. – М. : Просвещение, 2011. – 159 с.
2. Габай Т. В. Научные идеи П. Я. Гальперина и их развитие в современной деятельностной теории учения // Культурно-историческая психология. – 2012. – №4. – С. 28–37.
3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов и др.; под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008. – 151 с.
4. Осадчук О. Л. Дидактическая модель саморегулируемого обучения // Образование и наука. – 2008. – № 8. – С. 3-11.
5. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. – 2 изд. – СПб. : Питер Принт, 2004. – 384 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования от 17 мая 2012 г. № 443 // Собрание законодательства РФ.
7. Abdul-Majeed T. The effect of using graphic organizers on writing // International Journal of English language Teaching. – 2015. – Vol. 3. – № 1. – P. 11-31.
8. Bandura A. Self-Efficacy, The exercise of control. – New York : W. H. Freeman and Company, 1997. – 604 p.
9. Barry J. Zimmerman. Becoming a self-regulated learner: An overview // Theory into practice. – 2002. – №2. – P. 65–70.
10. Barry J. Zimmerman Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn // Contemporary Educational Psychology. – 2000. – № 25. – P. 82-91.
11. Barry J. Zimmerman Self-regulated learning and academic achievement: An overview // Educational Psychologist. – 1990. – Vol. 25. – № 1. – P. 3-17.
12. DiBenedetto M. K., Zimmerman B. J. An educator with passion for developing self-regulation of learning through social learning. – Baruch College, The City University of New York, 2011.
13. Gibbons P. Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom. – Second edition – Portsmouth : Heinemann, 2015. – 252 p.
14. Graham S., Perin D. Writing Next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools. – New York : Carnegie Corporation, 2007. – 66 p.
15. Harris K., Graham S., Mason L. Powerful writing strategies for all students. – Baltimore : Paul H. Brookes Publishing Co., 2008. – 230 с.
16. Hidi S., Boscolo P. Writing and Motivation. – First edition – Amsterdam : ELSEVIER, 2007. – 347 p.
17. Instructional Scaffolding to Improve Learning [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.scribd.com/document/261089544> (дата обращения: 02.04.2017).
18. Ma Ping Aminah Understanding Self-regulated Learning and its Implications for Strategy Instruction in Language Education // The Journal of Language Teaching and Learning. – 2012. – № 2. – P. 89-104.
19. MacArthur C. A., Lembo L. Strategy Instruction in Writing for Adult Literacy Learners: A Summary // An International Journal. – 2009. – Vol. 22 – № 9. – С. 1021-1032.
20. Paris S., Paris A. Classroom applications of research on self-regulated learning // Educational Psychology. – № 36. – P. 89-101.
21. Pintrich P. R., De Groot E. V. Motivational and self regulated components of classroom academic performance // Journal of Educational Psychology. – № 82. – P. 33-40.
22. Read S. A model for scaffolding writing instruction: IMSCI // The Reading Teacher. – 2010. – Vol. 64. – № 1. – P. 47-52.
23. Santangelo T., Harris K. Using Self-Regulated Strategy Development to Support Students Who Have “Trubol Giting Thangs into Werds” // Remedial and Special Education. – 2008. – Vol. 29. – № 2. – P. 78-89.
24. Schunk D. H. Commentary on self-regulation in school contexts // Learning and Instruction. – 2005. – № 15. – P. 173-177.
25. Schunk D. H., Zimmerman B. J. Influencing children’s self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling // Reading and Writing Quarterly. – 2007. – № 23. – P. 7-25.

26. Scott G. Paris Classroom Applications of Research on Self-Regulated Learning // Educational Psychologist. – 2001. – Vol. 36 – № 2. – P. 89-101.
27. What Is Vygotsky's Scaffolding? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.wisegeek.org/what-is-vygotskys-scaffolding.htm> (дата обращения: 02.04. 2017).
28. Zimmerman B. J., Bonner S., Kovach R. Developing Self-Regulated Learners. Beyond Achievement to Self-Efficacy. – Washington : American Psychological Association, 1996. – 147 p.

REFERENCES

1. Asmolov A. G. i dr. Formirovanie universal'nykh uchebnykh deystviy v osnovnoy shkole : ot deystviya k mysli. Sistema zadaniy : posobie dlya uchitelya. – M. : Prosveshchenie, 2011. – 159 s.
2. Gabay T. V. Nauchnye idei P. Ya. Gal'perina i ikh razvitie v sovremennoy deyatel'nostnoy teorii ucheniya // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. – 2012. – №4. – S. 28–37.
3. Kak proektirovat' universal'nye uchebnye deystviya v nachal'noy shkole: ot deystviya k mysli : posobie dlya uchitelya / A. G. Asmolov i dr.; pod red. A. G. Asmolova. – M. : Prosveshchenie, 2008. – 151 s.
4. Osadchuk O. L. Didakticheskaya model' samoreguliruemogo obucheniya // Obrazovanie i nauka. – 2008. – № 8. – S. 3-11.
5. Kholodnaya M. A. Kognitivnye stili. O prirode individual'nogo uma. – 2 izd. – Spb. : Piger Print, 2004. – 384 s.
6. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya ot 17 maya 2012 g. № 443 // Sobranie zakonodatel'stva RF.
7. Abdul-Majeed T. The effect of using graphic organizers on writing // International Journal of English language Teaching. – 2015. – Vol. 3. – № 1. – P. 11-31.
8. Bandura A. Self-Efficacy, The exercise of control. – New York : W. H. Freeman and Company, 1997. – 604 p.
9. Barry J. Zimmerman. Becoming a self-regulated learner: An overview // Theory into practice. – 2002. – №2. – P. 65–70.
10. Barry J. Zimmerman Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn // Contemporary Educational Psychology. – 2000. – № 25. – P. 82-91.
11. Barry J. Zimmerman Self-regulated learning and academic achievement: An overview // Educational Psychologist. – 1990. – Vol. 25. – № 1. – P. 3-17.
12. DiBenedetto M. K., Zimmerman B. J. An educator with passion for developing self-regulation of learning through social learning. – Baruch College, The City University of New York, 2011.
13. Gibbons P. Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom. – Second edition – Portsmouth : Heinemann, 2015. – 252 p.
14. Graham S., Perin D. Writing Next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools. – New York : Carnegie Corporation, 2007. – 66 p.
15. Harris K., Graham S., Mason L. Powerful writing strategies for all students. – Baltimore : Paul H. Brookes Publishing Co., 2008. – 230 s.
16. Hidi S., Boscolo P. Writing and Motivation. – First edition – Amsterdam : ELSEVIER, 2007. – 347 p.
17. Instructional Scaffolding to Improve Learning [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://ru.scribd.com/document/261089544> (data obrashcheniya: 02.04.2017).
18. Ma Ping Aminah Understanding Self-regulated Learning and its Implications for Strategy Instruction in Language Education // The Journal of Language Teaching and Learning. – 2012. – № 2. – P. 89-104.
19. MacArthur C. A., Lembo L. Strategy Instruction in Writing for Adult Literacy Learners: A Summary // An International Journal. – 2009. – Vol. 22 – № 9. – S. 1021-1032.
20. Paris S., Paris A. Classroom applications of research on self-regulated learning // Educational Psychologist. – № 36. – P. 89-101.
21. Pintrich P. R., De Groot E. V. Motivational and self regulated components of classroom academic performance // Journal of Educational Psychology. – № 82. – P. 33-40.
22. Read S. A model for scaffolding writing instruction: IMSCI // The Reading Teacher. – 2010. – Vol. 64. – № 1. – P. 47-52.
23. Santangelo T., Harris K. Using Self-Regulated Strategy Development to Support Students Who Have “Trubol Giting Thangs into Werds” // Remedial and Special Education. – 2008. – Vol. 29. – № 2. – P. 78-89.
24. Schunk D. H. Commentary on self-regulation in school contexts // Learning and Instruction. – 2005. – № 15. – P. 173-177.
25. Schunk D. H., Zimmerman B. J. Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling // Reading and Writing Quarterly. – 2007. – № 23. – P. 7-25.
26. Scott G. Paris Classroom Applications of Research on Self-Regulated Learning // Educational Psychologist. – 2001. – Vol. 36 – № 2. – P. 89-101.
27. What Is Vygotsky's Scaffolding? [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.wisegeek.org/what-is-vygotskys-scaffolding.htm> (data obrashcheniya: 02.04. 2017).
28. Zimmerman B. J., Bonner S., Kovach R. Developing Self-Regulated Learners. Beyond Achievement to Self-Efficacy. – Washington : American Psychological Association, 1996. – 147 p.

Абшилава Екатерина Феликсовна,

аспирант, Уральский государственный педагогический университет; врач, Детская клиническая больница восстановительного лечения, Научно-практический центр «Бонум»; 620146, г. Екатеринбург, ул. Хохрякова, д. 73; e-mail: eka_k_f@mail.ru

**КОМПЛЕКСНАЯ МНОГОУРОВНЕВАЯ КОРРЕКЦИОННАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И
ГИПЕРАКТИВНОСТИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: синдром дефицита внимания; гиперактивность; гиперактивные дети; младшие школьники; лечебно-коррекционная помощь.

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрены разные подходы к определению синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ): гиперкинетический синдром, гиперкинетические нарушения, минимальная мозговая дисфункция. Рассмотрены основные причины и основные проявления СДВГ: клинические проявления дефицита внимания у детей, пренатальная патология, осложнения при родах, психосоциальные причины. Представлена схема комплексной многоуровневой лечебно-коррекционной помощи детям с СДВГ: первый уровень – метаболический – предполагает медикаментозные воздействия; выбор препаратов диктуется структурой поведенческого симптомокомплекса. Второй уровень – нейропсихологический – включает нейропсихологическую диагностику и комплексную психомоторную коррекцию онтогенетических блоков мозговой организации деятельности ребенка. Третий уровень – синдромальный – включает комплекс развивающих игр, позволяющих изолированно воздействовать на отдельные элементы синдрома, четвертый уровень – поведенческий, и пятый уровень – личностный – подразумевает использование различных видов индивидуальной и групповой психотерапии, направленной на разрешение внешних и внутренних психогенных конфликтов, личностный рост, эффективное взаимодействие со взрослыми и сверстниками. Психокоррекционная работа с гиперактивными детьми состоит из трех основных направлений: развитие дефицитарных функций (внимания, контроля поведения, двигательного контроля), отработка конкретных навыков взаимодействия со взрослыми и сверстниками, при необходимости осуществляется работа с гневом. Анализ современных подходов к организации психокоррекционного процесса с участием детей с СДВГ позволяет сделать вывод о необходимости включения различных форм и методов. В статье представлена обобщенная система работы с гиперактивным ребенком: физическая реабилитация, обучение навыкам саморегуляции, развитие коммуникативных навыков, коррекция негативных эмоций, развитие дефицитных функций в системе синдрома. Также выделены аспекты, свидетельствующие о нарушениях внутрисемейных коммуникаций, типичных для семей, имеющих детей с СДВГ: они руководят, стремятся стать лидерами, требовать подчинения от братьев и сестер, настаивают на следовании их плану игровых действий, часто не умея довести задуманное до конца. Выявлены трудности в отношениях гиперактивного ребенка с родителями: они ужесточают требования к ребенку, усиливают запреты и наказания, что ведет к усугублению проблем в детско-родительских взаимоотношениях. Отмечено, что родители, имеющие детей с СДВГ, испытывают трудности в сохранении гармоничных супружеских отношений: родители, как правило, прибегают либо к ужесточению давления на ребенка, либо уstraняются от активного участия в его жизни, уходя в болезнь, в работу, находя другого брачного партнера, разрывая супружеские отношения.

Abshilava Ekaterina Feliksovna,

Post-graduate Student, Ural State Pedagogical University; Physician, Children's Clinical Hospital of Medical Rehabilitation, Scientific-practical center "BONUM", Ekaterinburg, Russia.

**INTEGRATED MULTILEVEL ASSISTANCE TO CHILDREN OF JUNIOR SCHOOL AGE
WITH AN ATTENTION AND HYPERACTIVITY DEFICIT SYNDROME**

KEYWORDS: attention deficit disorder; hyperactivity; hyperactive children; junior pupils; treatment-corrective care.

ABSTRACT. The article considers different approaches to the definition of Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Hyperkinetic Syndrome, Hyperkinetic Disorders, and Minimal Brain Dysfunction. The main causes and manifestations of ADHD are considered: clinical manifestations of attention deficit of children, prenatal pathology, complications during childbirth, and psychosocial causes. The scheme of complex multilevel care for children with ADHD is presented: the first level – metabolic – presupposes drug use. The choice of drugs is dictated by the structure of the behavioral symptom complex. The second level – neuropsychological – includes neuropsychological diagnostics and complex psychomotor correction of ontogenetic blocks of the brain organization of the child's activity. The third level – the syndrome – includes a complex of developmental games that allow to separately influence individual elements of the syndrome. The fourth and the fifth levels – the behavioral and the personal – involve the use of different types of individual and group psychotherapy aimed at resolving external and internal psychogenic conflicts, personal growth, effective interaction with adults and peers. Psycho-corrective work with hyperactive children consists of three main directions: development of deficit functions (attention, behavior control, motor control); development of specific skills of interaction with adults and peers; and if necessary, work to cope with anger. The analysis of modern approaches to the organization of a psycho-correction process involving children with ADHD suggests that it is necessary

to include various forms and methods. The article presents a generalized system of work with a hyperactive child: physical rehabilitation; training of self-regulation skills; development of communication skills; elimination of negative emotions; development of scarce functions in the system of the syndrome. There are also several aspects that testify violation of intra-family communication typical of families with children with ADHD, such as: they lead, strive to become a leader, demand submission from brothers and sisters, insist on following their plan for playing actions, at the same time, often not knowing how to bring it to the end. Difficulties in the relationship of a hyperactive child with parents have been revealed: they tighten demands on the child, increase bans and punishments, which leads to aggravation of the child-parent relationship. It is noted that parents who have a child with ADHD experience difficulties in maintaining harmonious marital relations: parents, as a rule, resort to either tougher pressure on the child, or are eliminated from active participation in his life being ill, going to work, finding another marriage partner or divorcing.

Научная проблема, описанная в данной статье, заключается в определении сущности, содержания и технологии комплексной многоуровневой психологической помощи и сопровождения детей младшего школьного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности.

В настоящее время проблема гиперактивных детей является актуальной в связи с ежегодным увеличением числа таких детей. Высокая двигательная активность, неустойчивость внимания и импульсивность являются характеристикой нормального развития ребенка-дошкольника. Потребность в движении в нем заложена самой природой. Но существует группа детей, у которых эта потребность достигает патологического уровня – таких детей называют гиперактивными, т. е. сверхподвижными [4]. На современном этапе данная проблема приобретает не только психологическую, но и социальную значимость, так как психомоторное беспокойство, расторможенность, повышенная раздражительность мешают детям с СДВГ адаптироваться к жизни в обществе, усваивать школьную программу. При неблагоприятных обстоятельствах в подростковом возрасте поведение гиперактивных детей может стать девиантным.

Целью статьи является теоретическое обоснование программы комплексной многоуровневой психологической помощи детям с синдромом дефицита внимания и гиперактивности.

Гипотеза исследования

Медико-психологическое сопровождение детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности в условиях реабилитационного центра будет эффективным при выполнении следующих условий:

- в качестве методологического ориентира деятельности медицинского психолога будет принята идея введения ребенка в медико-психологическое пространство, обеспечивающее гармонизацию его отношений с окружающим миром;

- определены и научно обоснованы психологические условия, предусматриваю-

щие организацию взаимодействия в системе «медицинский психолог – дети с СДВГ – родители»: принятие медицинским психологом здоровьеориентированной парадигмы, повышение уровня культуры здоровья участников реабилитационного процесса, изменение стратегии их деятельности с ориентацией на ценностно-социальную модель здоровья.

Методы исследования – анализ психологической, философской, педагогической и медицинской литературы по исследуемой проблеме, медико-психологическая экспертиза, рефлексия и анализ продуктов учебной деятельности, качественные и количественные психодиагностические методы (наблюдение, опрос, экспертные оценки, анкетирование, анализ документов), рефлексия и анализ собственной деятельности.

Теоретические результаты

Гиперактивность как одно из патологических проявлений является частью целого комплекса нарушений, которые составляют «синдром дефицита внимания с гиперактивностью» (СДВГ), включающий нарушения системы эмоциональной регуляции [2]. В отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе существуют разные подходы к определению данного синдрома. Рассмотрим основные дефиниции данного понятия.

1. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) называют еще гиперкинетическим синдромом. Этот синдром в детском возрасте проявляется трудностями в поведении и учебе, нарушениями в межличностных отношениях, имеющими значительные последствия для самих детей, их родителей, окружающих, в первую очередь для учителей и одноклассников [12];

2. Согласно Международной классификации болезней (МКБ-10) понятие «гиперкинетические нарушения» трактуется как отклонения в поведении, характеризующиеся следующими типичными признаками:

- ранним проявлением (отклонения обычно наблюдаются уже в первые пять лет жизни),

- сочетанием чрезмерной активности в поведении, трудной управляемости и явно выраженной невнимательности,

- недостатком терпения при выполнении заданий, требующих умственных усилий;

- тенденцией к неожиданной и быстрой смене деятельности без доведения начатого до конца;

- хаотичной, недостаточно контролируемой и чрезмерной двигательной активностью, которая может выражаться в области как грубой моторики (бесцельное перебегание с места на место, вставание и пересаживание), так и тонкой (нарушение координации движений – трудности при овладении письмом, рисованием, с ведением тетрадей).

3. В западной литературе данный синдром обозначают как минимальная мозговая дисфункция (ММД) – нарушение функции ЦНС вследствие микроповреждений коры и подкорковых структур головного мозга [2].

Для оказания ранней комплексной помощи гиперактивным детям специалист должен знать причины и основные проявления СДВГ.

А. Д. Гонеев выделяет комплекс клинических проявлений дефицита внимания у детей: беспокойные движения в кистях и стопах, неумение сидеть на одном месте, легкая отвлекаемость на посторонние раздражители, нетерпеливость, неумение доводить начатое до конца, очень быстрая переключаемость с одного дела на другое, болтливость, неумение играть, разговаривать тихо и спокойно, отсутствие умения прогнозировать последствия своих поступков, спонтанность и необдуманность действий, суетливость, несформированность праксиса и мелкой моторики, малая продолжительность сна и трудности при засыпании [5].

Основными проявлениями СДВГ считаются гиперактивность, дефицит внимания и импульсивность, вторичными нарушениями являются слабая успеваемость и трудности в общении.

Причинами гиперактивности являются следующие.

1. Пренатальная патология – токсикозы, обострение хронических заболеваний у матери, инфекционные заболевания, травмы в области живота, иммунологическая несовместимость по резус-фактору, попытки прервать беременность, принятие алкоголя и курение.

2. Осложнения при родах – стимуляция родовой деятельности, неправильное положение плода, асфиксия, внутреннее кровоизлияние, преждевременные, скоротечные или затяжные роды.

3. Психосоциальные причины – неадекватный стиль воспитания в семье, психотравмы, нежеланный ребенок [3].

У части детей наблюдаются причины генетического, наследственного характера. У родителей и родственников гиперактивных детей довольно часто отмечается такое же нарушение. Так как СДВГ имеет сложную структуру, то его лечение должно носить комплексный характер и включать, по мнению ряда авторов, медикаментозную терапию и психотерапевтические методы.

Ю. С. Шевченко предлагает схему комплексной многоуровневой лечебно-коррекционной помощи детям и подросткам с СДВГ [15].

Первый уровень – метаболический – предполагает медикаментозные воздействия; выбор препаратов диктуется структурой поведенческого симптомокомплекса.

Второй уровень – нейропсихологический – включает нейропсихологическую диагностику и комплексную психомоторную коррекцию онтогенетических блоков мозговой организации деятельности ребенка.

Третий уровень – синдромальный – включает комплекс развивающих игр, позволяющих изолированно воздействовать на отдельные элементы синдрома.

Четвертый уровень – поведенческий – предполагает разные формы бихевиоральной терапии в соответствии с когнитивной, суггестивной и другими видами психотерапии. Цель – формирование и отработка желаемых моделей поведения.

Пятый уровень – личностный – подразумевает использование различных видов индивидуальной и групповой психотерапии, направленной на разрешение внешних и внутренних психогенных конфликтов, личностный рост, эффективное взаимодействие с взрослыми и сверстниками [15].

Для предупреждения появления выраженных коморбидных поведенческих нарушений у детей и подростков с СДВГ лечение необходимо начинать в дошкольном или младшем школьном возрасте.

Е. К. Лютова, Г. Б. Моница в психокоррекционной работе с гиперактивными детьми используют три основных направления:

1) развитие дефицитарных функций (внимания, контроля поведения, двигательного контроля);

2) отработка конкретных навыков взаимодействия со взрослыми и сверстниками;

3) при необходимости – работа с гневом [7].

Анализ современных подходов к организации психокоррекционного процесса с участием детей с СДВГ позволяет сделать

вывод о необходимости включения различных форм и методов.

И. П. Брызгунов предлагает пошаговую модель психологической поддержки гиперактивного ребенка, включающую следующие этапы [1].

1. Ежедневно родители ставят перед ребенком конкретную цель, которую он должен реализовать. Формулировка цели должна быть четкой и лаконичной.

2. Родителям необходимо заранее продумать поощрения, которыми будут стимулироваться усилия ребенка по достижению поставленной цели. Поощрения могут быть как моральными, так и материальными.

3. По окончании дня родители вместе с ребенком должны проанализировать его поведение, оценить степень достижения цели.

4. Систематически родители фиксируют изменения в поведении и личности ребенка, описывая их в конкретных проявлениях, и сообщают о его достижениях врачу или психологу.

5. В случае достижения ребенком значительных изменений он должен обязательно получить обещанное родителями вознаграждение.

Эта модель призвана помочь родителям и педагогам в систематизации жизни ребенка, ее рациональной организации, что будет способствовать позитивным изменениям в его личности и поведении [11].

Обобщенная система работы может включать следующие аспекты: физическая реабилитация, обучение навыкам саморегуляции, развитие коммуникативных навыков, коррекция негативных эмоций, развитие дефицитных функций в системе синдрома.

Таким образом, в настоящее время синдром дефицита внимания с гиперактивностью является распространенным явлением, при лечении и коррекции которого необходим комплексный психолого-медико-педагогический подход.

Синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) встречается у достаточно большого числа детей и во всех социально-экономических группах, но несколько чаще – среди малообеспеченных слоев населения. Было также отмечено, что СДВГ чаще встречается в регионах с повышенной плотностью населения. В происхождении СДВГ играют роль генетические механизмы, органическое повреждение головного мозга и психосоциальные факторы, но возможно воздействие и нескольких взаимовлияющих факторов [6].

При этом неблагоприятные социально-экономические и психологические условия могут усиливать проявления расстройств, возникших в результате наследственной па-

тологии или повреждений головного мозга в перинатальном периоде.

Л. С. Чутко выделяет следующие психологические и социальные факторы, влияющие на возникновение СДВГ: неподготовленность родителей к семейной жизни, напряженность и частые конфликты в семье, предубежденность и нетерпимость в отношении к детям. Усиливающими неблагоприятный эффект являются такие факторы, как низкий материальный уровень, стесненные условия проживания, злоупотребление алкоголем членами семьи, использование физических методов воспитания [14].

Практические результаты

При обследовании детей с СДВГ действие негативных внутрисемейных факторов было обнаружено в 63 % случаев. Наиболее часто встречались воспитание в неполной семье, частые семейные конфликты, алкоголизм у родителей, различные подходы к воспитанию ребенка. У детей, генетически предрасположенных к СДВГ, конфликты в семье могут усилить остроту проявления нарушения до клинического уровня. Особенно важно, что родители ребенка с СДВГ, иногда сами страдающие этим заболеванием, зачастую отличаются несдержанностью, нарушающей взаимодействие с ребенком.

Семьи, имеющие детей с СДВГ, испытывают повышенную психологическую нагрузку. Такие особенности детей при этом заболевании, как импульсивность, затрудненная самоорганизация, сниженный самоконтроль, эмоциональная лабильность, речедвигательная расторможенность негативно сказываются на внутрисемейном микроклимате.

Не только нарушаются отношения между родителями и детьми, но и усугубляются конфликты между членами семьи, в супружеских парах нередко возникает риск развода; декомпенсируется нервно-психическое состояние матерей, несущих основную нагрузку по воспитанию ребенка. Характерными особенностями семей, имеющих детей с СДВГ, являются недостаточная экспрессивность (низкая степень открытости и выражения чувств), конфликтность, снижение поощрения к независимости. В исследуемой группе преобладает ригидный и хаотичный уровень семейной адаптации, а также разобщенный и сцепленный уровень семейной сплоченности. Нарушение процесса воспитания в семье выражается в игнорировании потребностей ребенка, чрезмерности требований и запретов, санкций за нарушения, в некотором жестокости обращении и эмоциональном отвержении.

Родителям детей с СДВГ свойственны импульсивность, инертность, тревожная мнительность, деструктивность в супружеских отношениях.

Матери детей с СДВГ ощущают неудовлетворенность ролью хозяйки дома, предъявляют жалобы на безучастность мужа, его невключенность в дела семьи, материнские обязанности воспринимают как самопожертвование и излишне сконцентрированы на ребенке.

Рассел А. Баркли утверждает, что можно выделить несколько аспектов, свидетельствующих о нарушениях внутрисемейных коммуникаций, типичных для семей, имеющих детей с СДВГ [12].

1. Взаимоотношения детей, страдающих СДВГ, с другими детьми в семье. Несмотря на наличие психологической незрелости, свойственной детям с СДВГ, они пытаются руководить, лидировать, требовать подчинения от братьев и сестер. Как правило, не требовательные к себе, гиперактивные дети настаивают на следовании их плану игровых действий, часто не умея довести задуманное до конца. Братьев и сестер детей с СДВГ тяготит обязанность контроля за поведением, выполнением домашних заданий, сопровождением последних. В общественных местах братья и сестры детей с СДВГ стыдятся негативного внимания окружающих, адресованного гиперактивному брату или сестре.

2. Трудности в отношениях гиперактивного ребенка с родителями. Такой ребенок изначально не соответствует ожиданиям родителей, им сложно принять его таким, каков он есть. Традиционно родители ждут от детей послушания, следования семейным правилам. Изначально симптоматика СДВГ, предъявляемая ребенком, воспринимается родителями как плохой характер, лень, упрямство, с которыми надо бороться. В такой ситуации родители ужесточают требования к ребенку, усиливают запреты и наказания, что ведет к усугублению детско-родительских взаимоотношений.

3. Влияние наличия у ребенка СДВГ на супружеские отношения родителей. Родители, имеющие ребенка с СДВГ, испытывают трудности в сохранении гармоничных супружеских отношений. Поиск причин плохого поведения ребенка часто приводит к взаимным упрекам, невозможность выйти из ситуации и посмотреть на нее со стороны является причиной психического истощения, повышения тревоги, появления чувства безысходности. Не умея правильно организовать процесс воспитания, адекватно распределить учебные и домашние нагрузки, выработать социальные требования к ребенку, родители, как правило, либо при-

бегают к ужесточению давления на ребенка, либо устраниваются от активного участия в его жизни, уходя в болезнь, в работу, находя другого брачного партнера, разрывая супружеские отношения.

4. Психологические проблемы матери, воспитывающей ребенка с синдромом дефицита внимания. Наибольшая нагрузка по уходу за ребенком, организации его жизни ложится на мать. В обязанности матери входит не только сопровождение ребенка, но и коррекция взаимоотношений других членов семьи с гиперактивным ребенком, принятие негативного отношения педагогов к ребенку в связи с его поведением и проблемами в обучении. Она испытывает постоянный стресс, становясь мишенью для упреков окружающих, осуждающих неадекватность такого ребенка в социуме. В подобной ситуации женщины испытывают постоянное чувство вины в связи с собственной несостоятельностью как матери [13].

Таким образом, с одной стороны, социально-психологические (в первую очередь семейные) факторы выступают в качестве одного из звеньев патогенеза, а с другой стороны, клинические проявления СДВГ приводят к развитию проблем в семье. Общепринятым является положение, согласно которому лечение поведенческих нарушений должно быть комплексным, то есть включать как медикаментозную терапию, так и психотерапевтические методы.

Цель психотерапии детей и подростков с синдромом дефицита внимания – оказание им помощи в адаптации к существующим условиям жизни с учетом симптоматики данного заболевания. Одной из важнейших задач является создание комфортной психологической атмосферы, в которой ребенок не только ощущает себя в безопасности, но и успешно реализует свой потенциал. Поэтому усилия специалиста, осуществляющего поддержку ребенка с синдромом дефицита внимания, должны быть направлены на выявление сильных сторон ребенка (умений, навыков, черт личности), что помогает ему ощутить себя успешным, повышает самооценку и мотивацию к достижениям и в других областях деятельности [13].

Безусловным фактором улучшения является создание позитивной модели отношения к ребенку в семье. Психологические особенности гиперактивных детей таковы, что порог чувствительности к отрицательным стимулам очень низок, поэтому такие дети не восприимчивы к выговорам и наказанию, но легко отвечают на малейшую похвалу.

Другой крайностью по отношению к таким детям является вседозволенность,

поэтому родители должны объяснять ребенку правила поведения. Ч. Венар рекомендует формулировать инструкции и указания для детей с СДВГ четко, ясно, кратко и наглядно. По его мнению, предварительное планирование и структурирование по времени помогают пациентам с СДВГ приспособляться к меняющимся процессам и ситуациям.

Для изменения (модификации) поведения детей используются методы поведенческой психотерапии, основанные на оперантном подходе (оперантном обусловливании). Согласно принципам оперантного обусловливания поведение контролируется его результатом и последствиями, модификация поведения осуществляется за счет влияния на них. Главным принципом такой терапии является применение вознаграждения (материального подкрепления) ребенка за требуемое поведение и наказания за неправильное. Мы рекомендуем говорить не столько о наказании, сколько об отсутствии поощрения, то есть применять не кнут и пряник, а пряник и отсутствие пряника. Родители должны сформировать систему поощрений. В качестве пряника могут выступать походы в кафе, компьютерные игры, просмотр телепередач, карманные деньги [9].

Выделим условия успешного проведения поведенческой терапии:

- 1) анализ факторов, влияющих на отклоняющееся поведение ребенка;
- 2) формулировка четкой поведенческой мишени;
- 3) подбор действенных стимулов, которые могут стать непосредственной наградой за желательное поведение или наказанием за нежелательное.

Таким образом, можно сделать следующие выводы. Важным звеном в психокоррекции детей с синдромом дефицита внимания является изменение поведения взрос-

лых (родителей и учителей). Например, тренинг родительской компетентности. Задачами такого тренинга являются преодоление непослушания и устранение вызывающего поведения ребенка, адаптация к эмоциональным трудностям, вызванным воспитанием ребенка с СДВГ, контроль над ситуацией, защита других членов семьи от воздействия неблагоприятных факторов [8].

Очевидно, что семьи, имеющие детей с синдромом дефицита внимания, нуждаются не только в медицинской помощи, адресованной больному ребенку, но и в психологической коррекции. Семейная терапия должна быть направлена на коррекцию межличностных отношений и устранение эмоциональных расстройств в семье, способствовать сохранению сложившихся связей, развивать их и переводить на более высокий уровень функционирования. Для достижения данных целей возможно использование системного подхода в семейной психотерапии. Можно выделить ряд ее этапов: семейный диагноз (диагностический этап), ликвидация семейного конфликта, реконструктивный этап, поддерживающий этап. Достижение редукции клинической симптоматики без адекватной по интенсивности и продолжительности фармакотерапии затруднено. В настоящее время в России существует только один препарат, специально предназначенный для лечения СДВГ, обладающий патогенетически направленным терапевтическим действием при этом заболевании, – атомоксетин (страттера).

Итак, дети с синдромом дефицита внимания имеют ряд проблем в обучении и взаимодействии с окружающими. Такие дети невнимательны, импульсивны и чаще всего гиперактивны. Если с ребенком не проводить своевременную диагностику и коррекцию, то он продолжает страдать и в зрелом возрасте.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брызгунов И. П., Касатикова Е. В. Непоседливый ребенок, или все о гиперактивных детях. – М.: Институт Психотерапии, 2009. – 196 с.
2. Брызгунов И. П., Касатикова Е. В. Психологический статус детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью // Семейная психология и семейная психотерапия. – 2011. – № 4.
3. Гарольд Б. Квадратные колешки к круглым отверстиям. Дети с нарушением обучаемости в школе и дома. – СПб.: Речь, 2006. – 123 с.
4. Заваденко Н. Н. Как понять ребенка: дети с гиперактивностью и дефицитом внимания // Лечебная педагогика и психология. Приложение к журналу «Дефектология». – 2010. – № 5. – С. 10–25.
5. Кошелева А. Д., Перегуда В. И. Гиперактивные дети. – Пермь, 2005.
6. Мазина А. К. Особенности развития познавательной и эмоциональной сферы детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью в ситуации смысловых инициаций. – Ростов н/Д., 2015.
7. Моница Г. Б., Лютова-Робертс Е. К., Чутко Л. С. Гиперактивные дети: психологопедагогическая помощь: монография. – СПб.: Речь, 2007. – 186 с.
8. Мэш Э., Вольф Д. Детская патопсихология. – М.: Прайм-Еврознак, 2010. – 560 с.
9. Набойченко Е. С. Синдром дефицита внимания и гиперактивности в общей систематике нарушений психического развития у детей // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 10. – С. 85–92.
10. Потанина А. Ю. Нейропсихологические и социальные факторы трудностей обучения в начальной школе и их коррекция: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2012.

11. Прихожан А. М. Под гнетом школьных требований // Школьный психолог. – 2009. – № 12. – С. 15-18.
12. Рассел А., Бентон К. Ваш непослушный ребенок. – СПб. : Питер, 2010. – 380 с.
13. Степанов С. С. Большие проблемы маленького ребенка: советы психолога – родителям. – М. : Политиздат, 2008. – 156 с.
14. Чутко Л. С. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью и сопутствующие расстройства. – СПб. : Хока, 2007. – 386 с.
15. Шевченко Ю. С. Коррекция поведения детей с гиперактивностью и психопатоподобным синдромом. – СПб. : Речь, 2007. – 158 с.

REFERENCES

1. Bryazgunov I. P., Kasatikova E. V. Neposedlivyy rebenok, ili vse o giperaktivnykh detyakh. – М. : Institut Psikhoterapii, 2009. – 196 s.
2. Bryazgunov I. P., Kasatikova E. V. Psikhologicheskiy status detey s sindromom defitsita vnimaniya s giperaktivnost'yu // Semeynaya psikhologiya i semeynaya psikhoterapiya. – 2011. – № 4.
3. Garol'd B. Kvadratnye kolyski k kruglym otverstiyam. Deti s narusheniem obuchaemosti v shkole i doma. – SPb. : Rech', 2006. – 123 s.
4. Zavadenko N. N. Kak ponyat' rebenka: deti s giperaktivnost'yu i defitsitom vnimaniya // Lechebnaya pedagogika i psikhologiya. Prilozhenie k zhurnalu «Defektologiya». – 2010. – № 5. – С. 10–25.
5. Kosheleva A. D., Pereguda V. I. Giperaktivnye deti. – Perm', 2005.
6. Mazina A. K. Osobennosti razvitiya poznavatel'noy i emotsional'noy sfery detey s sindromom defitsita vnimaniya i giperaktivnost'yu v situatsii smyslovykh initsiatsiy. – Rostov n/D., 2015.
7. Monina G. B., Lyutova-Roberts E. K., Chutko L. S. Giperaktivnye deti: psikhologopedagogicheskaya pomoshch' : monografiya. – SPb. : Rech', 2007. – 186 s.
8. Mesh E., Vol'f D. Detskaya patopsikhologiya. – М. : Praym-Evroznak, 2010. – 560 s.
9. Naboychenko E. S. Sindrom defitsita vnimaniya i giperaktivnosti v obshchey sistematike narusheniy psikhicheskogo razvitiya u detey // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2016. – № 10. – С. 85-92.
10. Potanina A. Yu. Neyropsikhologicheskie i sotsial'nye faktory trudnostey obucheniya v nachal'noy shkole i ikh korrektsiya : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. – М., 2012.
11. Prikhozhan A. M. Pod gnetom shkol'nykh trebovaniy // Shkol'nyy psikholog. – 2009. – № 12. – С. 15-18.
12. Rassel A., Benton K. Vash neposlushnyy rebenok. – SPb. : Piter, 2010. – 380 s.
13. Stepanov S. S. Bol'shie problemy malen'kogo rebenka: sovety psikhologa – roditelyam. – М. : Politizdat, 2008. – 156 s.
14. Chutko L. S. Sindrom defitsita vnimaniya s giperaktivnost'yu i soputstvuyushchie rasstroystva. – SPb. : Khoka, 2007. – 386 s.
15. Shevchenko Yu. S. Korrektsiya povedeniya detey s giperaktivnost'yu i psikhopatopodobnym sindromom. – SPb. : Rech', 2007. – 158 s.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ВОСПИТАНИЯ

УДК 378.18
ББК 4448.904.3

ГСНТИ 14.07.01; 15.81.21; 14.35.07

Код ВАК 13.00.01; 19.00.07; 13.00.08

Мазурчук Нина Ивановна,

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

Мазурчук Екатерина Олеговна,

ассистент, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: MazurchukE@yandex.ru

Боровиков Сергей Юрьевич,

магистрант, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: borovikov@uspu.me

ЦЕННОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ – ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ СТУДЕНЧЕСКИХ ОТРЯДОВ В УСЛОВИЯХ СИСТЕМНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогическое образование; студенты-педагоги; подготовка будущих учителей; студенческие отряды; ценностные ориентации; представители студенческих отрядов; воспитывающая работа; воспитание студентов; творческая деятельность.

АННОТАЦИЯ. В данной статье идет речь о происходящих в России системных изменениях в педагогическом образовании, смещающих акценты в сторону активизации творческой воспитательной деятельности, в которую включаются представители студенческих отрядов. В молодежной прослойке эта системная единица в условиях преобразований отличается неоднородностью и неоднозначностью как по своему составу, так и по видам деятельности. В силу этого о будущих педагогах, объединившихся в студенческие отряды, идет речь не только и не столько как о носителях ценностей, но и как о их трансляторах. Отмечается, что на представителей студенческих отрядов возлагается ответственность за развитие и укрепление идей гуманизма, мира, культуры. Подчеркивая их субъектную позицию, авторы в статье обосновывают преимущество демократической системы внешнего руководства. При снижении самостоятельности будущих педагогов в целом, их подготовленности и осознанности необходимо делать акцент на активизацию творческой воспитательной деятельности в условиях вновь созданной воспитывающей среды с опорой на представителей студенческих отрядов, имеющих специфические психологические, биологические, социальные и психолого-педагогические характеристики. В статье представлены первые результаты эмпирического исследования ценностей будущих педагогов в рамках студенческих отрядов. Первичная обработка данных позволила сделать вывод о доминировании среди инструментальных ценностей терпимости, чуткости, независимости, а среди терминальных – ценности свободы, уверенности в себе, любви. Это дает основание авторам статьи сделать первые выводы о готовности представителей студенческих отрядов быть инициаторами создания воспитывающей среды для школьников. Данные выводы не являются исчерпывающими, так как основываются только на первичных результатах исследования специфических характеристик будущих педагогов в рамках студенческих отрядов, и характеристики их ценностно-смысловой сферы даны только с позиции изучения инструментальных и терминальных ценностей, без учета особенностей личностных смыслов. Это предстоит описать в следующей статье.

Mazurchuk Nina Ivanovna,

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

Mazurchuk Ekaterina Olegovna,

Assistant Lecturer, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Borovikov Sergey Yurievich,

Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

VALUES OF FUTURE TEACHERS – REPRESENTATIVES OF STUDENT GROUPS IN TERMS OF SYSTEMIC CHANGES IN TEACHER'S EDUCATION

KEYWORDS: pedagogical education; prospective teachers; teacher's training; student groups; values; representatives of student groups; educational work; education; creative activities.

ABSTRACT. This article is about systemic changes in teacher's education in Russia, shifting the emphasis towards creativity and educational activities for the representatives of student groups. In the groups of young people this systemic unit is characterized by heterogeneity and ambiguity as to its composition and activities. Because of this, future teachers are not only bearers of values, but they are rather communicators of values. It is noted that representatives of the student groups are responsible for the development and

strengthening of the ideas of humanism, peace and culture. Emphasizing their subjective position, the authors of the article argue the advantages of the democratic system of external leadership. The authors noted that reducing the autonomy of future teachers in general, as well as their preparedness and awareness, it is necessary to focus on revitalization of creative educational activities in the context of the newly designed educational environment, paying special attention to the representatives of student groups with specific psychological, biological, social and psycho-pedagogical traits. The article presents the first results of an empirical study of the values of future teachers in the framework of student groups. The initial processing of the data allowed to conclude about the dominance among the instrumental values of tolerance, sensitivity, independence, and among the terminal values of freedom, confidence and love. This allows the authors to make the first conclusion about the readiness of representatives of student groups to be the initiators of creating a nurturing environment for schoolchild. These findings are not exhaustive, being based only on primary results of the study of the specific characteristics of future teachers in the framework of student groups and their characteristics of value sphere only from the standpoint of the study of instrumental and terminal values, without regard to the characteristics of personal meaning. This will be described in the next article.

Студенческие отряды в условиях системных преобразований в педагогическом образовании как структурная единица неоднородны как по составу, так и по видам деятельности. Представители таких отрядов неоднозначно воспринимают мир, ориентируются в жизни, имеют различные ценности и установки. Но главное, что студенты педагогического вуза в рамках студенческих отрядов – будущее отечества, ведь им предстоит организовать воспитательную деятельность с подрастающим поколением – обучающимися дошкольных и общеобразовательных организаций. В этом случае студенты-педагоги – не столько носители традиционных ценностей России и гражданского общества, сколько их трансляторы. Поэтому такие студенты не только должны осознавать свою роль в создании собственного суверенного, демократического государства и осуществлять необходимые преобразования в своей стране в целом и в образовании в частности, но и отвечать за реализацию общемировой идеи человеколюбия, мира, культуры.

В силу этих причин в предложениях по формированию программы развития педагогического образования в России в период с 2017 по 2020 гг., направленных на системные изменения в подготовке будущих педагогов, обозначена задача создания и реализации методических и организационных основ развития ценностей и установок будущих педагогов, их подготовку к воспитательной деятельности. Акцент при этом делается на активное использование потенциала студенческих отрядов как особой организационной формы развития психологической и социальной активности будущих педагогов, что должно существенно повлиять на качество основного общего образования.

Обращает на себя внимание тот факт, что из объекта воздействия, воспроизводства заранее заданных идей, установок

представители студенческих отрядов становятся субъектами общественных преобразований.

Суть нового подхода к представителям студенческих отрядов заключается в переходе от директивно-командной системы внешнего руководства к преимущественно демократической, которая предполагает в свою очередь наличие не только прямой, но и обратной связи, контроль не сверху, а снизу.

Все это подкрепляется множественностью интересов, позиций и точек зрения в среде будущих педагогов, широким спектром социально-политической динамики различных студенческих объединений.

Представителям студенческих отрядов на современном этапе предстоит жить в эпоху новых базовых национальных ценностей, среди которых патриотизм, гражданственность, социальная солидарность, семья, труд и творчество, наука, традиционные российские религии, искусство и культура, природа и человечество. Представителям студенческих отрядов предстоит выстраивать отношения на основе новой этики взаимоотношений между людьми, народами, странами с опорой на достигнутое предыдущими поколениями, при этом нужно осваивать и развивать новую планетарную этику, новую систему ценностей.

Однако сегодня мы наблюдаем снижение самостоятельности будущих педагогов в целом, их подготовленности к жизни в новых условиях, к осознанным действиям. В силу этого актуализируется вопрос о формировании воспитывающей образовательной среды вуза, включающей активизацию работы студенческих отрядов, которая позволит привлекать студентов к совместной творческой воспитательной деятельности. Формирование воспитывающей образовательной среды обусловит развитие и совершенствование воспитательной деятельности будущего учителя, прошедшего «школу

жизни» в студенческом отряде, особенно ее организационных и коммуникативных компонентов.

Как показала проведенная нами обзорно-аналитическая часть исследования, будущие педагоги, включенные в творческую воспитательную деятельность в рамках студенческих отрядов, имеют в сравнении с остальными студентами педагогического вуза ряд специфических характеристик.

Во-первых, такие студенты имеют особые психологические характеристики, которые представляют собой единство психологических процессов, состояний, свойств, проявляющееся в совместном функционировании всех конструктов личности при реализации разных видов деятельности. Такое функционирование указывает на развитость самосознания у представителей студенческих отрядов в отличие от других студентов.

Во-вторых, такие студенты отличаются специфическими биологическими характеристиками – типом высшей нервной деятельности, строением анализаторов, безусловными рефlekсами, инстинктами, физической силой, телосложением, ростом и др. Их специфика обуславливает успешность выполнения деятельности, необходимой для представителей студенческих отрядов.

В-третьих, есть социальные особенности – общественные отношения, качества, порождаемые принадлежностью к своей социальной группе [9].

В-четвертых, можно выделить психолого-педагогические характеристики таких студентов: единство коллективистского самоопределения, коллективистской идентификации, характера мотивации межличностных выборов, высокой референтности межличностных отношений, сплоченности и взаимной ответственности представителей студенческих отрядов. В этом случае коллективистское самоопределение предполагает сознательный выбор членом студенческого отряда своей позиции. Коллективистская идентификация рассматривается как процесс осознаваемого отождествления себя с членами студенческого отряда, его целей и ценностей со своими. Характер мотивации межличностных выборов в процессе общения и взаимодействия предполагает построение отношений не только на эмоциональной, но и на ценностно-ориентационной основе. Высокая референтность межличностных отношений членов студенческого отряда – избирательное отношение к партнерам по коллективному взаимодействию, основанное на признании их авторитета, значимости их позиций, мнений [1; 6; 9; 14].

Первичная обработка данных эмпирической части исследования позволила выявить особенности и в содержании компонентов ценностно-смысловой сферы будущих педагогов, осуществляющих творческую воспитательную деятельность в рамках студенческих отрядов.

Выборочную совокупность для исследования составили студенты федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный педагогический университет», входящие в состав студенческого отряда охраны правопорядка «Барс». Респонденты, входящие в состав выборки, с одной стороны, являются представителями студенческого педагогического сообщества в целом, а с другой стороны, на содержание компонентов их ценностно-смысловой сферы оказывает влияние включенность в творческую воспитательную деятельность в составе студенческого отряда.

Согласно полученным данным, наибольшей значимостью для студотрядовцев среди инструментальных ценностей обладают ценности терпимости, чуткости и независимости. Перечисленные ценности относятся к группе самоутверждения и принятия других людей, подразумевают некоторую способность действовать самостоятельно, решительно, но при этом терпимо относиться к ошибкам и заблуждениям других, проявлять заботу о них.

На первое место среди терминальных ценностей будущие педагоги в студенческих педагогических отрядах поставили свободу, уверенность в себе, любовь.

Такие результаты дают основание судить о потребности в самостоятельности, независимости в суждениях, свободе от внутренних противоречий, сомнений, выраженной в достижении внутренней гармонии, а также о стремлении к духовной близости с любимым человеком.

Опираясь на результаты научного поиска, полученные на данный момент, можно говорить о том, что активизация работы студенческих отрядов – верное направление в процессе реформирования педагогического образования в России, его системного преобразования. Приобретенные представителями студенческих отрядов в творческой воспитательной деятельности качества личности помогут в будущей профессиональной деятельности инициировать создание в школе воспитывающего образовательного пространства, где будущий педагог сможет решить следующие задачи:

1) в каждом обучающемся увидеть уникальную личность, у которой необходимо развивать сознание своей неповторимости и

одновременно причастности к социальному целому; последовательно научить каждого обучающегося видеть в себе личность и считать себя таковой, научить видеть личность в каждом из окружающих;

2) предоставить обучающемуся возможности и побуждать его к удовлетворению потребностей в идентификации с группой ровесников и в обособлении (внутреннем выделении себя в группе);

3) организовать процесс воспитания в коллективе на основе сочетания в нем массовых, коллективных, групповых и индивидуальных форм, а также предусмотреть со-

четание управления, самоуправления и учета самоорганизации в коллективе;

4) относиться к самому себе как к личности, что придаст ему уверенности в своих силах, позволит увидеть личность в своих питомцах [10].

Нельзя не отметить, что в этой статье мы не затрагиваем особенности личностных смыслов в структуре ценностно-смысловой сферы будущих педагогов, занимающихся творческой воспитательной деятельностью в студенческих отрядах. Это предстоит описать в следующей статье.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой толковый психологический словарь : в 2 т. / пер. с англ. А. Ребера. – М. : Вече, АСТ, 2009.
2. Вдовиченко В. П. Ценностные ориентации современной молодежи // Школьная библиотека. – 2004. – № 3. – С. 1-16.
3. Гаврилюк В. В., Трикоз Н. А. Динамика ценностных ориентаций в период социальной трансформации (поколенный подход) // Социологические исследования. – 2002. – № 1. – С. 96-105.
4. Голянская О. А. Психологические факторы развития ценностных ориентаций личности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Новосибирск, 2004.
5. Каджаспирова Г. М., Каджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. – М. : ИКЦ МарТ ; Ростов н/Д. : МарТ, 2005.
6. Кузнецова Ю. М. Структурные и содержательные характеристики ценностных образований личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2006.
7. Леонтьев Д. А. Динамика смысловых процессов // Психологический журнал. – 1997. – № 6.
8. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М. : Смысл, 1999. – 487 с.
9. Мазурчук Н. И., Мазурчук Е. О. Сравнительный анализ ценностно-смысловой сферы студентов стран СНГ (на примере России и Украины) // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 6. – С. 189-194.
10. Мудрик А. В. Личность школьника и ее воспитание в коллективе. – М. : Знание, 1983. – С. 46-47.
11. Серый А. В. Психологические механизмы функционирования системы личностных смыслов. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2002. – 183 с.
12. Серый А. В. Система личностных смыслов: структура, функции, динамика. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2004. – 272 с.
13. Сиргалина Л. Р. Ценность как онтологическая основа ценностных ориентаций : автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Магнитогорск, 2007.
14. Субботина Н. Ю. Особенности ценностно-смысловой сферы личности студента на этапе профессионализации // Психология обучения. – 2007. – № 11. – С. 75-86.
15. Шакуров Р. Х. Психология смыслов: теория преодоления // Вопросы психологии. – 2003. – № 5.
16. Шледер Б. Структура ценностных ориентаций: Эмпирическое исследование // Иностранная психология. – 1994. – № 2.
17. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2008. – 204 с.

REFERENCES

1. Bol'shoy tolkovyy psikhologicheskij slovar' : v 2 t. / per. s angl. A. Rebera. – M. : Vechе, AST, 2009.
2. Vdovichenko V. P. Tsennostnye orientatsii sovremennoy molodezhi // Shkol'naya biblioteka. – 2004. – № 3. – S. 1-16.
3. Gavrilyuk V. V., Trikoz N. A. Dinamika tsennostnykh orientatsiy v period sotsial'noy transformatsii (pokolennyu podkhod) // Sotsiologicheskie issledovaniya. – 2002. – № 1. – S. 96-105.
4. Golyanskaya O. A. Psikhologicheskie faktory razvitiya tsennostnykh orientatsiy lichnosti : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Novosibirsk, 2004.
5. Kadjhaspirova G. M., Kadjhaspirov A. Yu. Slovar' po pedagogike. – M. : IKTs MarT ; Rostov n/D. : MarT, 2005.
6. Kuznetsova Yu. M. Strukturnye i sodержatel'nye kharakteristiki tsennostnykh obrazovaniy lichnosti : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. – M., 2006.
7. Leont'ev D. A. Dinamika smyslovykh protsessov // Psikhologicheskij zhurnal. – 1997. – № 6.
8. Leont'ev D. A. Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovyoy real'nosti. – M. : Smysl, 1999. – 487 s.
9. Mazurchuk N. I., Mazurchuk E. O. Sravnitel'nyy analiz tsennostno-smyslovyoy sfery studentov stran SNG (na primere Rossii i Ukrainy) // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2012. – № 6. – S. 189-194.
10. Mudrik A. V. Lichnost' shkol'nika i ee vospitanie v kollektive. – M. : Znanie, 1983. – S. 46-47.
11. Seryy A. V. Psikhologicheskie mekhanizmy funktsionirovaniya sistemy lichnostnykh smyslov. – Kemero-vo : Kuzbassvuzizdat, 2002. – 183 s.

12. Seryy A. V. Sistema lichnostnykh smyslov: struktura, funktsii, dinamika. – Kemerovo : Kuzbassvuzizdat, 2004. – 272 s.
13. Sirgalina L. R. Tsennost' kak ontologicheskaya osnova tsennostnykh orientatsiy : avtoref. dis. ... kand. fil- os. nauk. – Magnitogorsk, 2007.
14. Subbotina N. Yu. Osobennosti tsennostno-smyslovoy sfery lichnosti studenta na etape profes- sionalizatsii // Psikhologiya obucheniya. – 2007. – № 11. – S. 75-86.
15. Shakurov R. Kh. Psikhologiya smyslov: teoriya preodoleniya // Voprosy psikhologii. – 2003. – № 5.
16. Shleder B. Struktura tsennostnykh orientatsiy: Empiricheskoe issledovanie // Inostrannaya psi- khologiya. – 1994. – № 2.
17. Yanitskiy M. S. Tsennostnye orientatsii lichnosti kak dinamicheskaya sistema. – Kemerovo : Kuz- bassvuzizdat, 2008. – 204 s.

Назаров Владимир Лазаревич,

доктор педагогических наук, профессор, кафедра организации работы с молодежью, Институт физической культуры, спорта и молодежной политики, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; кафедра управления образованием, Институт развития образования Свердловской области; 620078, г. Екатеринбург, ул. Коминтерна, д. 16; e-mail: nazarov@sky.ru

Суслонов Павел Евгеньевич,

кандидат философских наук, доцент, консультант Департамента внутренней политики Губернатора Свердловской области и Правительства Свердловской области; доцент, кафедра организации работы с молодежью, Институт физической культуры, спорта и молодежной политики, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620078, г. Екатеринбург, ул. Коминтерна, д. 16; e-mail: dr.suslonow2010@yandex.ru

**РЕГИОНАЛЬНАЯ СИСТЕМА ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ЭКСТРЕМИЗМА В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ:
ОСНОВАНИЯ И ПРАКТИКИ, РИСКИ И РЕЗУЛЬТАТЫ (НА ПРИМЕРЕ СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ)**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: предупреждение экстремизма; экстремизм; молодежь; региональные системы; стратегии противодействия; правовое регулирование; правоохранительная деятельность; государственная политика; национальная политика; миграционная политика; информационная политика; молодежная политика; международное сотрудничество.

АННОТАЦИЯ. В статье раскрываются признаки и специфические особенности региональной системы предупреждения экстремизма, показывается, что региональный уровень является ключевым в общегосударственной системе предупреждения экстремизма. Обосновывается тезис, что особую опасность представляют проявления экстремизма в молодежной среде. Аргументируется, что экстремизм в молодежной среде носит характер системной угрозы для общества. Подчеркивается важность совместных усилий органов государственной власти и институтов гражданского общества по предупреждению экстремистских проявлений. Показано, что содержание и структура системы предупреждения экстремизма в молодежной среде в значительной степени определяются социально-политической обстановкой и этноконфессиональной ситуацией в регионе. Отмечены возможные проблемы и риски в рамках деятельности по профилактике экстремизма среди молодежи. Представлены общегосударственные и региональные нормативно-правовые основания организации предупреждения экстремизма в молодежной среде в Свердловской области. Проанализированы основные практики предупреждения экстремизма в молодежной среде в сфере законодательной и правоохранительной деятельности, государственной национальной, миграционной, информационной политики, образования и государственной молодежной политики, государственной культурной политики, международного сотрудничества. Представлены основные результаты деятельности по предупреждению экстремизма в регионе, подчеркнуто, что в Свердловской области осуществляется полноценная системная работа по реализации всех без исключения направлений Стратегии противодействия экстремизму в Российской Федерации, особое внимание уделяется организации работы по гармонизации межэтнических и межконфессиональных отношений среди обучающихся и студентов в образовательных и молодежных организациях.

Nazarov Vladimir Laazarevich,

Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Youth Work, Institute of Physical Education, Sport and Youth Policy, Ural Federal University n. a. the first President of Russia B. N. Yeltsin; the Department of education, Institute of education development in Sverdlovsk region, Ekaterinburg, Russia.

Suslonov Pavel Evgenievich,

Candidate of Philosophy, Associate Professor, Consultant of Department of Domestic Policy of Sverdlovsk Region Governor and Sverdlovsk Region Government; Associate Professor of Department of Youth Work, Institute of Physical Education, Sport and Youth Policy, Ural Federal University n. a. the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

**REGIONAL SYSTEM OF EXTREMISM PREVENTION AMONG YOUNG PEOPLE:
FOUNDATIONS AND PRACTICES, RISKS AND RESULTS (ON THE BASIS OF SVERDLOVSK REGION)**

KEYWORDS: prevention of extremism; extremism; young people; regional system; strategy of counteraction; legislation; law enforcement; state national policy; national migration policy; public information policy; youth policy; cultural policy; international cooperation.

ABSTRACT. The article describes the characteristics and specific features of the regional system of preventing extremism; it shows that the regional level is key in the national system of extremism prevention. The article also argues that extremism in the groups of young people is especially dangerous. It is argued that extremism in the groups of young people exposes a systemic threat to society. The importance of joint efforts of public authorities and civil society institutions for prevention of extremism is emphasized. It is shown that the contents and structure of the system of prevention of extremism in the groups of young people is largely determined by the socio-political situation and ethnic and religious situation in the region. The article names the main problems and risks that arise when preventing extremism among young people. It presents federal and regional normative documents that regulate prevention of extremism among young people in the Sverdlovsk region. It analyzes the practice of prevention of extremism among young people in the area of legislative activities, law enforcement, national state policy, state migration policy, state information policy, education and state youth policy sphere of the state cultural policy, and interna-

tional cooperation. The main results of extremism prevention in the region show that Sverdlovsk region carries out a systematic work on the implementation of all directions of Strategy of counteracting extremism in the Russian Federation; special attention is paid to the organization of work on harmonization of interethnic and interreligious relations among the students of the educational and youth organizations.

Противодействие экстремизму является одним из важнейших направлений деятельности органов государственной власти.

При относительно небольшом количестве зарегистрированных преступлений экстремистской направленности органы государственной власти различного уровня неизменно уделяют большое значение противодействию экстремизму, так как этот вид правонарушений носит характер системной угрозы, посягает на существование общества и государства в целом, на мир и согласие между различными национальными, религиозными и социальными группами российского общества, на политическую и правовую стабильность. Именно в этом заключается главная опасность экстремизма. Руководители российского государства постоянно подчеркивают важность деятельности в данном направлении: «Еще одна важнейшая задача – это противодействие экстремизму. Совместно с коллегами из правоохранительных и силовых структур МВД нужно активнее внедрять эффективные методы работы, пресекать любые экстремистские проявления: пропаганду насилия, ксенофобии, национализма; противодействовать попыткам вовлечь в эту деструктивную деятельность молодых людей, в том числе активно работать по тем, кто связан с международными террористическими организациями. Мы с вами многократно к этой теме возвращаемся. Знаю, что вы активно работаете по этому направлению, и прошу вас, как и прежде, действовать жестко и абсолютно бескомпромиссно» [5].

Особую обеспокоенность вызывают проявления экстремизма в молодежной среде, поскольку представители этой возрастной группы наиболее подвержены негативному информационно-психологическому воздействию со стороны лиц и группировок экстремистской направленности. Сложности социально-экономического развития вызывают у молодежи чувства безысходности, утраты жизненной перспективы, отчаяния. В условиях отсутствия должного воспитания, образовательного и культурного уровня, жизненного опыта часть молодых людей становится на путь антисоциального поведения, совершает правонарушения экстремистской направленности.

Федеральный закон от 25 июля 2002 г.

№ 114-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности» в ст. 2 [8] среди основных принципов противодействия экстремистской деятельности указывает приоритет мер, направленных на предупреждение экстремистской деятельности, а также на необходимость сотрудничества государства с общественными и религиозными объединениями, иными организациями, гражданами в противодействии экстремистской деятельности.

Справедливым будет утверждение, что ключевую роль в противодействии экстремизму играет не столько борьба правоохранительных органов с преступлениями экстремистской направленности, сколько совместные усилия органов государственной власти и институтов гражданского общества по предупреждению экстремистских проявлений среди различных групп населения. Правоохранительные органы по роду своей деятельности имеют дело с уже свершившимся фактом правонарушения и с правонарушителем как носителем сформированной экстремистской социально-психологической установки и мировоззрения. Главными же в противодействии экстремизму остаются профилактика, предупреждение формирования экстремистского сознания и последующих экстремистских проявлений.

Региональный уровень является ключевым в общегосударственной системе предупреждения экстремизма, так как именно на этом уровне осуществляется взаимодействие с органами местного самоуправления и институтами гражданского общества, непосредственно работающими с населением региона.

Содержание и структура системы предупреждения экстремизма в молодежной среде в Свердловской области в значительной степени определяются социально-политической обстановкой и этноконфессиональной ситуацией в регионе.

Испокон веков Урал отличается этническим, культурным и конфессиональным разнообразием. Это связано с тем, что уральский регион находится на пересечении двух мировых цивилизаций – Европы и Азии, что обусловило универсальность культурного развития региона. Культура Урала изначально складывалась как многообразная, так как представляла собой совместное культуротворчество народов финно-угорской, тюркской и индо-иранской

общностей. Вместе с тем культурное разнообразие усложнялось разнообразием религиозной картины мира уральцев: православной, суннитской, языческой... Однако, несмотря на это, культура Урала является примером толерантного отношения народов друг к другу [6, с. 230].

В настоящее время одним из богатейших по национальному составу регионов является Средний Урал, политико-территориально оформленный как Свердловская область с центром в городе Екатеринбурге. В Свердловской области проживают представители более 160 национальностей [7], при этом Средний Урал традиционно является территорией национального мира и согласия. Свердловская область – один из самых поликонфессиональных регионов Российской Федерации, здесь действует 781 религиозная организация, представляющая 20 мировых и национальных религий, религиозных направлений и деноминаций 20 религий [14].

При этом Свердловская область является регионом с высокой степенью социально-политической активности. По состоянию на 11 мая 2017 г. Главным управлением Министерства юстиции Российской Федерации по Свердловской области зарегистрированы 60 политических партий и организаций [13]. В Свердловской области не было зафиксировано попыток регистрации религиозных и общественно-политических организаций экстремистской и антиконституционной направленности. На протяжении 2016-2017 гг. в Свердловской области не было официально признанных межнациональных или межрелигиозных конфликтов.

В то же время в регионе можно выделить факторы, способствующие эскалации экстремистских настроений в молодежной среде, потенциально способных привести к совершению экстремистских деяний. Фиксировались правонарушения, в которых сторонами конфликта выступали представители разных национальностей. Так, в апреле 2016 г. в поселке Махнево было совершено убийство молодого местного жителя русской национальности представителем иной национальности, молодым гражданином Российской Федерации, также постоянно проживающим в этом поселке. По данному факту следственным отделом по г. Алапаевск Следственного управления Следственного комитета России по Свердловской области возбуждено уголовное дело по ст. 108 УК РФ (убийство, совершенное при превышении пределов необходимой обороны), в дальнейшем переквалифицировано на ст. 105 УК РФ (убийство) [4]. В ходе расследования было установлено, что конфликт между местными жителями, повлекший ги-

бель одного из них, не имел под собой межнациональной окраски, и произошел на чисто бытовой почве. Однако этот криминальный эпизод получил широкий общественный резонанс, активно обсуждался в социальных сетях и средствах массовой информации.

В сентябре 2016 г. в городе Екатеринбурге произошла перестрелка, в ходе которой с различными ранениями госпитализированы 8 человек, двое из них позже скончались. Среди участников конфликта с одной из сторон были представители различных национальностей, в том числе в возрасте до 30 лет. По данному факту следственным отделом Ленинского района г. Екатеринбурга Следственного управления Следственного комитета России по Свердловской области возбуждено уголовное дело по признакам состава преступления, предусмотренного ст. 105 (убийство), впоследствии переквалифицированное на ст. 108 УК РФ (убийство, совершенное при превышении пределов необходимой обороны) [12]. В настоящее время не найдено подтверждений межэтнического характера данного конфликта.

С целью недопущения эскалации конфликтов и перерастания их в межнациональную плоскость по каждому выявленному происшествию совместно с правоохранительными органами, органами местного самоуправления проведены мероприятия с руководителями соответствующих национально-культурных объединений, диаспор или общин. Основной проблемой и в том, и в другом случае было поведение некоторых представителей средств массовой информации, пытавшихся использовать национальную принадлежность участников конфликтов как информационный повод.

В сфере межрелигиозных отношений наиболее серьезной проблемой остается ситуация в мусульманском сообществе (умме) на территории Свердловской области. Исторически подавляющее большинство проживающих в Свердловской области мусульман относится к суннитам ханафитского масхаба. В структуре численности населения Свердловской области так называемых «этнических мусульман», принадлежащих к народам, традиционно исповедующим ислам, насчитывается свыше 242 тысяч человек.

На территории региона действует свыше 90 мусульманских организаций и групп (из них 74 официально зарегистрированы в органах юстиции), действует не менее 90 молельных помещений для последователей ислама. Наиболее крупные мусульманские организации и группы, а также их молельные помещения расположены на территории Западно-

го управленческого округа, а также в городе Екатеринбурге. Значительную долю прихожан мусульманских общин составляют молодые люди в возрасте до 30 лет.

Основными угрозообразующими факторами возможного осложнения обстановки в сфере этноконфессиональных отношений на территории Свердловской области по-прежнему являются, во-первых, миграционные потоки из стран Центральной Азии, нелегальная миграция и проникновение с миграционными потоками носителей идеологии экстремистского исламизма; во-вторых, организационная раздробленность мусульманского сообщества (наличие нескольких централизованных мусульманских организаций, конкурирующих между собой). Особенно опасным является проникновение идеологии религиозного и политического экстремизма исламистского толка в молодежную среду.

В 2016 г. в Екатеринбурге был вынесен обвинительный приговор в отношении руководителя одной из мусульманских общин. Религиозный служитель был признан виновным в создании экстремистского сообщества исламистского толка. Значительное количество прихожан этого имама были молодыми людьми, которые подвергались усиленной исламистской пропаганде [1].

По данным Главного управления МВД Российской Федерации по Свердловской области, в 2016 г. среди регистрируемых преступлений экстремистской направленности преобладают деяния, связанные с распространением экстремистской идеологии с использованием сети интернет.

В связи с этим актуальным остается обращение к превентивным мерам в противодействии экстремизму, прежде всего в педагогической сфере. В соответствии со Стратегией развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. это «формирование стабильной системы нравственных и смысловых установок личности, позволяющих противостоять идеологии экстремизма, национализма, ксенофобии, коррупции, дискриминации по социальным, религиозным, расовым, национальным признакам и другим негативным социальным явлениям» [17].

В настоящее время в Свердловской области накоплен значительный положительный опыт организации системы предупреждения экстремизма в молодежной среде. В эту систему включены органы государственной власти, органы местного самоуправления, институты гражданского общества. Накопленный опыт позволяет проанализировать основания, практики, риски и результаты работы по профилактике раз-

личных видов экстремистских проявлений в молодежной среде.

На общегосударственном уровне принята «Стратегия противодействия экстремизму в Российской Федерации до 2025 г.», утвержденная Президентом РФ от 28.11.2014 г. № Пр-2752 [16].

Мероприятия в рамках Стратегии противодействия экстремизму в РФ до 2025 г. реализуются по восьми направлениям: законодательная деятельность, правоохранительная деятельность, государственная национальная политика, государственная миграционная политика, государственная информационная политика, образование и государственная молодежная политика, государственная культурная политика, международное сотрудничество.

Законодательная деятельность направлена на дальнейшее совершенствование государственных программ Свердловской области по патриотическому воспитанию молодых граждан, формированию знаний о культурно-исторических традициях России и Урала, навыков межкультурного диалога, развитию подростковых и молодежных спортивных центров и мест их интеллектуального досуга, поддержки социально ориентированных некоммерческих организаций, работающих в сфере укрепления межнационального согласия народов, проживающих в Свердловской области.

В сфере правоохранительной деятельности в Свердловской области разработан и реализуется комплекс мер, направленных на совершенствование работы органов государственной власти Свердловской области по предупреждению межнациональных конфликтов, включая создание эффективных механизмов их урегулирования и проведение системного мониторинга состояния межнациональных и этноконфессиональных отношений. Органами государственной власти Свердловской области разработана система критериев оценки эффективности деятельности органов местного самоуправления по недопущению конфликтов на этноконфессиональной почве и профилактике экстремизма в муниципальных образованиях, расположенных на территории Свердловской области.

В целях своевременного выявления и принятия мер противодействия развитию конфликтных ситуаций в сфере этноконфессиональных отношений в муниципальных образованиях в Свердловской области регулярно проводится мониторинг состояния межнациональных и межконфессиональных отношений на региональном уровне.

В сфере государственной национальной политики в целях реализации феде-

ральной целевой программы «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России (2014-2020 гг.)», утвержденной Постановлением Правительства РФ от 20.08.2013 г. № 718 [9], Правительство Свердловской области Постановлением от 24 декабря 2013 г. № 1605-ПП утвердило комплексную программу Свердловской области «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России, проживающих в Свердловской области» на 2014-2020 гг. [10].

На конкурсной основе осуществляется поддержка по направлению «Изучение культуры, обычаев и традиций народов Урала, гармонизация межэтнических и межконфессиональных отношений, формирование у молодежи российской идентичности (россияне)» некоммерческих организаций, реализующих проекты этнокультурной и гражданско-патриотической направленности.

Министерством общего и профессионального образования Свердловской области на основании постановления Правительства Свердловской области от 14.08.2012 г. № 870-ПП «Об утверждении Положения о проведении конкурса среди частных образовательных организаций и национально-культурных автономий, реализующих этнокультурные образовательные проекты в Свердловской области» проводятся конкурсы среди частных образовательных организаций и национально-культурных автономий, реализующих этнокультурные образовательные проекты в Свердловской области [11].

В целях противостояния идеологии исламизма, в рамках Соглашения между Правительством Свердловской области и Центральным духовным управлением мусульман России создана «Школа имамов» [3]. Обучение имамов два раза в год проводит Региональное духовное управление мусульман Свердловской области. В ходе курсов проводятся занятия по основам традиционного ислама, правилам чтения Корана, татарского традиционализма. Особое внимание уделяется ситуации в исламском сообществе Среднего Урала, перспективам взаимодействия религиозных организаций мусульман. Обсуждаются проблемные вопросы, связанные с профилактикой радикального исламизма.

Сотрудники органов государственной власти Свердловской области регулярно встречаются с представителями национально-культурных организаций, входящих в Ассоциацию национально-культурных объединений Свердловской области. В ходе мероприятий проводится разъяснительная и профилактическая работа по недопущению

экстремистских действий со стороны представителей диаспор, соблюдению миграционного законодательства, предупреждению провокаций и вовлечения представителей диаспор в межэтнические и межрелигиозные конфликты.

В сфере государственной миграционной политики в целях усиления государственного контроля в сфере миграционных отношений, выявления и пресечения нарушений миграционного законодательства Российской Федерации на территории Свердловской области проводятся мероприятия по выявлению фактов нарушения иностранными гражданами установленных правил проживания на территории Российской Федерации, проверяются места компактного проживания и пребывания иностранных граждан на предмет законности их пребывания и осуществления трудовой деятельности в Свердловской области. Предпринимаемый комплекс мер, конструктивное взаимодействие с правоохранительными органами, институтами гражданского общества в лице представителей национально-культурных объединений позволяют обеспечивать адекватное реагирование на изменения в сфере трудовой миграции на территории региона, а также недопущение экстремистских проявлений на межнациональной почве.

В сфере государственной информационной политики в целях реализации комплексной информационной кампании, направленной на укрепление единства российской нации, Министерством культуры Свердловской области через подведомственное ему государственное бюджетное учреждение культуры Свердловской области «Свердловская областная межнациональная библиотека» проводится Областной конкурс «Урал многоликий» [15] на лучшую журналистскую работу, направленную на гармонизацию межэтнических и межконфессиональных отношений на территории Свердловской области, организована работа постоянно действующего информационно-методического центра по гармонизации межнациональных отношений в Свердловской области. Межнациональная библиотека тесно сотрудничает со Свердловской региональной общественной ассоциацией общественных объединений «Ассоциация национально-культурных объединений Свердловской области», в частности, на площадке Ассоциации организован информационно-методический центр по гармонизации межнациональных отношений (библиотечный пункт).

Вопросы профилактики экстремизма и гармонизации этноконфессиональных отношений в молодежной среде отражаются

не только в новостных программах, но и в информационно-аналитических программах региональных телеканалов.

Проводится системная работа по организации обучающих семинаров и мероприятий с привлечением руководителей централизованных религиозных организаций и преподавателей образовательных учреждений теологического профиля, организованы презентации российских религиозных и светских учебных заведений по профилям конфессиональной подготовки. При поддержке органов государственной власти Свердловской области Духовным управлением мусульман Свердловской области (Центральный муфтият) в 2016 г. в различных городах области были проведены круглые столы на тему «Взаимодействие органов власти и гражданского общества в контексте межнациональных и межконфессиональных отношений. Формирование непримиримого отношения к радикальным организациям и проявлениям. Недопустимость ребрендинга ИГИЛ», к участию в которых также были привлечены представители духовенства различных конфессий, эксперты, руководство правоохранительных органов.

В 2016 г. Дворцом молодежи (г. Екатеринбург) в целях повышения компетенции педагогов и руководителей молодежных СМИ в вопросах профилактики противодействия идеологии экстремизма и терроризма среди обучающихся проведено совещание-семинар на тему «Роль медиа в противодействии экстремизму и терроризму». Участие в семинаре приняли руководители органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования, образовательных организаций и молодежных СМИ, представители Центра по противодействию экстремизму ГУ МВД России по Свердловской области.

В марте 2016 г. совместно со Свердловским государственным областным Дворцом народного творчества и национально-культурными общественными объединениями проведен VIII Областной конкурс национальных культур «Мы живем на Урале». В рамках конкурса были представлены самобытные культуры русского, украинского, башкирского, татарского и марийского народов. Это мероприятие способствовало укреплению межнационального единства и сотрудничества, гармонизации межнациональных отношений.

В марте 2016 г. в городе Екатеринбурге совместно с Екатеринбургской Епархией Московского Патриархата проведена научно-практическая конференция на тему «Феномен новообращенных мусульман в современной России», в рамках которой

особое внимание уделялось вопросам противодействия распространению псевдоисламской идеологии. В качестве экспертов на мероприятии выступили представители научного сообщества из различных регионов РФ, изучающие вопросы экстремистских проявлений в религиозной сфере.

В марте 2016 г. в городе Нижняя Тура Администрацией Нижнетуринского городского округа совместно с Администрацией Северного управленческого округа Свердловской области состоялся окружной семинар на тему «Гармонизация межнациональных и межрелигиозных отношений – залог многополярного мира» с участием педагогов общеобразовательных учреждений, специалистов по работе с молодежью, педагогов дополнительного образования.

В октябре 2016 г. на базе УрФУ состоялся семинар с иностранными студентами вуза, в котором приняли участие представители регионального духовного управления мусульман Свердловской области с выступлением «О методах предотвращения вербовки, а также различиях классического ислама и идей, продвигаемых организациями террористического и экстремистского толка». Указанные мероприятия широко освещались в федеральных и региональных средствах массовой информации.

В сфере образования и государственной молодежной политики реализуются мероприятия, направленные на повышение эффективности системы профилактики экстремистских проявлений, консолидации усилий молодежных, студенческих советов в профилактике экстремизма и ксенофобии.

В мае 2016 г. на территории Серовского городского округа проведен окружной форум Северного управленческого округа по профилактике экстремизма и ксенофобии в молодежной среде «Россия – наш общий дом!». Инициатором форума выступил студенческий совет Серовского техникума сферы обслуживания и питания, в состав оргкомитета форума вошли представители Управления культуры и молодежной политики, администрации Серовского городского округа, администрации Северного управленческого округа, администрации Губернатора Свердловской области, Центра по противодействию экстремизму ГУ МВД России по Свердловской области. Участниками форума стали студенты и преподаватели из муниципальных образований и профессиональных учебных заведений Северного управленческого округа, представители национальных диаспор (татаро-башкирской, азербайджанской, польской), представители общественных организаций и объединений, депутаты представительных органов муниципальных образований. В хо-

де мероприятия студенты получили теоретические знания и практический опыт по организации молодежных мероприятий по профилактике ксенофобии и недопустимости экстремистских действий, представители учебных заведений получили возможность продемонстрировать передовой опыт организации воспитательного процесса в направлении профилактики экстремизма и ксенофобии на широкой аудитории.

В 2016 г. на базе Уральского государственного педагогического университета прошли курсы повышения квалификации представителей образовательных организаций и муниципальных образований по теме «Гражданское и патриотическое воспитание молодежи».

Министерством общего и профессионального образования Свердловской области в адрес руководителей управлений образования, подведомственных образовательных организаций направлены для использования методические материалы «Угрозы, вызываемые распространением идеи терроризма и религиозно-политического экстремизма, межнациональной и межконфессиональной розни», подготовленные Министерством образования и науки РФ.

В общеобразовательные организации, расположенные на территории Свердловской области, направлены информационно-справочные и методические материалы по вопросам формирования культуры толерантности, предупреждения в молодежной среде преступлений экстремистской направленности, в том числе сборники «Основы законодательства в сфере межнациональных и межконфессиональных отношений», «Осторожно, экстремизм!», «Медиабезопасность детей и подростков».

В общеобразовательных организациях контролируется эффективность контент-фильтров, препятствующих доступу к интернет-сайтам, содержащим экстремистские материалы, проводится мониторинг поступающих материалов на предмет их наличия в Федеральном списке экстремистских материалов.

Об этих и других методах и технологиях противодействия ксенофобии и проявлениям экстремистской направленности шла речь на впервые проведенной 31 марта – 1 апреля 2017 г. УрФУ совместно с Институтом развития образования Свердловской области научно-практической конференции с международным участием «Этнокультурная и межрелигиозная коммуникация в образовательной среде. Тенденции развития и управление рисками».

В сфере государственной культурной политики Министерством культуры Сверд-

ловской области осуществляются мероприятия, направленные на профилактику межнациональных (межэтнических) конфликтов и обеспечение межнационального и межконфессионального согласия. Оказывается грантовая поддержка некоммерческим организациям, работающим в сфере межнациональных отношений.

Завершается первый год работы новой для всей России магистерской программы «Профилактика экстремизма в молодежной среде» на базе кафедры «Организация работы с молодежью» УрФУ. В июле 2017 г. состоится набор новой группы заочников по этой программе, официальным партнером которой выступает Центр противодействия проявлениям экстремистской направленности ГУ МВД Свердловской области, Департамент молодежной политики Правительства Свердловской области и Таджикский российско-славянский государственный университет (г. Бишкек, Таджикистан).

В 2016 г. в муниципальных образованиях, расположенных на территории Свердловской области, состоялся ряд Сабантуев, в которых приняли участие тысячи жителей Свердловской области и гостей из ряда регионов России.

Одним из средств гармонизации межнациональных отношений является празднование Дня народов Среднего Урала. Свердловская область стала первым регионом в России, где был утвержден подобный праздник. По Указу Губернатора Свердловской области от 23 сентября 2002 г. № 618-УГ «О мерах по реализации национальной политики Свердловской области» мероприятия, посвященные празднованию Дня народов Среднего Урала, проводятся ежегодно, в первое воскресенье сентября.

В 2016 г. праздник «День народов Среднего Урала» вновь собрал представителей национально-культурных обществ и автономий, жителей и гостей Екатеринбурга и области. Центральной площадкой проведения праздника стал парк семейного отдыха «Таганская слобода». Здесь были развернуты 26 этнодеревень (национальных подворий), позволяющие гостям ближе познакомиться с обычаями и культурой многонационального Урала. В мероприятии приняли участие руководители исполнительных органов государственной власти Свердловской области, депутаты Законодательного собрания Свердловской области, представители дипломатических миссий. Общее количество участников и зрителей составило более 5000 человек.

Екатеринбуржцы и гости уральской столицы могли посетить русское, украинское, белорусское, башкирское, удмуртское, марийское, чувашское, татарское, немецкое,

корейское, армянское, таджикское, грузинское, азербайджанское, казахское, узбекское, цыганское, греческое, еврейское, курдское, чеченское, осетинское и киргизское подворья. Гости праздника увидели процесс изготовления армянского вина, выпечку таджикских лепешек кулча в тандыре; грузины показали, как готовится грузинское лакомство чурчелла из виноградного сока и грецких орехов. На русском подворье гости познакомились со знаменитым обрядовым действием «Братина», поучаствовали в изготовлении шалинских пряников, смогли прокатиться на русских и корейских качелях и ознакомились с тонкостями изготовления кедрового масла.

Здесь же работали национальные ремесленные мастерские. Программа праздничных мероприятий включала высадку саженцев на импровизированной «Аллее национальностей», а само празднование сопровождалось выступлениями творческих коллективов. Для гостей мероприятия работали интерактивные программы по традиционной культуре народов, поляны этнической музыки и танцев народов Урала.

Также в рамках праздника прошла Спартакиада народов Урала, организованная министерством физической культуры, спорта и молодежной политики Свердловской области совместно с Ассоциацией национально-культурных объединений. В этот день прошли состязания по футболу, волейболу, национальным видам спорта – борьбе на поясах куреш [2].

Практически в каждой религии или культуре можно найти общечеловеческие ценности и нравственные заповеди. Поэтому общаясь и изучая другую культуру, необходимо делать акцент именно на том общем, что соединяет людей, а также объективно и непредвзято знакомиться с народами и религиями, такими, какие они есть на самом деле. Если человек хорошо знаком с традицией народа, с которым живет рядом, и в то же время знаком со своей собственной традицией, то он вряд ли будет ненавидеть других только за то, что они другие.

Полагаем, что продолжение традиции празднования Дня народов Среднего Урала будет способствовать плодотворному сотрудничеству в сфере обеспечения межэтнического и межконфессионального согласия, продвижению общегражданских ценностей и налаживанию межкультурного диалога, укреплению этнокультурных связей, расширению контактов между общественными объединениями и организациями.

В сфере международного сотрудничества органы государственной власти Сверд-

ловской области активно контактируют с представителями мусульманских организаций стран ближнего зарубежья. Например, в 2016 г. была проведена рабочая встреча с делегацией Управления мусульман Республики Узбекистан (УМУ). Инициатором проведения встречи выступала Централизованная религиозная организация «Духовное управление мусульман Свердловской области (Центральный муфтият)».

УМУ имеет большой опыт работы с молодыми мусульманами в сфере противодействия радикальным течениям и террористическим организациям. Религиозными деятелями УМУ в 2015 г. была издана книга «Смута ИГИЛ», в которой анализируются аспекты деятельности радикальных групп, использующих насильственные и захватнические методы в утверждении «исламского государства». Данное издание нашло широкое признание среди организаций мусульман в России.

Со стороны УМУ была выражена благодарность за содействие в организации визита, а также остались благоприятные впечатления о Свердловской области как регионе межнационального и межконфессионального мира и согласия. В ходе рабочей встречи делегацией УМУ было предложено провести в 2017 г. совместный обучающий семинар по профилактике экстремизма в религиозной среде для специалистов органов местного самоуправления Свердловской области.

Таким образом, в Свердловской области осуществляется полноценная системная работа по реализации всех без исключения направлений Стратегии противодействия экстремизму в Российской Федерации. В регионе создаются все необходимые условия для развития духовной культуры, национальных обычаев и традиций народов. Исполнительные органы государственной власти Свердловской области оказывают активную поддержку общественным объединениям, участвующим в работе по развитию этнических культур, профилактике экстремизма. Особое внимание уделяется организации работы по гармонизации межэтнических и межконфессиональных отношений среди обучающихся и студентов в образовательных и молодежных организациях.

Суммируя описанные выше результаты реализации направлений Стратегии, следует подчеркнуть, что конкретные мероприятия оказываются действенными только в том случае, если будут основаны на продуманной методологии организации профилактики экстремизма в молодежной среде.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. В Екатеринбурге вынесен приговор по уголовному делу о совершении преступлений экстремистской направленности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sverdlovsk.sledcom.ru/Novosti/item/1081066> (дата обращения: 07.05.2017).
2. В Екатеринбурге День народов Среднего Урала отметили песнями и плясками [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.e1.ru/news/spool/news_id-451320.html (дата обращения: 07.05.2017).
3. В Екатеринбурге открылась «Школа молодого имама» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.islamnews.ru/news-141486.html> (дата обращения: 07.05.2017).
4. В Свердловской области местный житель обвиняется в убийстве своего знакомого на почве конфликта, возникшего в ходе совместного распития спиртного [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sverdlovsk.sledcom.ru/Novosti/item/1038993> (дата обращения: 07.05.2017).
5. Выступление Президента РФ на расширенном заседании коллегии МВД России 9 марта 2017 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/54014>.
6. Казакова Г. М. Формирование «Уральской ветви» Российской культуры: теоретико-методологические подходы к изучению // Вестник ЮУрГУ. – 2006. – № 17 (72). – С. 229–232.
7. Национальный состав Свердловской области [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.midural.ru/community/100332/100689/100690/> (дата обращения: 07.05.2017).
8. О противодействии экстремистской деятельности : ФЗ от 25 июля 2002 г. № 114-ФЗ // Собрание законодательства РФ. – 2002. – № 30. – Ст. 3031.
9. О федеральной целевой программе «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России (2014-2020 гг.)» : Постановление Правительства РФ от 20.08.2013 № 718 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_151043/ (дата обращения: 07.05.2017).
10. Об утверждении комплексной программы Свердловской области «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России, проживающих в Свердловской области на 2014-2020 гг.» : Постановление от 24 дек. 2013 г. № 1605-ПП [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sverdlovsk-gov.ru/doc/110342> (дата обращения: 07.05.2017).
11. Об утверждении Положения о проведении конкурса среди частных образовательных организаций и национально-культурных автономий, реализующих этнокультурные образовательные проекты, в Свердловской области : Постановление Правительства Свердловской области от 14 авг. 2012 г. № 870-ПП [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/20901980> (дата обращения: 07.05.2017).
12. Органами Следственного комитета возбуждено уголовное дело по факту покушения на убийство нескольких человек и незаконного оборота оружия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sverdlovsk.sledcom.ru/Novosti/item/1064558> (дата обращения: 07.05.2017).
13. Перечень документов, представляемых, для государственной регистрации регионального отделения политической партии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://to66.minjust.ru/node/2555> (дата обращения: 07.05.2017).
14. Религиозные организации Свердловской области [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.midural.ru/community/100326/> (дата обращения: 07.05.2017).
15. Сайт Свердловской областной межнациональной библиотеки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.somb.ru/jirbis2/components/com_irbis/images/covers/11/0579/ (дата обращения: 07.05.2017).
16. Стратегия противодействия экстремизму в РФ до 2025 г. (утв. Указом Президента РФ от 28 нояб. 2014 г. № Пр-2752) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://legalacts.ru/doc/strategija-protivodeistviya-ekstremizmu-v-rossiiskoi-federatsii-do/> (дата обращения: 07.05.2017).
17. Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025 г. (Распоряжение Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402 (дата обращения: 07.05.2017).

R E F E R E N C E S

1. V Ekaterinburge vnyesen prigovor po ugovnomu delu o sovershenii prestupleniy ekstremistskoy napravlenosti [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://sverdlovsk.sledcom.ru/Novosti/item/1081066> (data obrashcheniya: 07.05.2017).
2. V Ekaterinburge Den' narodov Srednego Urala otmetili pesnyami i plyaskami [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.e1.ru/news/spool/news_id-451320.html (data obrashcheniya: 07.05.2017).
3. V Ekaterinburge otkrylas' «Shkola molodogo imama» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.islamnews.ru/news-141486.html> (data obrashcheniya: 07.05.2017).
4. V Sverdlovskoy oblasti mestnyy zhitel' obvinyaetsya v ubiystve svoego znakomogo na pochve konflikta, vznikshogo v khode sovmestnogo raspitiya spirtnogo [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://sverdlovsk.sledcom.ru/Novosti/item/1038993> (data obrashcheniya: 07.05.2017).
5. Vystuplenie Prezidenta RF na rasshirennom zasedanii kollegii MVD Rossii 9 marta 2017 g. [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/54014>.
6. Kazakova G. M. Formirovanie «Ural'skoy vetvi» Rossiyskoy kul'tury: teoretiko-metodologicheskie podkhody k izucheniyu // Vestnik YuUrGU. – 2006. – № 17 (72). – S. 229–232.
7. Natsional'nyy sostav Sverdlovskoy oblasti [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.midural.ru/community/100332/100689/100690/> (data obrashcheniya: 07.05.2017).
8. O protivodeystvii ekstremistskoy deyatel'nosti : FZ ot 25 iyulya 2002 g. № 114-FZ // Sobranie zakonodatel'stva RF. – 2002. – № 30. – St. 3031.

9. O federal'noy tselevooy programme «Ukrepnenie edinstva rossiyskoy natsii i etnokul'turnoe razvitie narodov Rossii (2014-2020 gg)» : Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 20.08.2013 № 718 [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_151043/ (data obrashcheniya: 07.05.2017).

10. Ob utverzhdenii kompleksnoy programmy Sverdlovskoy oblasti «Ukrepnenie edinstva rossiyskoy natsii i etnokul'turnoe razvitie narodov Rossii, prozhivayushchikh v Sverdlovskoy oblasti na 2014-2020 gg.» : Postanovlenie ot 24 dek. 2013 g. № 1605-PP [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://sverdlovsk-gov.ru/doc/110342> (data obrashcheniya: 07.05.2017).

11. Ob utverzhdenii Polozheniya o provedenii konkursa sredi chastnykh obrazovatel'nykh organizatsiy i natsional'no-kul'turnykh avtonomiy, realizuyushchikh etnokul'turnye obrazovatel'nye proekty, v Sverdlovskoy oblasti : Postanovlenie Pravitel'stva Sverdlovskoy oblasti ot 14 avg. 2012 g. № 870-PP [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://base.garant.ru/20901980> (data obrashcheniya: 07.05.2017).

12. Organami Sledstvennogo komiteta возбуждено уголовное дело по факту покушения на убийство нескольких человек и незаконного оборота оружия [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://sverdlovsk.sledcom.ru/Novosti/item/1064558> (data obrashcheniya: 07.05.2017).

13. Perechen' dokumentov, predstavlyaemykh, dlya gosudarstvennoy registratsii regional'nogo otdeleniya politicheskoy partii [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://to66.minjust.ru/node/2555> (data obrashcheniya: 07.05.2017).

14. Religioznye organizatsii Sverdlovskoy oblasti [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.midural.ru/community/100326/> (data obrashcheniya: 07.05.2017).

15. Sayt Sverdlovskoy oblastnoy mezhnatsional'noy biblioteki [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.somb.ru/jirbis2/components/com_irbis/images/covers/11/0579/ (data obrashcheniya: 07.05.2017).

16. Strategiya protivodeystviya ekstremizmu v RF do 2025 g. (utv. Ukazom Prezidenta RF ot 28 noyab. 2014 g. № Pr-2752) [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://legalacts.ru/doc/strategija-protivodeistviya-ekstremizmu-v-rossiiskoi-federatsii-do/> (data obrashcheniya: 07.05.2017).

17. Strategiya razvitiya vospitaniya v RF na period do 2025 g. (Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 29 maya 2015 g. № 996-r) [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402 (data obrashcheniya: 07.05.2017).

Волков Александр Валентинович,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель, кафедра пожарной безопасности объектов защиты (в составе УНК «Государственный надзор»), Ивановская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России; 153045, г. Иваново, пр-т Строителей, д. 33; e-mail: 01.Volkov@mail.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
УЧРЕЖДЕНИЙ МЧС РОССИИ ДЛЯ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННО-
ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: компетентностный подход; профессиональные компетенции; военное образование; курсанты; профессионализм; инновационные технологии.

АННОТАЦИЯ. Современному обществу нужны высококвалифицированные специалисты, поэтому в современном профессиональном образовании главным становится компетентностный подход, который в большой мере способствует повышению качества профессионального образования, основной задачей которого становится формирование различных компетенций у выпускников вузов. В настоящее время большое внимание уделяется профессиональной подготовке специалистов МЧС России, так как в мире увеличилось число природных, техногенных и социальных потрясений, и будущие специалисты МЧС России должны иметь глубокие и прочные профессиональные знания и владеть профессиональными умениями, то есть иметь высокий уровень сформированности профессиональной компетенции, должны быть готовы с риском для жизни предотвращать катастрофы, ликвидировать их последствия, спасать людей. В образовательных учреждениях МЧС России готовят будущих пожарных, спасателей, много внимания уделяется воспитанию у курсантов важных личностных профессиональных качеств. В статье характеризуется профессиональная компетенция курсантов образовательных учреждений России как научное понятие и значимый феномен в современном высшем образовании, раскрываются ее структурные компоненты, особенности ее формирования в процессе профессиональной подготовки курсантов.

Volkov Aleksandr Velntinovich,

Candidate of Pedagogy, Senior lecturer, Department of Fire Protection, Ivanovo Fire Safety Academy of EMERCOM, Ivanovo, Russia.

**FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF STUDENTS
OF EMERCOM OF RUSSIA EDUCATIONAL INSTITUTIONS
FOR THE IMPLEMENTATION OF PRODUCTION AND TECHNOLOGICAL ACTIVITIES**

KEYWORDS: competence-based approach; professional competence; military education; cadets; professionalism; innovative technologies.

ABSTRACT. The modern society needs skilled professionals, so competency-based approach becomes the leading one in modern vocational education, which largely contributes to the quality of vocational education, whose main task is the formation of different competencies of the graduates. Currently, much attention is paid to professional training of specialists of EMERCOM of Russia, as there are more and more natural, technological and social disasters. The EMERCOM of Russia specialists must have a deep and strong professional knowledge and master professional skills, i.e. to have a high level of formation of professional competence need to be willing to risk lives to prevent disasters and eliminate the consequences of disasters, and to save people. In educational institutions of EMERCOM of Russia we teach firefighters and rescue workers; much attention is paid to the education of students' personal and professional qualities. The article characterizes the professional competence of cadets of educational institutions of Russia as a scientific concept and significant phenomenon in contemporary higher education; it presents its structural components, features of its formation in the process of professional training of students.

В современной России произошли глобальные социально-экономические и политические изменения. Россия вошла в Болонский процесс, что привело к изменениям в российском высшем образовании. Приоритетным направлением в образовательной политике России является качественное образование. Обществу нужны компетентные, образованные специалисты, имеющие достаточную теоретическую

и практическую подготовку, обладающие творческими способностями. Главное стратегическое направление высшего профессионального образования – предъявление высоких требований к качеству подготовки высококвалифицированных специалистов разного профиля и обеспечение условий для совершенствования личности в процессе профессионального образования. «Концепция долгосрочного социально-экономи-

ческого развития РФ на период до 2020 г.» отражает идею об инновационном социально ориентированном типе высшего профессионального образования в экономическом развитии РФ. Важнейшим ресурсом инновационных изменений является профессиональное образование. В процессе профессиональной подготовки будущий специалист должен получить прочные и глубокие профессиональные знания, овладеть необходимыми практическими умениями и навыками, чтобы применять их в будущей деятельности. Это положение отражено в новом словаре методических терминов и понятий Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина, которые указывают, что под компетенцией понимается «совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных знаний, навыков, умений» [2, с. 107]. Такое понимание компетенции, с нашей точки зрения, сужает содержание данного понятия. Новое качество в подготовке специалиста характеризуется способностью не только применять полученные знания и умения в профессиональной деятельности, но и находить самостоятельные творческие решения производственных задач, используя нестандартные методы и формы работы. Решение данных задач можно успешно осуществить, если процесс профессиональной подготовки строить на основе компетентностного подхода. Известно, что основой компетентностного подхода является приобретение личного профессионального опыта, на основании которого у специалиста формируется способность решать сложные профессиональные вопросы [4; 14]. Данный подход позволяет формировать у будущих специалистов различные компетенции, способствующие формированию такого интегративного качества личности, как профессионализм. Проблема профессионализма исследовалась и продолжает оставаться предметом научных исследований многих ученых (Ю. К. Бабанский, Л. М. Митина, О. М. Косянова, Н. В. Кузьмина и др.). Так, Ю. К. Бабанский считал, что профессионализм является самостоятельной категорией, которая соприкасается с мастерством, является интегративным качеством личности, формируемым в деятельности, и определяет результат этой деятельности [3]. О. М. Косянова утверждает, что специалист должен обладать сформированной профессиональной компетенцией, которая должна служить основой профессионализма [6]. По мнению Н. В. Кузьминой, профессионализм характеризуется мотивами, умениями осознания важности

профессии, самосовершенствованием в профессии [7].

Л. М. Митина, исследуя вопросы профессионализма с психологической точки зрения, подчеркивает, что профессионализм следует рассматривать в русле интегративного качества, которое способствует эффективности профессиональной деятельности. Психологическая модель профессионализма, с точки зрения Л. М. Митиной, включает в себя профессиональные знания, профессиональные способности, общую культуру и приобретенные умения (гностические, проектировочные, конструктивные, коммуникативные, организаторские) [8].

В научной литературе большое внимание уделяется классификации и сущности компетенций специалистов разного профиля. Учеными выделены разные группы компетенций: группа социально-личностных, группа общепрофессиональных, группа специальных компетенций (В. Д. Шадриков) [14]; группы общих, профессиональных, академических компетенций (В. И. Байденко) [4]; ключевые компетенции (А. В. Хуторской) [13]. Ю. Г. Татур выделяет компетенции общенаучной сферы, которые являются основой той или иной профессии [11; 12]. В. А. Адольф, исследуя профессиональную компетентность педагога, подчеркивает, что данная компетентность состоит из следующих компонентов: мотивационного, целевого, личностного, содержательно-операционного [1]. Таким образом, анализ литературы показывает неоднозначность подходов к выделению и обоснованию разных групп компетенций.

Проблеме формирования профессиональных компетенций курсантов военных учебных заведений и студентов технических вузов посвящен целый ряд диссертационных работ (П. Н. Коноваленко, В. А. Смирнов, А. В. Романов, И. Я. Янюк и др.). Так, П. Н. Коноваленко исследует проблему формирования педагогической компетенции курсантов вузов МЧС России при проведении учебной практики [5]; проблему формирования профессионально-правовой компетенции специалистов противопожарной службы МЧС России в вузе рассматривает В. А. Смирнов [10]; процесс развития профессионализма студентов технического вуза исследует А. В. Романов [9]; вопрос о формировании исследовательской компетенции студентов технического вуза рассматривает И. Я. Янюк [15].

В образовательных учреждениях МЧС России осуществляется профессиональная подготовка будущих специалистов МЧС России, которая происходит в соответствии с целями и задачами, стоящими перед спе-

циалистами аварийно-спасательной службы. В настоящее время предъявляются высокие требования к подготовке специалистов пожарной безопасности к действиям в чрезвычайных ситуациях, так как в мире участились природные, экологические, техногенные и социальные чрезвычайные ситуации. Специалист МЧС должен быть готов к спасению жизни людей в экстремальных ситуациях, к предотвращению чрезвычайных ситуаций и ликвидации их последствий. Результатом подготовки специалистов МЧС России в рамках ФГОС должны быть сформированные профессиональные компетенции.

Основой профессиональной подготовки курсантов Ивановской пожарно-спасательной академии ГПС МЧС России является Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (уровень высшего образования) по специальности 20.05.01 «Пожарная безопасность», ориентированный на применение компетентного подхода, характеризующий профессиональную деятельность выпускников, освоивших программу специалитета.

Областью профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу специалитета согласно указанному ФГОС является совокупность объектов профессиональной деятельности в их научном, социальном, экономическом, производственном проявлении, направленном на создание, применение систем и средств обеспечения пожарной безопасности, профилактику, предупреждение и тушение пожаров, минимизацию техногенного воздействия на природную среду, сохранение жизни и здоровья человека за счет использования современных технических средств. Результатом качественной профессиональной подготовки специалистов МЧС России является сформированность общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных компетенций.

Профессиональные компетенции, которые должны быть сформированы у выпускников, соответствуют следующим видам профессиональной деятельности: проектно-конструкторской, сервисно-эксплуатационной, производственно-технологической, организационно-управленческой деятельности.

Нами рассматривается процесс формирования профессиональных компетенций, соответствующих производственно-технологической деятельности специалиста МЧС России. В рамках данной статьи мы рассматриваем формирование следующих компетенций, которые характеризуются умением вести оперативно-тактические действия по тушению пожаров и проведе-

нием аварийно-спасательных работ при ликвидации последствий чрезвычайной ситуации (ПК-17), знанием пожарной техники и умением ее эксплуатировать (ПК-18), умением организовывать тушение пожара, разрабатывая пожарную тактику (ПК-19), способностью осуществлять руководство тактически-оперативными действиями пожарных подразделений (ПК-20), умением предотвращать чрезвычайные ситуации (ПК-21).

Профессиональные компетенции курсантов формируется при изучении специальных дисциплин, среди которых «Пожарная техника», «Пожарная тактика», «Производственно-пожарная автоматика». При изучении данных дисциплин курсанты приобретают знания о пожарной технике и особенностях ее эксплуатации при тушении пожаров, особенностях пожарной тактики, умения применять технические средства связи и организовывать взаимодействие в пожарных подразделениях при ликвидации чрезвычайных ситуаций, овладевают способами спасения людей в чрезвычайных ситуациях.

С возрастающими требованиями к организации современного образования и новыми подходами к подготовке специалистов МЧС России при изучении специальных дисциплин особое внимание мы обращаем на важность следующих аспектов: разработка и реализация на практике креативных методов обучения, инновационных технологий обучения курсантов, приобретение курсантами умений управления пожарной техникой, разработка пожарной тактики, применение производственной пожарной автоматике, применение в учебном процессе компьютерных проектов, развитие творческих способностей курсантов.

Большое значение в процессе формирования профессиональных компетенций курсантов имеет создание следующих педагогических условий:

- моделирование при изучении специальных дисциплин чрезвычайных ситуаций с помощью деловых игр, создания компьютерных проектов, организации комплексных учений на практических занятиях в учебных спасательных центрах, выездов на условные пожары на реальных объектах;
- организация взаимосвязи аудиторной и внеаудиторной работы курсантов;
- создание условий для самостоятельной творческой деятельности курсантов;
- применение профессиональных задач с использованием кейс-метода, викторин, олимпиад, конкурсов мастерства, содержание которых разрабатывается курсантами.

Обратимся к примерам. На занятиях по дисциплине «Производственная и пожарная автоматика» курсанты изучают тему «Системы тушения пожара, область применения и эффективность автоматических установок пожаротушения, особенности их построения».

Основной целью занятий является приобретение курсантами глубоких и прочных знаний по основным аспектам темы, чтобы квалифицированно предупреждать пожары, осваивать автоматические средства, предупреждающие пожары, изучать и анализировать установки производственной пожарной автоматики.

При проведении профессионального тренинга курсантам предлагались такие задания:

– «Смоделируйте реальные чрезвычайные ситуации, например, такие, как «пожар на объекте с массовым пребыванием людей», «пожар четвертой степени сложности», «тушение пожара на химическом производстве»);

– «Составьте викторину о соблюдении правил пожарной безопасности и проведите ее на занятиях»;

– «Организируйте просмотр видео о некоторых видах пожарной техники, автоматических установок пожаротушения и подготовьте инструкцию по их эксплуатации»;

– «Подготовьте и проведите деловую игру «Взаимодействие пожарного подразделения на пожаре в здании»».

Как показывают наблюдения за учебным процессом и опросы курсантов о предлагаемых заданиях, курсанты творчески подходили к выполнению подобных заданий, применяя нестандартные пути разрешения производственных ситуаций, самостоятельно решая профессиональные задачи.

Итак, используемые в процессе профессиональной подготовки курсантов инновационные формы работы способствуют формированию профессиональных компетенций курсантов в аспекте производственно-технологической деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адольф В. А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя : дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1999.
2. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
3. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. Общедидактический аспект. – М. : Просвещение, 1983. – 250 с.
4. Байденко В. И. Компетенции: к освоению компетентного подхода. – М., 2004.
5. Коноваленко П. Н. Формирование педагогической компетентности курсантов образовательных учреждений МЧС России в процессе учебной практики : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2005. – 24 с.
6. Косянова О. М. Интегративный подход к формированию профессиональной коммуникативной компетентности студентов правовых специальностей : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2008. – 48 с.
7. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М. : Высшая школа, 1990. – 149 с.
8. Митина Л. М. Психология развития конкурентноспособной личности. – М. ; Воронеж, 2002. – 226 с.
9. Романов А. В. Совершенствование профессиональной подготовки курсантов в военных инженерных вузах : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Шуя, 2009. – 23 с.
10. Смирнов В. А. Формирование профессионально-правовой компетентности специалистов противопожарной службы МЧС России в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007. – 23 с.
11. Татур Ю. Г. Компетентный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. – М., 2004.
12. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3.
13. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты : доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апр. 2002 г.
14. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентный подход // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8.
15. Янюк И. А. Формирование исследовательской компетентности студентов технических вузов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Шуя, 2010. – 22 с.

REFERENCES

1. Adol'f V. A. Teoreticheskie osnovy formirovaniya professional'noy kompetentnosti uchitelya : dis. ... d-ra ped. nauk. – M., 1999.
2. Azimov E. G., Shchukin A. N. Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam). – M. : IKAR, 2009. – 448 s.
3. Babanskiy Yu. K. Optimizatsiya protsesssa obucheniya. Obshchedidakticheskiy aspekt. – M. : Prosveshchenie, 1983. – 250 s.
4. Baydenko V. I. Kompetentsii: k osvoeniyu kompetentnostnogo podkhoda. – M., 2004.
5. Konovalenko P. N. Formirovanie pedagogicheskoy kompetentnosti kursantov obrazovatel'nykh uchrezhdeniy MChS Rossii v protsesse uchebnoy praktiki : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Yaroslavl', 2005. – 24 s.

6. Kosyanova O. M. Integrativnyy podkhod k formirovaniyu professional'noy kommunikativnoy kompetentnosti studentov pravovykh spetsial'nostey : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – M., 2008. – 48 s.
7. Kuz'mina N. V. Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya. – M. : Vysshaya shkola, 1990. – 149 s.
8. Mitina L. M. Psikhologiya razvitiya konkurentnosposobnoy lichnosti. – M. ; Voronezh, 2002. – 226 s.
9. Romanov A. V. Sovershenstvovanie professional'noy podgotovki kursantov v voennykh inzhenernykh vuzakh : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Shuya, 2009. – 23 s.
10. Smirnov V. A. Formirovanie professional'no-pravovoy kompetentnosti spetsialistov protivopozharnoy sluzhby MChS Rossii v vuze : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2007. – 23 s.
11. Tatur Yu. G. Kompetentnostnyy podkhod v opisani rezul'tatov i proektirovanii standartov vysshego professional'nogo obrazovaniya. – M., 2004.
12. Tatur Yu. G. Kompetentnost' v strukture modeli kachestva podgotovki spetsialista // Vysshee obrazovanie segodnya. – 2004. – № 3.
13. Khutorskoy A. V. Klyuchevye kompetentsii i obrazovatel'nye standarty : doklad na otdelenii filosofii obrazovaniya i teorii pedagogiki RAO 23 apr. 2002 g.
14. Shadrikov V. D. Novaya model' spetsialista: innovatsionnaya podgotovka i kompetentnostnyy podkhod // Vysshee obrazovanie segodnya. – 2004. – № 8.
15. Yanyuk I. A. Formirovanie issledovatel'skoy kompetentnosti studentov tekhnicheskikh vuzov : avtoref. diss. ... kand. ped. nauk. – Shuya, 2010. – 22 s.

Ермилов Алексей Васильевич,

аспирант, Шуйский государственный университет (Ивановский государственный университет); преподаватель, кафедра пожарной тактики и основ аварийно-спасательных и других неотложных работ (в составе УНК «Пожаротушение»), Ивановская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России; 153040, г. Шуя, пр-т Строителей, д. 33; e-mail: skash_666@mail.ru

УЧЕБНЫЙ МОДУЛЬ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ КУРСАНТОВ МЧС РОССИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: курсант; учебные модули; военное образование; профессиональные ситуации; профессиональные качества; качества личности.

АННОТАЦИЯ. Разработан учебный модуль на базе графической среды Microsoft Visio. В основе учебного модуля находится комплекс реальных профессиональных ситуаций, с которыми сталкивается сотрудник федеральной противопожарной службы при ликвидации техногенных чрезвычайных ситуаций. В исследовании по формированию профессионально значимых личностных качеств на основе учебного модуля принимали участие курсанты Ивановской пожарно-спасательной академии ГПС МЧС России в количестве 65 человек. В течение 7 семестра курсанты моделировали действия первого прибывшего начальника караула на место вызова. В 8 семестре курсанты моделировали действия оперативного дежурного при тушении пожара по повышенному номеру вызова. Уровень сформированности профессионально значимых качеств был разделен на минимальный, низкий, продуктивный и творческий. Результаты исследования показали, что количество курсантов, имеющих в конце исследования низкий уровень сформированности профессионально значимых личностных качеств, составляет 34 %, продуктивный уровень – 31 %, творческий уровень – 17 %, при этом минимальный уровень отсутствовал. Средний показатель динамики развития профессионально значимых личностных качеств после применения разработанного учебного модуля увеличился на 55 %. Таким образом, можно сделать вывод, что лежащие в основе модуля ситуационные задачи развивают пространственное мышление, объем внимания, способность быстрого переключения внимания в условиях дефицита времени, способность оценивать важность полученной информации и наглядно-образного мышления. В то же время в процессе выполнения заданий учебного модуля происходит активное взаимодействие курсантов между собой, поэтому у них развиваются ответственность при выполнении служебных обязанностей, взаимодействие, взаимовыручка и коллективизм, расположенность к межличностному общению и командно-организаторские способности.

Ermilov Alexey Vasilievich,

Post-graduate Student, Shuya State University (Ivanovo State University); Lecturer, Department of Fire-Fighting Tactics and the Bases of Rescue Efforts and Other Emergency Situations, Ivanovo Fire-Fighting Academy of EMERCOM of Russia, Shuya, Russia.

TRAINING MODULE FOR FORMATION OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT PERSONAL QUALITIES OF CADETS OF EMERCOM OF RUSSIA

KEYWORDS: cadet; learning modules; military education; professional situation; professional qualities; personal qualities.

ABSTRACT. A training module based on graphical software Microsoft Visio is developed. The core of the training module is a set of real professional situations, which an employee of the federal fire service may face when fighting man-made emergencies. Sixty five cadets of the Ivanovo Fire-Fighting Academy of Emercom took part in the study of formation of professionally significant personal qualities on the basis of a training module. During the 7th semester the cadets simulated the work of a chief guard who arrived at the call site. In the 8th semester the cadets simulated the work of a duty officer when extinguishing a more serious fire. The level of professionally significant qualities was divided into minimum, low, productive and creative sub-levels. The results of the study showed that the number of recruits, who at the end of the study showed low level of professionally significant personal qualities was 34%, those with productive level made 31% and 17% cadets possessed professional qualities of the creative level; there were no cadets with the minimum level of professional qualities. The average dynamics of professionally significant personal qualities development after application of the developed training module increased by 55%. Thus, we can conclude that the situational tasks develop spatial thinking, attention span, the ability to switch attention in the shortage of time, the ability to assess the importance of the information received and visual thinking. At the same time during the execution of the tasks of the training module there is active interaction between cadets, so they develop responsibility in performing official duties, liaison, solidarity and teamwork, interpersonal communication skills and leadership skills.

Как показывает практика, курсанты при завершении обучения в вузе МЧС России чаще всего назначаются на должности начальников караула пожарно-спасательных частей, которые являются

наиболее массовыми в федеральной противопожарной службе [7, с. 30]. Должностные обязанности начальника караула обуславливают несение службы в пожарно-спасательной части и на месте вызова в условиях рис-

ка при ликвидации техногенных чрезвычайных ситуаций. Таким образом, у выпускника вуза МЧС России должен быть сформирован определенный набор профессионально значимых личностных качеств, которые могли бы обеспечить успешность осуществления профессиональной деятельности [8; 14].

По мнению А. В. Карпова, становление человека в профессии сопровождается формированием профессионально важных качеств личности, состоящих из характеристик личности и способностей. Под профессиональными способностями понимаются свойства психических процессов (восприятия, памяти, внимания, мышления, воображения) и психомоторные функции (координация движений рук и ног, сенсомоторная координация и другие), включенные в процесс деятельности и обеспечивающие ее эффективность. Автор подчеркивал, что общие способности переходят в профессиональные качества человека через насыщение профессиональным содержанием. То есть соотношение общих и специальных способностей в структуре профессионально значимых личностных качеств зависит от специфики профессиональной деятельности [5, с. 253-254].

В настоящее время проблема изучения профессиограммы сотрудников федеральной противопожарной службы широко и детально освещена в научных трудах таких ученых, как И. Н. Ефанова, В. И. Дутов, М. А. Крюкова, В. В. Кузнецов, М. И. Марьин, А. П. Самонов, Ю. С. Шойгу и др. В трудах Ю. С. Шойгу к профессионально значимым личностным качествам относятся свойства восприятия, особенности высших психических функций, психомоторные свойства, личностные особенности и социально-психологические качества [15, с. 258-260].

Среди профессионально значимых личностных качеств особый интерес представляют способности, оказывающие влияние на быстроту оценки оперативной обстановки и правильность разработки тактического замысла в условиях риска, а также умение работать в команде. Так, А. В. Пешков и Е. А. Карама указывали, что для осуществления профессиональной деятельности курсант должен уметь прогнозировать поведение чрезвычайной ситуации [9, с. 50]. К данным способностям относятся развитое пространственное мышление, значительный объем внимания, способность быстро переключаться и распределять внимание в условиях отвлекающих воздействий и дефицита времени, способность быстро ориентироваться в новой и незнакомой обстановке и способность оценивать важность полученной информации [15, с. 258-260]. В свою очередь в научных трудах О. Н. Белорожева подчеркивается необходимость развития взаимодействия будущих специалистов МЧС России в чрезвычайных

ситуациях как одного из факторов успешного осуществления профессиональной деятельности [1; 2, с. 97].

Для развития профессионально значимых личностных качеств необходимо наличие таких трех составляющих, как среда, общение и деятельность [6, с. 19]. Одним из основных принципов формирования этих качеств является единство сознания и деятельности, о чем идет речь в трудах С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, Б. Г. Ананьева, Б. М. Теплова, А. А. Смирнова и др. Поэтому, как указывает А. Д. Шадриков, наиболее эффективный способ развития профессионально значимых личностных качеств заключается в выполнении специальных упражнений до начала деятельности, на отдельных действиях предстоящей деятельности [13].

В вузе ГПС МЧС России формирование профессионально значимых личностных качеств у курсантов происходит в процессе осуществления учебной деятельности на основе требований тактической подготовки. В. В. Давыдов, В. В. Рубцов и А. Г. Крицкий отмечали, что современная учебная деятельность представляет собой новую форму практики, позволяющую обучающемуся воспроизводить деятельность, тем самым оказывая влияние на развитие общих способностей человека [4].

На основе рассмотренных положений становится возможным выделить проблему совершенствования имеющихся форм обучения в вузе ГПС МЧС России, основанных на использовании персонального компьютера в виде средства организации учебной деятельности [10; 11]. Таким образом, должен быть разработан специальный учебный модуль, способный в сочетании с персональным компьютером решить следующие задачи:

- 1) расширять возможности пожарно-технических дисциплин путем визуализации развития пожара и действий пожарно-спасательных подразделений;
- 2) моделировать содержание пожарно-технических дисциплин;
- 3) реализовывать соответствующие профессиональные действия сотрудника при ликвидации техносферной чрезвычайной ситуации;
- 4) выступать в виде коллективного средства организации учебной деятельности «преподаватель – компьютер – курсант», «преподаватель – компьютер – группа курсантов».

Также в основе учебного модуля должен лежать комплексный анализ явлений, протекающих при развитии и тушении пожара, а курсант должен иметь возможность самостоятельно оценивать складывающуюся на месте вызова обстановку и на основе полученной информации предвидеть возможные осложнения [12, п. 1.2].

Результаты исследования

На основе выделенных требований нами был разработан учебный модуль для формирования профессионально значимых личностных качеств у курсантов, основанный на решении реальных профессиональных ситуаций в графическом редакторе Microsoft Visio. Задание состоит из таких страниц, как тема занятия, тактический замысел, действия по прибытии сил и средств, расстановка сил и средств и действия в процессе тушения пожара.

На странице «Тема занятия» курсант вводит номер учебной группы, свою фамилию, имя и отчество. На странице «Тактический замысел» курсант знакомится с информацией: время прибытия к месту вызова после получения сигнала о пожаре, оперативно-тактическая характеристика объекта пожара (информация подкрепляется фотографией объекта), информация о пожаре (место возникновения пожара, видимые признаки пожара на месте вызова – дым, пламя, изменение цвета штукатурки, температуры стен), время возникновения пожара и погодные условия (температура окружающей среды, осадки), силы и средства, находящиеся в подчинении. Страница «Действия по прибытии на место вызова» состоит из трех частей: оценка обстановки на месте вызова, расчет сил и средств, принятые решения на основе данных, полученных в ходе разведки пожара. Страницу «Расстановка сил и средств» условно можно разделить на два блока. Первый блок представляет собой детальное расположение объекта на местности с учетом подъездных путей, препятствий и противопожарного водоснабжения, которые стационарно закреплены и не могут быть перемещены обучающимся. Второй блок представляет собой таблицу с силами и средствами, которые находятся в распоряжении прибывшего старшего оперативного должностного лица пожарно-спасательного гарнизона, представленные в виде условно-графических обозначений [3]. Условные графические обозначения свободно перемещаются по всей странице, что позволяет курсанту самостоятельно выполнять расстановку сил и средств на основе определяемого им решающего направления основных действий по тушению пожара. Страница «Действия в процессе тушения пожара» представляет собой ячейки с распоряжениями курсанта, которые бы он отдал подчиненному личному составу (начальникам караула и командирам отделений) в процессе выполнения действий по тушению пожара.

Оценка эффективности применения разработанного учебного модуля проверя-

лась путем его внедрения в пожарно-техническую дисциплину «Организация пожаротушения», реализуемую в классе ситуационного моделирования действий должностных лиц при тушении пожара на объектах различного функционального назначения. Выбор дисциплины обусловлен тем, что курсанты-бакалавры уже изучили основные положения таких пожарно-технических дисциплин, как «Пожарная тактика», «Пожарная техника», «Подготовка газодымозащитника» и «Пожарно-строевая подготовка», а также прошли учебную практику на базе пожарно-спасательных частей в должности пожарного, командира отделения и начальника караула. Таким образом, у курсантов уже имеются основные представления о роли профессиональной деятельности сотрудника федеральной противопожарной службы при ликвидации техногенной чрезвычайной ситуации.

В исследовании принимали участие курсанты направления подготовки 20.03.01. «Техносферная безопасность», профиль подготовки – «Пожарная безопасность», в количестве 65 человек. В течение 7 семестра курсанты моделировали действия первого прибывшего начальника караула на место вызова. В 8 семестре курсанты моделировали действия оперативного дежурного при тушении пожара по повышенному номеру вызова. Учебный модуль содержит 15 ситуационных задач, поэтому при проведении практических занятий курсанты не сталкивались с одинаковыми заданиями. Курсантам объяснялись общие требования к решению ситуационной задачи. Роль преподавателя на практическом занятии заключалась в разъяснении особенностей работы за персональным компьютером, при этом исключались какие-либо подсказки. После завершения выполнения упражнения курсанты рассматривали полученные результаты, определяли причины неправильных решений и путем обсуждения приходили к оптимальному решению.

Оценка выполнения упражнения осуществлялась по количеству допущенных ошибок: 3 – «отлично», 6 – «хорошо», 9 – «удовлетворительно», 12 – «неудовлетворительно». Также при решении ситуационных задач изучалась деятельность курсантов путем наблюдения за их взаимодействием. Оценка выполнения упражнения отражала уровень сформированности профессионально значимых личностных качеств курсантов: $X \leq 3$ – творческий уровень, $3 < X \leq 6$ – продуктивный уровень, $6 < X \leq 9$ – низкий уровень, $X > 9$ – минимальный уровень. Динамика развития профессионально значимых личностных качеств представлена на рис. 1.

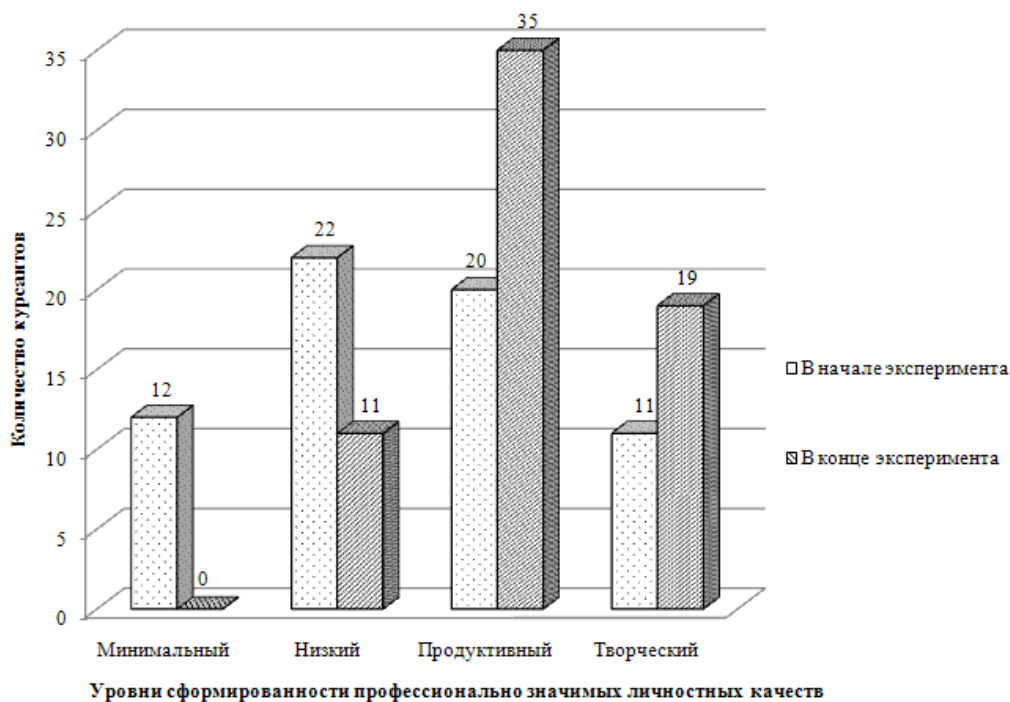


Рис. 1. Динамика развития профессионально значимых личностных качеств

В начале исследования количество курсантов, имеющих минимальный уровень сформированности профессионально значимых личностных качеств, составляло 18 %, низкий уровень – 34 %, продуктивный уровень – 31 %, творческий уровень – 17 %. Среднее время, затраченное курсантом на выполнение упражнения, составляло 59 минут, а количество допущенных ошибок находилось в пределах 9. К основным ошибкам относились неверное определение количества личного состава для достижения локализации пожара, количества отделений и пожарных автомобилей, решающего направления, ранга пожара, путей распространения пожара, мест ввода сил и средств на объект пожара, угрозы людям, мест установки пожарных автомобилей. При обсуждении результатов выполненных упражнений активности учебных групп не наблюдалось, преподавателю приходилось назначать определенных курсантов для оценки работ, среднее количество задаваемых вопросов на один доклад находилось в пределах двух. Курсанты, защищавшие у видеостены результаты своих работ, не могли описать аудитории весь комплекс принятых оперативно-тактических действий, то есть не могли представить картину тушения пожара.

В конце исследования количество курсантов, имеющих низкий уровень сформированности профессионально значимых личностных качеств, составило 34 %, продуктивный уровень – 31 %, творческий уровень – 17 %, при этом минимальный уровень отсутствовал. Среднее время, затра-

ченное курсантом на выполнение упражнения, составляло 34 минуты, а количество допущенных ошибок снизилось до 3. К допущенным ошибкам относились неверное определение количества личного состава, количества отделений и пожарных автомобилей для достижения локализации пожара. При обсуждении результатов выполненных упражнений повысилась активность учебных групп, курсанты проявляли инициативу, задавали вопросы, обсуждение постепенно переходило в активную дискуссию, преподаватель на занятии выполнял роль независимого эксперта, среднее количество задаваемых вопросов на один доклад находилось в пределах 6. Курсанты, защищавшие свои работы, ориентировались в предпринятых оперативно-тактических действиях и отстаивали свои решения.

Также при завершении 8 семестра курсантам предлагалось ответить на вопрос: «Чему вы научились при выполнении упражнений в графической среде учебного модуля?». Согласно полученным данным учебный модуль помогает курсантам развить способности правильно выполнять расстановку сил и средств на месте вызова, отдавать распоряжения подчиненному личному составу и оценивать оперативную обстановку. Улучшились такие показатели, как определение решающего направления, умение производить расчет сил и средств и использовать тактические возможности пожарно-спасательных подразделений.

Анализ полученных результатов позволил сделать ряд **выводов** о влиянии разра-

ботанного модуля на формирование профессионально значимых личностных качеств.

Во-первых, эффективность применения учебного модуля, в основе которого лежат реальные профессиональные ситуации, обусловлена пониманием курсантами содержания понятий «отделение», «первичная тактическая единица» и «основная тактическая единица», без которых невозможно формировать личностные качества в профессии пожарного.

Во-вторых, при индивидуальном решении задания происходит изменение игровой ориентации ситуационной задачи на учебно-исследовательскую. Результаты исследования показали, что курсанты стали достаточно быстро переключаться с одного вида деятельности на другой, находя при этом наиболее целесообразные способы действий. У курсантов развиваются внимание, гибкость и подвижность мыслительных процессов, то есть обучающиеся способны применять знания, умения и навыки, быст-

ро и оперативно переключаться с решения одних задач на выполнение других, особенно в условиях дефицита времени.

В-третьих, происходит обеспечение рефлексивно-познавательной позиции курсантов в процессе обсуждения выполненных заданий. Повышается количество курсантов, обладающих необходимыми индивидуально-личностными особенностями, являющимися основой для развития профессионально значимых личностных качеств, таких как уверенность в себе, ответственность, самостоятельность, решительность, целеустремленность и др. Существенная часть курсантов стала проявлять инициативу в общении, чувствовать себя уверенно и непринужденно в новой обстановке.

Таким образом, разработанный нами учебный модуль позволяет формировать профессионально значимые личностные качества курсантов, необходимые для ликвидации техногенных чрезвычайных ситуаций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белорожев О. Н. Деловая игра как метод подготовки курсантов вузов МЧС России к активному взаимодействию в чрезвычайных ситуациях // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 2. – С. 98-102.
2. Белорожев О. Н. Педагогические условия формирования способности курсантов к активному взаимодействию в чрезвычайных ситуациях // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 4. – С. 95-99.
3. ГОСТ 12.1.184-82 «ССБТ. Пожарные машины и оборудование. Обозначения условные графические» от 06 апреля 1982 № 1435 // Издательство стандартов. – 1982.
4. Давыдов В. В., Рубцов В. В., Крицкий А. Г. Психологические основы организации учебной деятельности опосредствованной использованием компьютерных систем // Психологическая наука и образование. – 1996. – №2. – С. 68-72.
5. Карпов А. В. Психология труда: учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности 031000 «Педагогика и психология». – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 350 с.
6. Крившенко Л. П. Педагогика : учебник. – М. : Проспект, 2009. – 432 с.
7. Марьян М. И., Ефанова И. Н., Поляков М. Н., Тудос А. В., Бовин Б. Г. Профессиография основных видов деятельности сотрудников ГПС МВД России. – М. : ВНИИПО, 1998. – 244 с.
8. Панков Ю. И. Профессиональная управленческая компетентность как фактор оптимизации деятельности руководителя государственной противопожарной службы: социологический анализ : дис. ... канд. социол. наук. – М., 2003.
9. Пешков А. В., Карама Е. А. Ситуационное моделирование : учеб. пособие. – Екатеринбург : Урал. ин-т ГПС МЧС России, 2013. – 90 с.
10. Тараканов Д. В., Варламов Е. С., Илеменов М. В. Компьютерное моделирование процессов развития и тушения пожаров в зданиях // Технологии техносферной безопасности. – 2014. – № 5. – С. 114-123.
11. Тараканов Д. В., Саттаров И. Ф. Компьютерная модель ликвидации пожаров для тактической подготовки пожарных // Технологии техносферной безопасности. – 2014. – № 6. – С. 96-104.
12. Указание МЧС России «Организационно-методические указания по тактической подготовке начальствующего состава федеральной противопожарной службы МЧС России» от 28 июня 2007 г. № 43-1889-18.
13. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека : учеб. пособие. – М. : Логос, 1996. – 320 с.
14. Шипилов Р. М., Казанцев С. Г., Шарабанова И. Ю., Ведяскин Ю. А. Формирование адаптационной мобильности спасателей к проведению эвакуации (спасению) пострадавших с применением новых методов обучения // В мире научных открытий. – 2015. – №3.2. – С. 1156-1174.
15. Шойгу Ю. С. Психология экстремальных ситуаций для спасателей и пожарных. – М. : Смысл, 2007. – 319 с.

REFERENCES

1. Belorozhev O. N. Delovaya igra kak metod podgotovki kursantov vuzov MChS Rossii k aktivnomu vzaimodeystviyu v chrezvychaynykh situatsiyakh // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2016. – № 2. – S. 98-102.

2. Belorozhev O. N. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya sposobnosti kursantov k aktivnomu vzaimodeystviyu v chrezvychnykh situatsiyakh // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2017. – № 4. – S. 95-99.
3. GOST 12.1.184-82 «SSBT. Pozharnye mashiny i oborudovanie. Oboznacheniya uslovnye graficheskie» ot 06 aprelya 1982 № 1435 // Izdatel'stvo standartov. – 1982.
4. Davydov V. V., Rubtsov V. V., Kritskiy A. G. Psikhologicheskie osnovy organizatsii uchebnoy deyatel'nosti oposredstvovannoy ispol'zovaniem komp'yuternykh sistem // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. – 1996. – №2. – S. 68-72.
5. Karpov A. V. Psikhologiya truda: uchebnik dlya studentov vuzov, obuchayushchikhsya po spetsial'nosti 031000 «Pedagogika i psikhologiya». – M. : VLADOS-PRESS, 2005. – 350 s.
6. Krivshenko L. P. Pedagogika : uchebnik. – M. : Prospekt, 2009. – 432 s.
7. Mar'in M. I., Efanova I. N., Polyakov M. N., Tudos A. V., Bovin B. G. Professiografiya osnovnykh vidov deyatel'nosti sotrudnikov GPS MVD Rossii. – M. : VNIPO, 1998. – 244 s.
8. Pankov Yu. I. Professional'naya upravlencheskaya kompetentnost' kak faktor optimizatsii deyatel'nosti rukovoditelya gosudarstvennoy protivopozharnoy sluzhby: sotsiologicheskii analiz : dis. ... kand. sotsiol. nauk. – M., 2003.
9. Peshkov A. V., Karama E. A. Situatsionnoe modelirovanie : ucheb. posobie. – Ekaterinburg : Ural. in-t GPS MChS Rossii, 2013. – 90 s.
10. Tarakanov D. V., Varlamov E. S., Plemenov M. V. Komp'yuternoe modelirovanie protsessov razvitiya i tusheniya pozharov v zdaniyakh // Tekhnologii tekhnosfernoy bezopasnosti. – 2014. – № 5. – S. 114-123.
11. Tarakanov D. V., Sattarov I. F. Komp'yuternaya model' likvidatsii pozharov dlya takticheskoy podgotovki pozharnykh // Tekhnologii tekhnosfernoy bezopasnosti. – 2014. – № 6. – S. 96-104.
12. Ukazanie MChS Rossii «Organizatsionno-metodicheskie ukazaniya po takticheskoy podgotovke nachal'stvuyushchego sostava federal'noy protivopozharnoy sluzhby MChS Rossii» ot 28 iyunya 2007 g. № 43-1889-18.
13. Shadrikov V. D. Psikhologiya deyatel'nosti i sposobnosti cheloveka : ucheb. posobie. – M. : Logos, 1996. – 320 s.
14. Shipilov R. M., Kazantsev S. G., Sharabanova I. Yu., Vedyaskin Yu. A. Formirovanie adaptatsionnoy mobil'nosti spasateley k provedeniyu evakuatsii (spaseniyu) postradavshikh s primeneniem novykh metodov obucheniya // V mire nauchnykh otkrytiy. – 2015. – №3.2. – S. 1156-1174.
15. Shoygu Yu. S. Psikhologiya ekstremal'nykh situatsiy dlya spasateley i pozharnykh. – M. : Smysl, 2007. – 319 s.

УДК 378.016:811.133.1
ББК Ш147.11-9

ГСНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.08

Ерофеева Елена Владимировна,

кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой романских языков, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; доцент, кафедра иностранных языков, Уральский государственный экономический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: e.v.erofeeva@yandex.ru

Скопова Людмила Валентиновна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Уральский государственный экономический университет; 620144, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, д. 62, к. 519; e-mail: l-skopova@mail.ru

**СПЕЦИФИКА РАЗРАБОТКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ
ПО ОБУЧЕНИЮ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: учебные пособия; французский язык; второй иностранный язык; методика преподавания французского языка; методика французского языка в вузе; студенты; профессионально ориентированное обучение; ресторанный сервис; иноязычные компетенции.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается проблема разработки профессионально ориентированного учебного пособия по французскому языку как второму иностранному для начального этапа обучения на примере опыта Уральского государственного экономического университета. Поставлена задача спроектировать и создать условия, позволяющие студентам, обучающимся ресторанной деятельности в неязыковом вузе, овладеть коммуникативной компетенцией для общения в устной и письменной форме на иностранном языке для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия. Исследуются принципы, специфика и трудности организации процесса обучения французскому языку как второму иностранному после английского или немецкого языка. Рассматриваются цели, принципы, методы и приемы профессионально ориентированного обучения основным видам речевой деятельности. Отмечаются составляющие иноязычной коммуникативной компетенции, ее специфика применительно к сфере профессиональной деятельности. Особое внимание уделяется отбору содержания разрабатываемого учебного пособия. Авторы анализируют результаты опытного обучения и сравнивают уровень успеваемости и овладения иноязычной коммуникативной компетенцией в исследуемых группах. Делается вывод о том, что для разработки эффективного учебного пособия необходимо учитывать будущую специальность студентов, их профессиональную мотивацию, уровень владения иностранным языком, особенности второго иностранного языка и специфику развития иноязычной коммуникативной компетенции в профессиональной сфере.

Erofeeva Elena Vladimirovna,

Candidate of Philology, Associate Professor, Head of Romanic Languages Department, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University; Associate Professor, Department of Foreign Languages, Ural State Economical University, Ekaterinburg.

Skopova Ludmila Valentinovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Ural State Economical University, Ekaterinburg.

**THE SPECIFICITY OF PROFESSIONALLY-ORIENTED TEXT-BOOK DESIGN
FOR TEACHING FRENCH AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE**

KEYWORDS: text-book; French; second foreign language; methods of teaching French; methods of teaching French at university; students; professionally-oriented education; restaurant service; foreign language communicative competence.

ABSTRACT. The article deals with the problem of professionally-oriented text-book design for teaching French as a second foreign language for beginners in the context of the Ural State Economic University. The objective is to project and create the conditions to enable students, studying restaurant business in a nonlinguistic university, to acquire communicative competence to be able to communicate orally and in writing in a foreign language to solve problems of interpersonal and intercultural interaction. Principles, specificity and difficulties in organization of the process of teaching French as a second foreign language after English or German language are explored. Objectives, principles, methods and techniques of professionally-oriented teaching basic kinds of speech activity are discussed. The components of foreign language communicative competence and its specificity in relation to the sphere of professional activity are highlighted. Special attention is given to the selection of content for the text-book being designed. The authors analyze the results of experiential learning and compare the levels of achievement and mastery of a foreign language communicative competence in the groups under study. It is concluded that to develop effective text-book the following issues must be considered: the future specialty of students, their professional motivation, level of language acquisition, especially of the second foreign language, and peculiarities of foreign language communicative competence development in the professional sphere.

Современные документы по модернизации высшего профессионального образования базируются на следующих положениях: владение иностранным языком является неотъемлемой частью профессиональной подготовки всех специалистов в вузе, курс иностранного языка является многоуровневым и разрабатывается в контексте непрерывного образования, изучение иностранного языка строится на междисциплинарной интегрированной основе, обучение иностранному языку направлено на комплексное развитие коммуникативной, когнитивной, информационной, социокультурной, профессиональной и общекультурной компетенции студентов [1; 2].

Рассмотрим особенности создания учебного пособия по второму иностранному языку для студентов, обучающихся ресторанному сервису. В образовательных стандартах направления 43.03.03 «Гостиничное дело» по профилю «Ресторанная деятельность» отмечается необходимость овладеть рядом коммуникативных компетенций. Выпускник должен овладеть способностью «к коммуникации в устной и письменной форме на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия» (ОК-5) и сформировать «способность к самоорганизации и самообразованию» (ОК-7) [8].

Вслед за И. Л. Бим мы выделяем в рамках иноязычной коммуникативной компетенции пять составляющих: языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной [3].

В работах отечественных методистов и педагогов-лингвистов обучение иностранному языку специальности чаще определяется термином «профессионально ориентированное обучение иностранному языку». Данный термин использовался в диссертационных работах ряда научных школ: Т. С. Серовой, И. Л. Бим, С. Г. Тер-Минасовой, Н. Н. Сергеевой, И. А. Гиниатуллина и многих других. Вслед за представителями отечественной методической школы мы рассматриваем профессионально ориентированное обучение иностранному языку в неязыковом вузе шире, чем изучение иностранного языка для специальных целей. Основой профессионально ориентированного обучения иностранному языку является его интеграция со специальными дисциплинами с целью получения синергетического эффекта, в результате которого обучаемые получают дополнительные профессиональные знания и формируются необходимые профессиональные качества личности.

В неязыковом вузе формирование иноязычной коммуникативной компетенции в сфере профессиональной деятельности имеет свою специфику и, по определению Н. Н. Сергеевой, представляет «совокупность знаний о родной и иноязычных культурах, умений и навыков понимать и адекватно использовать в речи профессиональную лексику, корректно применять знания о культуре носителей языка в профессионально направленных ситуациях общения и способности эффективно участвовать в профессиональном межкультурном взаимодействии с зарубежными коллегами» [9, с. 150].

В условиях обучения второму иностранному языку среди наиболее существенных принципов исследователи выделяют коммуникативно-когнитивный принцип, принцип дифференциации и социокультурной направленности обучения, принцип деятельностного характера обучения, взаимосвязанного развития всех видов речевой деятельности, сопоставительный (контрастивный) подход, принцип экономии (интенсификации), межкультурной направленности, когнитивно-интеллектуальной направленности, обстоятельности, рационального сочетания сознательного и бессознательного, учета искусственного субординативного трилингвизма, учета лингвистического и учебного опыта обучающихся [2; 3; 15].

Профессионально ориентированное обучение французскому языку как второму иностранному в сфере ресторанной деятельности представляет собой организованный процесс реализации образовательного курса для студентов с целью формирования иноязычной коммуникативной компетенции в их профессиональной сфере.

Учебное пособие должно представлять собой систему, включающую основные компоненты: цели, содержание обучения (единство содержания учебного предмета и процесса формирования иноязычных знаний, навыков и умений), методы и средства обучения. Такое пособие также выполняет функции системы реализации данных компонентов, использование которой в обучении обеспечивает непосредственное научно обоснованное управление функционированием педагогического процесса [2].

Целью разработки специализированного учебного пособия по второму иностранному языку для ресторанного сервиса является заказ современного общества на наличие специалистов, владеющих несколькими иностранными языками в сфере ресторанного бизнеса, и недостатком специалистов та-

кого класса. Рабочая программа обучения второму иностранному языку для студентов специальности «Ресторанная деятельность» и учебное пособие составлялись с учетом заказа на данную образовательную услугу и нацелены на овладение конкретными иноязычными коммуникативными компетенциями, востребованными в данной профессиональной сфере.

Полагаем, что использование традиционных учебных пособий по обучению второму иностранному языку не может принести необходимого результата, так как они создавались для других целей и имели другое содержание. Что касается профессионально ориентированного учебного пособия, в нем формирование иноязычной коммуникативной компетенции интегрируется с формированием профессиональной компетентности.

Рассмотрим специфику разработки учебного пособия по французскому языку как второму иностранному для специальности «Ресторанная деятельность» [6]. В соответствии с программой обучение начинается на третьем курсе экономического вуза и продолжается полтора года. Главной задачей данного курса является достижение уровня, достаточного для практического использования французского языка в будущей профессиональной деятельности. Конечная цель обучения заключается в обеспечении активного владения студентами французским языком как средством формулирования мыслей в сфере ресторанного бизнеса. Профессионально ориентированный процесс обучения основан на потребности студентов в изучении французского языка, диктуемой особенностями их специальности, которая в свою очередь требует его изучения для пополнения своих профессиональных компетенций.

Обучение французскому языку как второму иностранному после английского и немецкого требует учета общих принципов, действующих при обучении любому иностранному языку [3; 13; 15]. Среди наиболее существенных принципов отметим следующие.

1. Целью обучения иностранному языку в вузе является формирование иноязычных коммуникативных компетенций. Ввиду того что студенты уже имеют опыт изучения первого иностранного языка, овладение вторым происходит более сознательно, они владеют навыками мыслительных операций с иноязычным материалом: могут анализировать и сравнивать языковые явления различных языков, делать самостоятельные выводы, формулировать правила, отмечать сходства, отличия и исключения. Это помогает найти аналогии, использовать положи-

тельное влияние переноса, а также выявить различия, чтобы избежать негативного влияния межъязыковой и внутриязыковой интерференции.

2. Учебный процесс организуется с учетом личностно ориентированной деятельности обучаемых, индивидуализации их профессиональных потребностей, интересов, мотивированности в изучении второго иностранного языка и нацелен на развитие самостоятельности и творческого потенциала [11].

3. В содержании обучения используются аутентичные материалы для формирования социокультурной компетенции, обеспечивающей межкультурное общение и взаимопонимание носителей различных культур.

4. Система упражнений строится по принципу от простого к сложному и включает задания, требующие выполнения речевых действий для решения коммуникативных задач, связанных с будущей специальностью.

5. Все основные виды речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение, письмо – должны развиваться параллельно. Знание латинского шрифта, навыки работы с иноязычным текстом, использование языковой догадки несколько облегчат обучение чтению французских аутентичных текстов по специальности. Однако необходимо учитывать ряд сложностей правил французского произношения и интерференцию с английским и немецким языками.

6. Сопоставительный подход играет особую роль при обучении второму иностранному языку. Выявление сходства и различия между иностранными языками и русским языком, знакомство с интернациональной лексикой и профессиональной терминологией, опора на положительное влияние переноса знаний и умений значительно облегчают процесс овладения французским языком как вторым иностранным.

7. Применение принципов экономии и интенсификации обучения второму иностранному языку является также важным, так как на процесс обучения отводится всего полтора года. В этой связи целесообразно интенсифицировать вводно-фонетический курс, обучение правилам произношения и чтения провести в течение нескольких уроков, в таблицах звуков и в упражнениях для чтения предпочтение отдается профессиональной лексике и терминологии. С первых уроков для чтения предлагаются небольшие аутентичные тексты по специальности и диалоги, свойственные ситуациям профессиональной сферы [13]. По мнению О. В. Флерова [12], «минимизация теории как на уровне лексики, грамматики, так и на уровне произношения и фонетики – од-

на из основных черт коммуникативного обучения иностранному языку», а «преподавание нового иностранного языка с чистого листа дает отличную потенциальную возможность сделать обучение ему максимально практически ориентированным и прикладным».

Разработанное учебное пособие представляет собой базовое средство обучения, входящее в компоненты учебно-методического комплекса дисциплины, а методика обучения предусматривает реализацию нескольких подходов: коммуникативно-компетентностного, интегративного, личностно ориентированного, когнитивного и социокультурного.

Перед тем как приступить к созданию учебного пособия по французскому языку для ресторанного сервиса (начальный этап обучения), необходимо определить трудности, с которыми могут столкнуться обучаемые. Эти трудности следует по возможности уменьшить или устранить. К объективным сложностям можно отнести следующие.

1. Объединенные группы, включающие студентов, изучавших английский или немецкий язык в качестве первого иностранного. Отрицательное влияние межязыковой интерференции.

2. Специфика французских правил произношения и чтения, значительно отличающихся от английских и немецких правил. Наличие звуков, не существующих в других языках, связывание и сцепление звуков, ритмические группы.

3. Особенности французской грамматики: наличие согласований, слитных артиклей, сложная система времен глаголов и согласования времен, особенности спряжения глаголов третьей группы.

4. Специфика французского профессионального лексикона и терминологического словаря по специальности.

5. Использование аутентичных профессионально ориентированных текстов и тем устного общения.

6. Строго регламентированная по определенным правилам французская гастрономия и сфера ресторанной деятельности.

7. Учет культурных традиций и особенностей в ресторанном сервисе.

8. Четкая система сочетаемости блюд и напитков.

9. Определенный французский этикет и правила хорошего тона.

К трудностям субъективного характера можно отнести отсутствие специальных знаний ресторанного и гостиничного дела у преподавателей иностранного языка, недостаток знаний современных французских реалий в данной профессиональной сфере,

значительные временные затраты на поиск аутентичных материалов по специальности, их переработку и адаптацию, потребность в консультациях профессионалов ресторанного бизнеса.

Требуется также особый подход к отбору содержания обучения. Оно должно отражать последние научные достижения в сфере ресторанного дела, чтобы предоставить обучаемым возможности для профессионального роста. Содержание курса представляется как совокупность компетенций, которые студенты должны усвоить в процессе обучения.

Рассмотрим структуру содержания разрабатываемого учебного пособия, используя компоненты модели профессионально ориентированного обучения иностранному языку Д. Л. Матухина [7, с. 121-129].

1. Коммуникативные умения по видам речевой деятельности, основанные на общей и профессиональной лексике. Обучение говорению на начальном этапе предусматривает развитие диалогических умений, навыков спонтанного высказывания, продуцирование монологического высказывания [5, с. 3], умения беседовать на общебытовые темы и общаться в ситуациях, связанных с ресторанной сферой.

Целью обучения аудированию является приобретение умений восприятия и понимания французской речи в монологической или диалогической форме в сфере бытовой и профессиональной коммуникации. Характер и цели профессионально ориентированного аудирования стали основой использования его различных подвидов, предложенных В. А. Яковлевой [14, с. 10]: ориентировочно-ознакомительного, ориентировочно-оценочного, информативно-селективного и информативно-деятельностного.

Обучение чтению ставит своей целью формирование умений владения различными видами чтения публикаций, особенно специальной литературы. В исследованиях Т. С. Серовой указывается, что профессионально ориентированное чтение нацелено на будущую профессию, на формирование профессиональной компетентности, поэтому имеет специфические характеристики и функции [10, с. 10]. Студент как будущий специалист ресторанного сервиса определяет свои мотивы, цели и предпочтения в выборе специальной литературы, обладающей потребительской ценностью. Среди важных функций такого вида чтения отмечают познавательную, коммуникативную, референциальную (поле номинации), информационную (поле предикации), креативную и инструментальную [10, с. 10]. Учитывая данные факты, мы отобрали тексты профессиональной направленности и аутен-

тичные публикации различных функциональных стилей и жанров: отрывки из научных статей, исторические справки, газетные объявления, рекламные проспекты, рецепты, стихи и рифмовки, пословицы и поговорки на тему «гастрономия».

Результатом обучения письму является приобретение коммуникативной компетенции, требующейся для письменного общения в рамках профессиональной деятельности в сфере ресторанного бизнеса. Студентам необходимо научиться прежде всего умению составлять свое резюме (CV) и мотивационное письмо для приема на работу, аннотированию и реферативному изложению полученной информации, а также переводу профессионально значимых текстов с французского языка на русский и с русского на иностранный.

2. Следующий компонент представляют языковые знания и навыки, которые являются составной частью сложных коммуникативных умений. Они представлены фонетическими явлениями французского языка, его основными грамматическими формами, правилами словообразования, необходимым лексическим и терминологическим минимумом, отобранными в соответствии с ситуациями и тематикой профессионального общения, с целью овладения коммуникативными компетенциями, определенными программой обучения гостиничному делу и ресторанной деятельности. При отборе языкового материала учитывается специфика данной профессиональной сферы: терминология ресторанного сервиса, концептуальная база, лексико-синтаксические особенности (вопросительные предложения, предложные конструкции, аббревиатуры, сложные существительные), грамматические особенности (времена глаголов, условное наклонение глаголов, пассивная форма, безличные обороты, род и число существительных и прилагательных, степени сравнения прилагательных и наречий, слитные артикли, местоимения).

3. Социокультурные знания представлены страноведческими и лингвострановедческими знаниями [4]. Страноведческие знания включают энциклопедические, фоновые знания и знания реалий страны, необходимые для того, чтобы стать компетентным пользователем французского языка, так как целью обучения является не только общение на иностранном языке, но и готовность, а также способность к ведению диалога культур. Лингвострановедческие знания представлены лексическими знаниями, отражающими культуру Франции в семантике языковых единиц.

4. Учебные умения, рациональные способы и приемы умственной деятельности,

способные обеспечить культуру усвоения французского языка как второго иностранного в процессе обучения в искусственных коммуникативных ситуациях и культуру общения с франкофонами в реальной профессиональной коммуникации. По мнению И. А. Зимней, компетенция познавательной деятельности – это «постановка и решение познавательных задач, нестандартные решения, проблемные ситуации – их создание и разрешение, продуктивное и репродуктивное познание, исследование, интеллектуальная деятельность» [5].

В зависимости от содержания будущей профессиональной деятельности в учебном процессе доминируют такие формы, которые способствуют реализации главной цели – формированию иноязычной коммуникативной компетенции. С учетом этого факта в учебном пособии представлена система упражнений, имеющих разную степень коммуникативной свободы для обучаемых:

- подстановочные упражнения, в которых предлагаются действия по аналогии с образцом;

- трансформационные упражнения, где студенты применяют уже имеющиеся знания и навыки в измененном контексте или другой коммуникативной ситуации;

- условно-коммуникативные задания, где студенты участвуют в коммуникативных ситуациях, имитирующих реальное профессиональное общение, но следующих инструкциям учебного пособия;

- творческие коммуникативные задания, где реализуется общение на французском языке в рамках тематики, связанной с ресторанной деятельностью.

В целях контроля процесса усвоения материала предлагаются тестовые задания, лексико-грамматические контрольные работы, творческие задания, составление диалогов для определенных ситуаций ресторанной и гостиничной деятельности, составление небольших рассказов, разработка специальных меню.

В качестве дополнительных средств обучения используются отдельные материалы, соответствующие тематике ресторанного бизнеса: аудио- и видеозаписи, отрывки из аутентичных учебников, интернет-ресурсы, рекламные ролики, объявления из французской прессы, – а также активные методы обучения: презентации и мастер-классы иностранных поваров, тематические конференции, встречи и дискуссионные круглые столы, беседы с иностранными студентами, изучение проблемных ситуаций.

В разработке учебного пособия коллектив авторов кафедры иностранных языков Уральского государственного экономиче-

ского университета постарался учесть все вышеперечисленные специфические особенности, а также объективные и субъективные трудности организации процесса обучения. Учебное пособие состоит из двадцати одного урока, каждый из которых представляет собой законченный содержательно-смысловой раздел, включающий грамматический материал, коммуникативный и профессиональный аспект. Профессионально ориентированные тексты и разговорные темы снабжены словарями, комментариями и системой упражнений. В целях организации самостоятельной работы и индивидуализации обучения предлагаются материалы для повторения, тексты для внеаудиторного чтения, приложения с аутен-

тичными материалами и профессиональной терминологией.

В 2016-2017 учебном году преподавателем кафедры было проведено опытное обучение по второму иностранному языку в двух группах: мировой экономики (МЭ) и сборной группе по ресторанной и гостиничной деятельности (РД-ГД). Цели обучения были идентичны, имелось одинаковое количество учебных часов, занятия вел один и тот же преподаватель, и все студенты не имели базовых знаний по французскому языку. В группе МЭ обучение проводилось по традиционным методикам и классическим учебникам для начинающих, в группе РД-ГД студенты обучались по авторскому профессионально ориентированному пособию для ресторанного сервиса (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительный анализ развития коммуникативной компетенции по французскому языку как второму иностранному после одного года обучения у студентов третьего курса

Отметка в %	Группы	
	Контрольная (МЭ)	Опытная (РД-ГД)
Отлично	20	80
Хорошо	60	10
Удовлетворительно	10	10
Неудовлетворительно	10	-
Успеваемость в %	90	100

Сравнительный анализ результатов годового экзамена по французскому языку (табл. 1) убедительно доказал значительную разницу в успеваемости и в уровне усвоения иноязычного материала.

Результаты опытного обучения (100 % успеваемость и 80 % отличных отметок за экзамен в опытной группе) позволяют сделать вывод об эффективности предлагаемой методики, основанной на специально разработанном профессионально ориентированном учебном пособии, что в свою очередь свидетельствует о корректности основ-

ных теоретических предпосылок, принципов и методов, использованных для его создания.

Следует отметить, что коммуникативно-компетентный подход, принцип индивидуализации обучения и личностно ориентированная методика, учитывающие будущую профессиональную деятельность обучаемых, значительно повысили их интерес к французскому языку, уровень мотивации и готовности к самостоятельной профессиональной и исследовательской деятельности.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Алявдина Н. Г., Маргарян Т. Д. Примерная программа обучения иностранному языку в вузах неязыковых специальностей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.eltrussia.ru/articles_52.html.
2. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского). – Обнинск : Титул, 2001. – 48 с.
3. Бим И. Л. Содержание обучения иностранным языкам // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А. А. Миролюбова. – Обнинск : Титул, 2010. – 464 с.
4. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М. : Академия, 2006. – 336 с.
5. Ерофеева Е. В. Французский язык. Практический курс по развитию навыков устной речи : учеб. пособие для студ. II курса Ин-та ин. яз. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2014. – 211 с.
6. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://aspirant.rggu.ru/article.html?id=50758>.
7. Ключникова Н. В., Лобанова Н. Н., Скопова Л. В. Французский язык в сфере ресторанного сервиса (для лиц, не имеющих базовых знаний французского языка) : учеб. пособие / под общ. ред. Л. В. Скоповой. – Екатеринбург : УрГЭУ, 2011. – 192 с.
8. Матухин Д. Л. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку студентов нелингвистических специальностей // Язык и культура. Языкознание. – 2011. – № 2. – С. 121–129.

9. Приказ Министерства образования и науки РФ от 4 дек. 2015 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 43.03.03. Гостиничное дело (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://bisco.ru/svedeniya-ob-organizatsii/43.03.03_Gostinechnoe_delo.pdf.

10. Сергеева Н. Н. Иноязычная коммуникативная компетенция в сфере профессиональной деятельности: модель и методика // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 6. – С. 147–150.

11. Серова Т. С. Характеристики и функции профессионально-ориентированного чтения в образовательной и исследовательской деятельности студентов, аспирантов и преподавателей университетов // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2013. – № 7(49). – С. 3–12.

12. Соколова О. Л., Скопова Л. В. Организация самостоятельной работы по иностранному языку в вузе как способ индивидуализации обучения // Нижегородское образование. – 2016. – № 4. – С. 65–72.

13. Флеров О. В. Особенности преподавания второго иностранного языка в лингвистическом вузе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://e-notabene.ru/pp/article_14101.html.

14. Шаврукова Е. Е. Особенности обучения немецкому языку, как второму иностранному языку, студентов неязыковых вузов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/29_DWS_2011/Philologia/1_94932.doc.htm.

15. Яковлева В. А. Обучение иноязычному профессионально ориентированному аудированию на среднем этапе в условиях технического вуза (на материале французского языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2003. – 18 с.

16. Ястребова Л. Н. Принципы обучения второму иностранному языку как специальности в языковом вузе // Вестник Томского гос. пед. ун-та. – 2014. – № 8(149). – С. 75–79.

REFERENCES

1. Alyavdina N. G., Margaryan T. D. Primernaya programma obucheniya inostrannomu yazyku v vuzakh neyazykovykh spetsial'nostey [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.eltrussia.ru/articles_52.html.

2. Bim I. L. Kontseptsiya obucheniya vtoromu inostrannomu yazyku (nemetskomu na baze angliyskogo). – Obninsk : Titul, 2001. – 48 s.

3. Bim I. L. Soderzhanie obucheniya inostrannym yazykam // Metodika obucheniya inostrannym yazykam: traditsii i sovremennost' / pod red. A. A. Miroyubova. – Obninsk : Titul, 2010. – 464 s.

4. Gal'skova N. D., Gez N. I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika : ucheb. posobie dlya stud. lingv. un-tov i fak. in. yaz. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy. – M. : Akademiya, 2006. – 336 s.

5. Erofeeva E. V. Frantsuzskiy yazyk. Prakticheskiy kurs po razvitiyu navykov ustnoy rechi : ucheb. posobie dlya stud. II kursa In-ta in. yaz. / Ural. gos. ped. un-t. – Ekaterinburg, 2014. – 211 s.

6. Zimnyaya I. A. Klyucheveye kompetentsii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://aspirant.rgu.ru/article.html?id=50758>.

7. Klyuchnikova N. V., Lobanova N. N., Skopova L. V. Frantsuzskiy yazyk v sfere restorannogo servisa (dlya lits, ne imeyushchikh bazovykh znaniy frantsuzskogo yazyka) : ucheb. posobie / pod obshch. red. L. V. Skopovoy. – Ekaterinburg : UrGEU, 2011. – 192 s.

8. Matukhin D. L. Professional'no orientirovannoe obuchenie inostrannomu yazyku studentov nelingvisticheskikh spetsial'nostey // Yazyk i kul'tura. Yazykoznanie. – 2011. – № 2. – С. 121–129.

9. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 4 dek. 2015 g. «Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 43.03.03. Gostinichnoe delo (uroven' bakalavriata) [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://bisco.ru/svedeniya-ob-organizatsii/43.03.03_Gostinechnoe_delo.pdf.

10. Sergeeva N. N. Inoyazychnaya kommunikativnaya kompetentsiya v sfere professional'noy deyatel'nosti: model' i metodika // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2014. – № 6. – С. 147–150.

11. Serova T. S. Kharakteristiki i funktsii professional'no-orientirovannogo chteniya v obrazovatel'noy i issledovatel'skoy deyatel'nosti studentov, aspirantov i prepodavateley universitetov // Vestnik Permskogo natsional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki. – 2013. – № 7(49). – С. 3–12.

12. Sokolova O. L., Skopova L. V. Organizatsiya samostoyatel'noy raboty po inostrannomu yazyku v vuze kak sposob individualizatsii obucheniya // Nizhegorodskoe obrazovanie. – 2016. – № 4. – С. 65–72.

13. Flerov O. V. Osobennosti prepodavaniya vtorogo inostrannogo yazyka v nelingvisticheskom vuze [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://e-notabene.ru/pp/article_14101.html.

14. Shavrukova E. E. Osobennosti obucheniya nemetskomu yazyku, kak vtoromu inostrannomu yazyku, studentov neyazykovykh vuzov [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.rusnauka.com/29_DWS_2011/Philologia/1_94932.doc.htm.

15. Yakovleva V. A. Obuchenie inoyazychnomu professional'no orientirovannomu audirovaniyu na srednem etape v usloviyakh tekhnicheskogo vuza (na materiale frantsuzskogo yazyka) : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Ekaterinburg, 2003. – 18 s.

16. Yastrebova L. N. Printsipy obucheniya vtoromu inostrannomu yazyku kak spetsial'nosti v yazykovom vuze // Vestnik Tomskogo gos. ped. un-ta. – 2014. – № 8(149). – С. 75–79.

Раменская Галина Павловна,

кандидат экономических наук, доцент, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, д. 11; e-mail: ramenskie2012@mail.ru

Раменский Святослав Ефимович,

кандидат биологических наук, г. Екатеринбург; e-mail: ramenskie2012@mail.ru

Раменская Виктория Святославовна,

кандидат юридических наук, доцент, Уральская государственная юридическая академия; 620137, г. Екатеринбург, ул. Комсомольская, д. 21; e-mail: viva-ra@mail.ru

ВОПРОСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ НА СРЕДНЕМ УРАЛЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: пенсионеры; профессиональный отбор; дистанционное обучение; пожилой возраст; андрагогика; обучение взрослых; геронтогика.

АННОТАЦИЯ. Члены правительства РФ неоднократно предлагали повысить возраст выхода россиян на пенсию для уменьшения нагрузки на Пенсионный фонд. Принятие такого решения привело бы к росту конкуренции за рабочие места между пенсионерами и более молодыми сотрудниками. В 2016-2017 годах увеличился интерес владельцев предприятий, топ-менеджеров к «возрастным» претендентам на свободные рабочие места. Для поиска наилучшего соответствия требований, которым должны отвечать пенсионеры, желающие занять вакантные рабочие места, и возможностей пожилых людей предлагается использовать профессиональные стандарты, дополнительно – профессиограммы, результаты медицинского, психофизиологического обследования, сведения о полученном профессиональном образовании, производственном опыте претендентов. При обработке собранной информации необходимо применять методы многомерной статистики. Для пожилых людей особенно злободневна потеря актуальности накопленных знаний. Целесообразна дополнительная подготовка выбранных в результате профессионального отбора представителей «третьего возраста». Производственные отношения на конкретной территории влияют на необходимость дополнительного профессионального обучения, переподготовки пенсионеров. В Екатеринбурге, «центре притяжения трудовых ресурсов в Свердловской области», отмечено сравнительно большое количество вакантных рабочих мест для пенсионеров. Максимальное разнообразие списка вакансий, низкие доходы пожилых людей, проживание потенциальных обучающихся на различных территориях не позволяют надеяться на эффективную работу предприятия, занятого подготовкой пенсионеров традиционными методами. Целесообразно применение дистанционных образовательных технологий, электронного обучения для профессиональной переподготовки людей пенсионного возраста. С целью обеспечения надлежащей подготовки необходимо присутствие специально уполномоченных лиц – прокторов, получающих заработную плату за обеспечение качества приема контрольных, экзаменов, зачетов у обучающихся.

Ramenskaya Galina Pavlovna,

Candidate of Economy, Associate Professor, Russian state vocational pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Ramensky Svyatoslav Efimovich,

Candidate of Biology, Ekaterinburg, Russia.

Ramenskaya Victoria Svyatoslavovna,

Candidate of Jurisdiction, Associate Professor, Ural State Law Academy, Ekaterinburg, Russia.

PROBLEMS OF PROFESSIONAL RETRAINING OF ELDERLY PEOPLE IN THE MIDDLE URALS

KEY WORDS: pensioners; professional selection; distance education; the elderly; andragogy; teaching seniors; gerontology.

ABSTRACT. Members of the Russian government repeatedly offered to increase the age of retirement in Russia to reduce the burden on the Pension Fund. The adoption of such a decision would lead to increased competition for jobs between pensioners and younger employees. In 2016-2017, the interest of business owners and top managers to mature applicants for vacant jobs increased. It is proposed to use professional standards, in addition – profессиograms, the results of medical, psycho-physiological examination, information on the received vocational education, the production experience of applicants, in order to find the best correspondence of the requirements for retirees wishing to take the position. When processing the collected information, it is necessary to apply methods of multivariate statistics. For the elderly, the topicality of the knowledge accumulated by the individual is especially important. It is advisable to prepare additional representatives of the "third age" selected as a result of professional selection. Production relations in a particular territory affect the need for additional vocational training and retraining of pensioners. In Ekaterinburg - the "center of attraction of manpower in the Sverdlovsk region" – there was a relatively large number of vacancies for pensioners. The variety of the vacancies, low incomes of elderly people, residence of potential students in various territories leave little hope for an effective work of the enterprise engaged in the retraining of pensioners by means of traditional methods. It is advisable to use distance educational technologies, e-learning for professional retraining of people of retirement age. In order to ensure proper training, the presence of specially authorized persons – proctors who get salaries for ensuring the quality of

taking examinations and tests by the students is necessary.

В последние годы произошло ухудшение состояния российской экономики, отмечены черты кризисных явлений. Угроза потери работы вызвала обострение борьбы за рабочие места между пенсионерами и более молодыми сотрудниками.

В течение примерно 10 последних лет основное внимание при подборе, подготовке работников, закреплению их на предприятии уделялось молодым людям не старше 30 лет (в ущерб остальным категориям сотрудников). В результате амбиции молодежи, их запросы на рынке труда чрезмерно выросли, что уменьшило эффективность этих кадровых решений. В 2016-2017 гг. большее внимание владельцы предприятий, топ-менеджеры начали обращать на работников в возрасте 40-50 лет. Это означает изменение социального стереотипа: в глазах работодателей профессиональные, личностные компетенции опытных сотрудников оказываются более важными по сравнению с паспортными данными о возрасте [8; 9]. Можно ожидать, что отмеченная тенденция приведет к увеличению возможности трудоустройства пенсионеров на предприятии.

Рынок труда Среднего Урала пространственно неоднороден. В России при современной государственной политике как деревня не может конкурировать с городом, так и малые города закономерно проигрывают городам областного и регионального значения. Это во многом определяет направление, устойчивый характер миграционных потоков работников [5].

Сотрудники Центра региональных экономических исследований Высшей школы экономики и менеджмента Уральского федерального университета и Аналитического центра «Эксперт-Урал» в марте 2012 г. представили результаты исследования [1]. В Екатеринбурге, как и в ряде других городов, был отмечен высокий процент использования трудовых ресурсов, в том числе пенсионеров. Согласно прогнозу, старение населения приведет к росту потребности в новых работниках, возникнет необходимость их дополнительного привлечения с других территорий [1, с. 35].

Местный характер трудовых ресурсов Среднего Урала [10] приводит к тому, что человек, как правило, получает общее, среднее и высшее профессиональное образование, специальную подготовку, работу по месту жительства. Производственные отношения на конкретной территории в значительной степени влияют на характер

обучения людей, даже на состав передаваемых знаний. Создание нового крупного предприятия, достижение стабильного уровня его работы, выпуск продукции требуют значительных затрат времени, ресурсов. Это определяет устойчивость производственных отношений в районе.

Например, Екатеринбург является местом проживания большого количества предпринимателей, которые определяют основные направления развития экономики Среднего Урала [1, с. 6]. Городской рынок труда является «основным центром притяжения трудовых ресурсов в Свердловской области и Уральского региона в целом». В таких центрах развитие производственного комплекса влечет за собой увеличение роста количества работников. Преимуществом возрастных жителей Екатеринбурга, занятых в производстве, по сравнению с ежедневно приезжающими и выезжающими работниками (маятниковая миграция населения) обусловили наибольший процент пенсионеров, занятых в производстве, по сравнению с другими городами Среднего Урала [1, с. 27]. Результаты двух запросов 23 апреля 2017 г. в интернете были следующими. Первое обращение – «Пенсионер, Все вакансии» – 66 вакансий; второе – «Вакансии, для пенсионеров – Екатеринбург» – 59 вакансий.

Для сравнения, Красноуральск в 2012 г. был назван «угасающим промышленным центром» [1]. К 2017 г. эта тенденция получила дальнейшее развитие: демонтаж, раскатывание оборудования, проданного на торгах градообразующего предприятия – Красноуральского химического завода, на котором при советской власти производился тротил, хищения брошенной в цехах взрывчатки, утечки из резервуаров ядовитых веществ, их попадание в атмосферу, возгорания, грозящие городу экологической катастрофой [17; 16]. Результаты запросов в интернете «Вакансии и работа: для пенсионеров в Красноуральске», «работа пенсионерам в Красноуральске» 4 и 23 апреля 2017 г.: «Найдено 0 вакансий».

Отсутствие вакансий соответствует выводу Дм. Журавлева, генерального директора Института региональных проблем: жители провинции (тем более пожилые) сегодня согласны на любую работу [2].

Можно ожидать, что вероятность получения заявки на профессиональное обучение, переподготовку пенсионера Екатеринбурга будет больше, чем от человека пенсионного возраста, проживающего в Красно-

уральске, хотя заведомо отрицать возможность второго события нельзя.

Наш подход к организации дополнительного профессионального обучения пенсионеров. Труд пенсионеров должен помогать решать проблемы пожилого человека, отвечать экономическим, социальным интересам государства, региона, города, предприятия (перечисленные критерии соответствуют оценкам коммерческой, общественной, бюджетной эффективности инвестиционных проектов [6]). Работодатели стремятся найти пенсионеров, которые подобные производственные задачи уже решали, имеют необходимые знания и профессиональную подготовку. Речь может идти о модернизации, актуализации ранее усвоенной, производственно важной информации. В основу предлагаемого подхода положены результаты профессионального отбора кандидатур, которые могут и хотят работать после выхода на пенсию и по своим индивидуальным характеристикам наиболее соответствуют требованиям, предъявляемым к претендентам на вакантные для пенсионеров рабочие места. Для этого следует проводить специальные медицинские осмотры, психологические обследования добровольцев с использованием нужных профессиональных стандартов, а в качестве дополнительного инструмента – профессиограмм. Результаты обследований претендентов в случае массовых специальностей перспективно обрабатывать с помощью последовательного анализа по многим признакам, для уникальных специальностей можно рекомендовать модели кластерного анализа [11; 12].

При организации обучения группы пенсионеров следует учитывать состояние организма человека, рассчитывать и применять оценку вероятности сохранения до определенного возраста уровня его здоровья, минимально достаточного для выполнения конкретной работы. Эта оценка вероятности может быть получена для группы людей рассматриваемого возраста со схожим состоянием здоровья. Заметим, что в таких случаях для достижения гарантированной доходности при заключении договора страхования жизни страховые компании создают таблицы смертности. Числа таблицы позволяют определить количество доживающих до определенного возраста x лет из первоначальной совокупности 100000 человек; где x меняется от нуля до предельного возраста дожития человека из рассматриваемой группы. Эта информация обрабатывается при помощи специальных моделей [14, с. 246].

Для обеспечения нужной экономической эффективности профессиональной пе-

реподготовки необходимо создавать выборки, размер которых зависит от положения на числовой оси «точки безубыточности», в свою очередь обусловленной применяемыми технологиями обучения.

Информация о конкретном рабочем месте, которое приготовлено для обучающегося, имеет огромное практическое значение. Сошлемся на результаты, полученные Н. С. Глуханюк, А. И. Колобковой, А. А. Печеркиной при изучении безработных граждан в возрасте от 20 до 50 лет [3, с. 79]. Проявление аналогичного феномена следует ожидать у тех пенсионеров, которые желают продолжать работать.

Может оказаться целесообразной профессиональная переподготовка выбранных добровольцев с последующим медицинским, возможно, юридическим сопровождением их дальнейшей трудовой деятельности.

Приоритет качественного анализа по сравнению с изучением количественных характеристик процесса, явления. Существует мнение, что перед статистическим анализом величин количественных признаков необходимо учесть качественные особенности изучаемого явления или процесса. Например, компания может нести большие потери из-за того, что на стадии проектирования не был обнаружен фактор риска, существенно повлиявший на эффективность капитальных вложений. Найти такой фактор до начала инвестирования «гораздо важнее, чем оценить точное значение рискованности проекта с помощью какого-то коэффициента» [13, 1996].

В течение двух последних лет в стране происходят активная разработка и внедрение профессиональных стандартов, которые можно рассматривать как набор инструментов, позволяющих оперативно и корректно (с точки зрения решаемых практических задач) получать важные сведения о составе позиций рынка труда конкретной территории. Перед использованием этих нормативных документов целесообразно оценить примерное количество вакантных рабочих мест, например, для пенсионеров.

Даже в Екатеринбурге можно говорить о незначительном (по сравнению с объемом обычно применяемой статистической выборки) количестве свободных для пенсионеров рабочих мест, почти максимальном разнообразии востребованных профессий и специальностей. В таких условиях организация, занятая профессиональной переподготовкой пожилых людей с применением традиционных технологий обучения, не может находиться правее «точки безубыточности», которая по количеству выпускаемой продукции соответствует такому состоянию предприятия, когда оно по резуль-

татам своей деятельности не имеет ни прибыли, ни убытков [7, с. 132].

Обучение пенсионеров при помощи интернета. Дополнительные возможности обучения персонала, в том числе пенсионеров, предоставляет интернет. А. Л. Титова, заведующая учебным отделом Свердловского педагогического колледжа, видит в дистанционном образовании наиболее перспективную форму обучения взрослых [15]. Мотивацией взрослых является необходимость решения задач, связанных, например, с карьерой, повышением жизненного уровня. Новую профессионально значимую информацию человек будет применять практически сразу после ее получения, поэтому работнику наиболее перспективно учиться без отрыва от производства. Дистанционное образование требует меньших затрат благодаря повышению экономической отдачи использования учебных площадей и технических средств обучения, возможности присутствовать в виртуальной аудитории большему количеству слушателей. Персонализация обучения становится возможной даже в квартире обучающегося, в удобные для него сроки и время, учитывая его индивидуальные особенности и потребности.

1 марта 2017 г. был проведен вебинар Victor Zinger и Natalia Zinger, сертифицированными специалистами онлайн-образования (Университет Аляски, Фэйербэнкс, Аляска, США) [4], проект HRedu.ru. (авторы статьи благодарят основателя портала (проекта) HRedu.ru, бизнес-тренера и коуча А. И. Стому за поддержку контактов в рамках проекта, за библиографию интересных

и важных статей, которые он периодически присылает). Для нас особенно интересными были следующие положения вебинара. Дистанционное образование соответствует требованиям и ожиданиям возрастающего количества нетипичных категорий учащихся, приспособлено к ритму жизни взрослого человека, у которого есть семья и работа, сравнительно дешево, так как не требует затрат на транспортные расходы, на съем помещения для проживания, специальных усилий по организации слушателей. Это имеет большое значение особенно для пенсионеров, жителей небольших городов. Каждый слушатель усваивает материал с той скоростью, которая ему удобна. Отметим также практико-ориентированный характер обучения.

Принципиально важно: в Соединенных Штатах Америки сдача контрольных, экзаменов, зачетов происходит в присутствии специально уполномоченных лиц – *прокторов*, которые несут ответственность за качество приемки материала, получая за это заработную плату. Отсутствует дискриминация по полу и возрасту. Самой пожилой слушательнице у Natalia Zinger было 83 года. Обучение пенсионеров во многих вузах США – бесплатное.

С учетом результатов маркетинговых исследований предлагается создать сеть специализированных предприятий, занимающихся профессиональным отбором, переподготовкой добровольцев-пенсионеров, принимая во внимание состояние их здоровья и уже накопленные знания. Целесообразно применение дистанционных образовательных технологий, электронного обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анализ территориальной, возрастной и образовательной структуры трудовых ресурсов Свердловской области в среднесрочной и долгосрочной перспективе : отчет о науч.-исслед. работе / Центр регион. экон. исслед. Высшей школы экономики и менеджмента Урал. фед. ун-та им. первого Президента России Б. Н. Ельцина ; Аналитический центр «Эксперт-Урал»; Г. В. Жога и др. – Екатеринбург, 2012. – 84 с.
2. Где нашли безработицу? Отвечает Дмитрий Журавлев // Аргументы и факты – Урал. – 2017. – № 17 (1902). – 26 апр. – 2 мая. – С. 43.
3. Глуханюк Н. С., Колобкова А. И., Печеркина А. А. Психология безработицы: Результаты исследований. – Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2003. – 86 с.
4. Зингер Н., Зингер В. Развитие онлайн-образования в США: изменяющийся облик вуза на примере Университета Аляски в период перехода к онлайн-обучению [Электронный ресурс] : вебинар (г. Санкт-Петербург, 1 марта 2017 г.) // Ракурс: курсы дистанционного обучения. – Режим доступа: <https://raskurs.spb.ru/6/0/3/3/?id=129> (дата обращения: 2.05.2017).
5. Калинин А. До последнего вздоха // Литературная газета. – 2012. – №11 (6362). – 21-27 марта. – С. 9.
6. Методические рекомендации по оценке эффективности инвестиционных проектов / М-во экон. РФ, М-во фин. РФ, ГК по стр-ву, архит. и жил. Политике; рук. авт. колл.: В. В. Коссов, В. Н. Лившиц, А. Г. Шахназаров. – М. : Экономика, 2000. – 421 с.
7. Миляева Л. Г. Комплексный экономический анализ хозяйственной деятельности: практикоориентированный подход : учеб. пособие. – М. : КНОРУС, 2016. – 190 с.
8. Оценка ситуации на рынке труда в 2013 г. [Электронный ресурс] // Рынок труда Екатеринбурга : прикл. пособие. – Режим доступа: <http://www.hr-mnenie.com/component/content/article/8/1046> (дата обращения: 1.04.2017).
9. Попов А. Негласный бунт против молодежи. Бизнес Екатеринбурга все чаще ищет «возрастных» работников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ekb.dk.ru/news/neglasnyy-bunt-protiv-molodezhi-biznes-ekaterinburga-vse-chasche-ischet-vozzrastnyh-rabotnikov-237079057?from=sm2> (дата обращения: 3.06.2017).

10. Про систему и винтики (передовица) // Эксперт-Урал. – 2012. – № 13 (505). – С. 8-9.
11. Раменская Г. П., Раменский С. Е., Раменская В. С. Теоретико-методологические аспекты повышения эффективности добровольного, квалифицированного труда пенсионеров современной России. – Екатеринбург : ТРИКС, 2013. – 151 с.
12. Раменская Г. П., Раменский С. Е., Раменская В. С. Педагогические и психологические аспекты обучения студентов и пенсионеров. – Екатеринбург : ТРИКС, 2015. – 177 с.
13. Рубченко М., Губина М., Сиваков К., Кириченко Н., Шмаров А. No risk – no glory // Эксперт. – 1996. – № 37 (56). – С. 24-31.
14. Страхование. Практикум : учеб. пособие для бакалавриата / под ред. Л. А. Орланюк-Малицкой, С. Ю. Яновой. – М. : Юрайт, 2014. – 575 с. – Серия: Бакалавр. Академический курс.
15. Титова А. Л. Дистанционные технологии, как форма профессионального образования взрослых // Образование взрослых в современном образовательном пространстве : сб. науч. ст. / Урал. гос. пед. ун-т ; под науч. ред. А. А. Симоновой, С. Л. Фоменко ; общ. ред. Н. Н. Давыдова. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2015. – С. 204-208.
16. Шевалдин Д. Не красный Красноуральск // Аргументы и факты – Урал. – 2017. – 29 марта – 4 апр. – № 13 (1898). – С. 26.
17. Шевалдин Д. На заброшенном химзаводе Красноуральска произошла утечка опасного вещества [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.ural.aif.ru/society/situation/na_zabroshennom_himzavode_krasnouralska_proizoshla_utechka_opasnogo_veshchestva (дата обращения: 19.04.2017).

REFERENCES

1. Analiz territorial'noy, vozrastnoy i obrazovatel'noy struktury trudovykh resursov Sverdlovskoy oblasti v srednesrochnoy i dolgosrochnoy perspektive : otchet o nauch.-issled. rabote / Tsentr region. ekon. issled. Vysshey shkoly ekonomiki i menedzhmenta Ural. fed. un-ta im. pervogo Prezidenta Rossii B. N. El'tsina ; Analiticheskiy tsentr «Ekspert-Ural»; G. V. Zhoga i dr. – Ekaterinburg, 2012. – 84 s.
2. Gde nashli bezrobotitsu? Otvechaet Dmitriy Zhuravlev // Argumenty i fakty – Ural. – 2017. – № 17 (1902). – 26 apr. – 2 maya. – S. 43.
3. Glukhanyuk N. S., Kolobkova A. I., Pecherkina A. A. Psikhologiya bezrobotitsy: Rezul'taty issledovaniy. – Ekaterinburg : Ros. gos. prof.-ped. un-t, 2003. – 86 s.
4. Zinger N., Zinger V. Razvitie onlayn-obrazovaniya v SShA: izmenyayushchiysya oblik vuza na primere Universiteta Alyaski v period perekhoda k onlayn-obucheniyu [Elektronnyy resurs] : vebinar (g. Sankt-Peterburg, 1 marta 2017 g.) // Rakurs: kursy distantsionnogo obucheniya. – Rezhim dostupa: <https://rakurs.spb.ru/6/o/3/3/?id=129> (data obrashcheniya: 2.05.2017).
5. Kalinin A. Do poslednego vzdokha // Literaturnaya gazeta. – 2012. – №11 (6362). – 21-27 marta. – S. 9.
6. Metodicheskie rekomendatsii po otsenke effektivnosti investitsionnykh proektov / M-vo ekon. RF, M-vo fin. RF, GK po str-vu, arkh. i zhil. Politike ; ruk. avt. koll.: V. V. Kossov, V. N. Livshits, A. G. Shakhnazarov. – M. : Ekonomika, 2000. – 421 s.
7. Milyaeva L. G. Kompleksnyy ekonomicheskiy analiz khozyaystvennoy deyatel'nosti: praktikoorientirovanny podkhod : ucheb. posobie. – M. : KNORUS, 2016. – 190 s.
8. Otsenka situatsii na rynke truda v 2013 g. [Elektronnyy resurs] // Rynok truda Ekaterinburga : prikl. posobie. – Rezhim dostupa: <http://www.hr-mnenie.com/component/content/article/8/1046> (data obrashcheniya: 1.04.2017).
9. Popov A. Neglasnyy bunt protiv molodezhi. Biznes Ekaterinburga vse chashche ishet «vozrastnykh» rabotnikov [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://ekb.dk.ru/news/neglasnyy-bunt-protiv-molodezhi-biznes-ekaterinburga-vse-chasche-ischet-vozrastnykh-rabotnikov-237079057?from=sm2> (data obrashcheniya: 3.06.2017).
10. Pro sistemu i vintiki (peredovitsa) // Ekspert-Ural. – 2012. – № 13 (505). – S. 8-9.
11. Ramenskaya G. P., Ramenskiy S. E., Ramenskaya V. S. Teoretiko-metodologicheskie aspekty povysheniya effektivnosti dobrovol'nogo, kvalifitsirovannogo truda pensionerov sovremennoy Rossii. – Ekaterinburg : TRIKS, 2013. – 151 s.
12. Ramenskaya G. P., Ramenskiy S. E., Ramenskaya V. S. Pedagogicheskie i psikhologicheskie aspekty obucheniya studentov i pensionerov. – Ekaterinburg : TRIKS, 2015. – 177 s.
13. Rubchenko M., Gubina M., Sivakov K., Kirichenko N., Shmarov A. No risk – no glory // Ekspert. – 1996. – № 37 (56). – S. 24-31.
14. Strakhovanie. Praktikum : ucheb. posobie dlya bakalavriata / pod red. L. A. Orlyanuk-Malitskoy, S. Yu. Yanovoy. – M. : Yurayt, 2014. – 575 s. – Seriya: Bakalavr. Akademicheskii kurs.
15. Titova A. L. Distantsionnye tekhnologii, kak forma professional'nogo obrazovaniya vzroslykh // Obrazovanie vzroslykh v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve : sb. nauch. st. / Ural. gos. ped. un-t ; pod nauch. red. A. A. Simonovoy, S. L. Fomenko ; obshch. red. N. N. Davydova. – Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t, 2015. – S. 204-208.
16. Shevaldin D. Ne krasnyy Krasnoural'sk // Argumenty i fakty – Ural. – 2017. – 29 marta – 4 apr. – № 13 (1898). – S. 26.
17. Shevaldin D. Na zabroshennom khimzavode Krasnoural'ska proizoshla utechka opasnogo veshchestva [Elektronnyy resurs] – Rezhim dostupa: http://www.ural.aif.ru/society/situation/na_zabroshennom_himzavode_krasnouralska_proizoshla_utechka_opasnogo_veshchestva (data obrashcheniya: 19.04.2017).

УДК 378.146
ББК 4448.028

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

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

Сардак Любовь Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информационно-коммуникационных технологий в образовании, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail l.v.sardak@uspu.su

Стрелкова Александра Андреевна,

студент, Институт математики, информатики и информационных технологий, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: a.strelkova@uspu.su

**БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ:
ВОПРОСЫ РЕАЛИЗАЦИИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: учебная деятельность; студенты; балльно-рейтинговая система; система оценивания; оценка знаний; проверка знаний; средства оценивания.

АННОТАЦИЯ. Представленная статья завершает серию работ, опубликованных в журнале «Педагогическое образование в России» и посвященных обсуждению вопросов использования балльно-рейтинговых систем (БРС) в учебной практике вузов. Ранее были проанализированы общие подходы к построению и применению БРС в отечественных и зарубежных вузах, выявлены достоинства и недостатки используемых математических и организационных моделей БРС. Была построена обобщенная математическая модель, позволяющая преподавателю создавать БРС с учетом специфики изучения дисциплины – видов учебной деятельности, оценочных шкал, пороговых значений. На примерах была показана универсальность предложенного подхода. Данная статья посвящена описанию программной реализации предложенного ранее алгоритма построения дисциплинарного рейтингового показателя. Реализация представляет собой интерактивную экранную форму, взаимодействуя с которой преподаватель может подготовить БРС для своей дисциплины. Форма названа «Генератор БРС» и реализована на облачной платформе Google Drive. Генератор представляет собой документ Google-таблиц с интерактивными элементами, созданными с использованием языка для автоматизации работы с онлайн-приложениями Google Apps Script. Результат работы Генератора – электронный журнал текущей успеваемости и итоговая ведомость с элементами статистической обработки, которые также являются электронными таблицами, размещенными в облаке Google. Работа с журналом и ведомостью и их просмотр осуществляются в облачном пространстве, что обеспечивает удобный доступ к информации всех заинтересованных лиц – преподавателя, студентов, администрации. Подробно излагается последовательность работы с Генератором. Обсуждается порядок экспорта данных из журнала дисциплины в облачной среде Google for Education в Генератор. Делается заключение о возможности и целесообразности практического применения идей, изложенных в представленной серии статей.

Starichenko Boris Evgenyevich,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Information and Communication Technologies in Education; Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Sardak Lubov' Vladimirovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Information and Communication Technologies in Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Strelkova Alexandra Andreevna,

Student 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 IMPLEMENTATION**

KEYWORDS: learning; students; point-rating system (PRS); evaluation system; knowledge evaluation; knowledge check; evaluation means.

ABSTRACT. The presented article concludes a series of works published in the journal "Pedagogical Education in Russia" and is devoted to the discussion of the use of point-rating systems (PRS) in the educational practice of universities. Previously, general approaches to the construction and application of PRS in domestic and foreign universities were analyzed, the merits and demerits of the mathematical and organizational models of the PRS were detected. A generalized mathematical model was constructed that allows the teacher to create a PRS taking into account the specifics of the study of the discipline - types of educational activity, evaluation scales and threshold values. The universality of the proposed approach was illustrated by examples. This article is devoted to the description of the software implementation of the previously proposed algorithm for constructing a disciplinary rating indicator. The implementation is an interactive screen form with which a teacher can make the PRS for his subject. The form is called "Generator PRS" and is implemented on the cloud platform Google Drive.

The generator is a Google-spreadsheet document with interactive elements created using the language to automate the work with on-line applications of Google Apps Script. The results of the work of the Generator are the electronic journal of current academic performance and the summary register with the elements of statistical processing - they are also spreadsheets placed in the Google cloud. The work with the journal and the register and their viewing is carried out in the cloud space, which provides easy access to information of all interested persons - the teacher, students, administration. The sequence of work with the generator is described in detail. The procedure for exporting data from the discipline journal to the cloud environment Google for Education to the Generator is discussed. The conclusion about the possibility and expediency of practical implementation of the ideas outlined in the presented series of articles is made.

ВВЕДЕНИЕ

Данная статья завершает серию работ, опубликованных в журнале «Педагогическое образование в России» и посвященных обсуждению вопросов использования балльно-рейтинговых систем (БРС) в учебной практике вузов. В предыдущих статьях, в частности, было показано, что при имеющихся в настоящее время в отечественных вузах условиях организации учебного процесса и действующих нормативных положениях, связанных с продолжением обучения и трудоустройством, единственным основанием для применения БРС является совершенствование деятельности преподавателя по оценке успешности освоения студентом учебной дисциплины и связанный с этим рост мотивации и сознательного отношения студентов к учебной работе [7]. На основе анализа опыта использования БРС в зарубежных и отечественных вузах была обоснована целесообразность построения БРС в идеологии «снизу-вверх» в рамках единой (унифицированной) математической модели, что обеспечивает преподавателю возможность построения БРС с учетом специфики дисциплины и контингента обучаемых.

В следующей работе указанная математическая модель была описана. Идеология «снизу-вверх» предполагает построение оценочной схемы, исходя из балльных оценок отдельных заданий и форм учебной работы по произвольным и не связанным друг с другом шкалам [8]. Использование единой нормировки позволяет преподавателю включать в БРС оценку любых видов учебной деятельности, которые предусмотрены планом изучения дисциплины. По оценкам отдельных видов деятельности с учетом их весовой значимости строится итоговый рейтинговый показатель освоения дисциплины. Были представлены примеры реализации нескольких БРС на основе описанной модели, в том числе предусматривающей оценку сформированности компетенции.

Безусловно, самостоятельное практическое построение БРС на основе предложенной модели и разработка соответствующих документов (журнал успеваемости,

итоговая ведомость) вызвали бы затруднения технического и методического характера у многих преподавателей. Поэтому представляется целесообразной разработка интерактивной экранной формы, взаимодействуя с которой, преподаватель мог бы генерировать БРС для своей дисциплины. В процессе генерации должны формироваться нужные документы – электронный журнал учета текущей успеваемости, а также итоговая ведомость с дисциплинарными рейтинговыми показателями студентов и их оценками за изучение дисциплины. При этом, по мнению авторов данной статьи, созданию документов и их дальнейшее использование должно осуществляться в облачном пространстве, что обеспечит удобный доступ к информации всех заинтересованных лиц – преподавателя, студентов, администрации. Наличие подобной формы позволило бы заметно упростить решение проблемы построения и применения преподавательских БРС.

Описанию такой экранной формы и порядка ее использования и посвящена настоящая статья.

ИНТЕРАКТИВНАЯ ФОРМА «ГЕНЕРАТОР БРС»

Поскольку экранная форма обеспечивает формирование в диалоговом режиме БРС в соответствии с требованиями преподавателя, она была названа «Генератор БРС» и под этим названием будет фигурировать далее в тексте. Форма реализована на облачной платформе Google Drive. Выбор платформы обусловлен более широким по сравнению с аналогичными системами набором встроенных инструментов и сервисов [11]. «Генератор БРС» представляет собой документ Google-таблиц с интерактивными элементами, созданными с использованием языка для автоматизации работы с онлайн-приложениями Google Apps Script [2; 12; 14]. Результаты работы Генератора – электронный журнал текущей успеваемости и итоговая ведомость с элементами статистической обработки – также являются электронными таблицами, размещенными в облаке Google. Работа с журналом и ведомостью и их просмотр осуществляются в облачном пространстве. К этому имеются следующие основания.

Во-первых, преподаватель получает возможность производить проверку работ студентов и заполнение документов в любое время и с любого компьютера или мобильного устройства, имеющего выход в сеть Интернет.

Во-вторых, легко открывается доступ к документам БРС с правом просмотра всем заинтересованным лицам – студентам учебной группы, администрации, другим преподавателям.

В-третьих, при использовании облачной информационной образовательной среды в процессе изучения учебной дисциплины документы БРС естественным образом включаются в ее состав.

В-четвертых, вопросы защиты данных решены на уровне облачной платформы и не требуют каких-либо дополнительных мер со стороны преподавателя.

В соответствии с изложенными ранее теоретическими основаниями интерактивная форма обеспечивает реализацию следующих функций:

- ввод начальной информации – название дисциплины, ФИО преподавателя, код учебной группы студентов – в дальнейшем эта информация переносится в документы БРС;
- формирование таблицы видов учебной деятельности при изучении дисциплины с указанием для каждого максимальной оценки, пороговой доли выполнения и весового коэффициента в дисциплинарном рейтинговом показателе [8, с. 207–208];
- ввод названий отдельных оцениваемых заданий, их максимальных оценок и сроков представления отчетности по ним;
- ввод списка группы студентов;
- формирование журнала текущей успеваемости, в процессе заполнения журнала производится автоматическая обработка данных, предусмотрена возможность дополнения перечня контрольных заданий в семестре;
- установка шкалы соответствия между дисциплинарным рейтинговым показателем и итоговой оценкой за изучение дисциплины, предусмотрена также возможность формирования оценок по шкале ECTS grading scale;

- формирование итоговой ведомости с указанием рейтингового показателя освоения дисциплины и оценками по установленным шкалам.

В работе с Генератором можно выделить три этапа:

- *подготовительный* – преподаватель в начальном диалоге устанавливает (или выбирает из предложенных вариантов) параметры, определяющие дальнейшие правила функционирования БРС; по завершении производится генерация журнала текущей успеваемости и шаблона для итоговой ведомости;

- *работа в семестре* – преподаватель заносит в журнал результаты выполнения студентами предусмотренных учебных заданий; автоматически производится вычисление индивидуальных и групповых показателей успешности работы в семестре;

- *заключительный* – в итоговые ведомости преподавателем вводятся данные о результатах финальных контрольных мероприятий; автоматически для всех студентов, преодолевших пороговые значения оценок отдельных видов учебной деятельности, вычисляются рейтинговые показатели освоения дисциплины и вузовские оценки по заданной в начальном диалоге шкале.

Далее действия преподавателя на этапах будут рассмотрены подробнее.

Подготовительный этап

Перед началом работы преподавателю необходимо завести собственный аккаунт в пространстве Google и скопировать в свое облако файл с Google-Таблицей «Генератор БРС». Вся последующая работа осуществляется в персональном облаке преподавателя. Альтернативным и более предпочтительным является вариант использования облачной информационной среды, созданной преподавателем для изучения дисциплины – тогда Генератор размещается в папке с иными организационными документами (рабочей программой дисциплины, планом и графиком изучения дисциплины и т. п.) [5; 6].

После открытия формы «Генератор БРС» преподаватель оказывается на стартовой странице (рис. 1), где ему требуется построить описание своей БРС.

Генератор балльно-рейтинговых систем

1. Дисциплина:

2. Преподаватель:

3. Группа:

4. Учебный год:

Рис. 1. Стартовая страница Генератора БРС

Для этого нужно сделать следующее.

- В поля 1-4 вводятся сведения о дисциплине, преподавателе, код группы.
- В позиции 5 путем выбора из выпадающего списка указываются оцениваемые при изучении дисциплины виды учебной деятельности; предусмотренные виды выбираются из списка; после каждого выбора необходимо нажать экранную кнопку «Добавить» – на экране начнет формироваться таблица видов деятельности; если преподавателю необходим какой-то иной вид – следует выбрать «Другое», нажать «Добавить» и в заготовку таблицы ввести нужное название вида деятельности.

Вторая часть описания составляющих рейтингового показателя состоит в заполнении полученной таблицы – для каждого

выделенного вида деятельности нужно указать следующее (см. рис. 2):

- его вес в рейтинговом показателе – число от 0 до 1; сумма весов по всем видам должна быть равна 1; предусмотрен контроль правильности ввода – если сумма окажется неверной, выйдет сообщение об ошибке;

- максимальную сумму баллов по каждому виду деятельности; баллы могут выбираться по произвольным и разным для различных видов шкалам;

- пороговую долю выполнения каждого вида – число от 0 до 1 – минимальная доля выполнения заданий каждого вида деятельности, ниже которой вид не засчитывается и, соответственно, рейтинговый показатель не вычисляется [8, с. 207].

5. Построение составляющих рейтингового показателя

Выберите вид деятельности:

Проект			
Проект			
Работа в семестре			
Экзамен			
Итоговый тест			
Другое			

	Работа в семестре	Итоговый тест	Проект
Вес	0,55	0,30	0,15
Макс. балл	30,0	100,0	30,0
Порог. уровень	0,85	0,70	0,00

Рис. 2. Описание составляющих рейтингового показателя

- В позицию 6 вводятся данные для формирования журнала текущей успеваемости – количество оцениваемых учебных заданий, выполнение которых предполагается в семестре, и количество студентов; после нажатия экранной кнопка «Сформировать» создаются две заготовки таблиц (рис. 3).

В первую вводятся обозначения заданий и их балльные оценки; очевидно, сумма балльных оценок должна быть равна количеству баллов в виде деятельности «Работа в семестре», указанной на предыдущем шаге; для контроля сумма назначенных баллов отображается над ячейкой «Баллы»; можно рекомендовать начинать с заполнения таблицы с заданиями и баллами, а затем

перенести сумму баллов в таблицу видов деятельности – это избавит от необходимости контроля суммы распределенных баллов. Кроме того, при работе с уже сформированным журналом у преподавателя будет возможность при необходимости добавлять задания или изменять их балльные оценки. В последнюю колонку таблицы вводятся даты представления заданий согласно графику изучения дисциплины.

Во вторую таблицу заносятся или копируются из имеющегося списка фамилии студентов и их электронные адреса для последующей установки взаимодействия с их облачными хранилищами отчетов по заданиям.

6. Формирование журнала успеваемости

Введите кол-во заданий:

Введите кол-во студентов:

30		
Задание	Балл	Дата сдачи
Лр. 1	3	02.02
Лр. 2	4	16.02
Лр. 3	4	02.03
Лр. 4	5	16.03
Лр. 5	4	30.03
Лр. 6	3	13.04
Лр. 7	4	27.04
Лр. 8	3	11.05

	ФИО	E-mail
1	Студент 1	st1@uspu.su
2	Студент 2	st2@uspu.su
3	Студент 3	st3@uspu.su
4	Студент 4	st4@uspu.su
5	Студент 5	st5@uspu.su
6	Студент 6	st6@uspu.su
7	Студент 7	st7@uspu.su
8	Студент 8	st8@uspu.su
9	Студент 9	st9@uspu.su
10	Студент 10	st10@uspu.su

Рис. 3. Ввод списков для журнала текущей успеваемости

• В позиции 7 производится формирование оценочных шкал; по умолчанию предлагается шкала соответствия рейтингового дисциплинарного показателя и оценки по принятой в вузе трехбалльной шкале положительных оценок; при желании преподаватель может шкалу изменить (рис. 4).

Предусмотрена возможность построения оценки по шкале ECTS grading scale (нужно выбрать «Да» в соответствующем поле ввода); шкала соответствия предусмотрена (использованы данные из статьи Б. А. Сазонова [4, с. 34]), но может быть изменена преподавателем (например, в соответствии с рекомендациями [1; 3; 13; 15]).

7. Формирование итоговой ведомости
Шкала соответствия R->Q:

Рейтинговый показатель	Оценка
91	5
80	4
67	3

ECTS grading scale	
Рейтинговый показатель	Оценка
91	A
84	B
74	C
68	D
61	E

Рис. 4. Ввод оценочных шкал

• По завершении ввода исходных данных необходимо нажать экранную кнопку «Сформировать документы БРС» – появятся и будут доступны два новых листа: «Журнал успеваемости» и «Итоговая ведомость»; предусмотрена возможность удаления всех введенных на стартовой странице данных – кнопка «Очистить». После формирования документов БРС лист «Старт» скрывается (но может быть отображен снова через инструмент Google-Таблицы: Вид → Скрытые листы).

На подготовительном этапе преподаватель имеет возможность описать систему штрафных баллов – за ошибки в выполнении задания, за несвоевременную сдачу, за непосещение занятия и пр., которые вычитаются из балльных оценок отдельных заданий. Штрафные вычеты делает преподаватель в процессе оценивания, однако, поскольку студенты должны быть информированы относительно условий сдачи работ, таблица формируется и размещается на листе журнала успеваемости.

Работа в семестре

По ходу семестра преподаватель проверяет отчеты о текущей учебной работе студентов; результаты заносятся в журнал успеваемости (рис. 5). Предусмотрена следующая математическая обработка: у каждого студента автоматически определяется сумма набранных за задания баллов и общая доля выполнения всех заданий – по этим сведениям студент может самостоятельно оценивать качество своей учебной работы и перспективы ее успешного завершения, а при необходимости – принимать меры для исправления ситуации. Вычисляется также средняя по группе доля выполнения каждого задания – эта информация позволяет преподавателю выявить задания, вызвавшие затруднения у студентов. Обработка происходит после нажатия кнопки «Выполнение заданий».

В журнале предусмотрена возможность дополнять перечень заданий в семестре – это производится нажатием экранной кнопки «Добавить задание» и указанием баллов за него. После этого автоматически будет произведен пересчет долей выполнения.

Журнал текущей успеваемости													
Дисциплина:		Теоретические основы информатики								Бонус			
Преподаватель:		Стариченко Б.Е.								Добавить задание			
Группа:		БИ-31								Выполнение заданий			
Год:		2016-17											
№	ФИО	E-mail	Задание								Бонус	Доля выполнения всех заданий	Баллы за работу в семестре
			Лр. 1	Лр. 2	Лр. 3	Лр. 4	Лр. 5	Лр. 6	Лр. 7	Лр. 8			
1	Студент 1	st1@uspu.su	3	3.5	3.7	4	4	2.4	3.2	3		0.89	26.8
2	Студент 2	st2@uspu.su	2.5	4	3.7	4.7	3.5	3	3.5	3		0.93	27.9
3	Студент 3	st3@uspu.su	2.5	3.2	3.2	4	4	2.1				0.63	19.0
4	Студент 4	st4@uspu.su	3	4	4	4.7	4	2.4	4	3		0.97	29.1
5	Студент 5	st5@uspu.su	2.7	4	3.5	3.2	3.1	2.4	3.1	2.7	2	0.89	26.7
6	Студент 6	st6@uspu.su	2.5	3.2	4	4.4	3.2	2.7	3.1	2.7		0.86	25.8
7	Студент 7	st7@uspu.su	2.7	3.7	4	4.7	4	3	3.4	3		0.95	28.5
8	Студент 8	st8@uspu.su	3	3.2	4	4.1	3.5	3	3.7	3		0.92	27.5
9	Студент 9	st9@uspu.su	2.1	3.4	3.1	4.1	3.4	2.7	3.1	2.6	1	0.85	25.5
10	Студент 10	st10@uspu.su	3	3.5	4	3.4	3.7	3	3.1	2.7		0.88	26.4
Ср. балл за задание:			2.7	3.6	3.7	4.1	3.6	2.7	3.0	2.6			
Срок сдачи отчета:			02.02	16.02	02.03	16.03	30.03	13.04	27.04	11.05			
Описание системы штрафов													
Недочет		Штрафной балл											
Опоздание со сдачей за каждую неделю		-0.5											
Ошибка в отчете		-0.3											
Неверно выполнена Лр		*Стоимость: Лр											

Рис. 5. Журнал учета текущей успеваемости БРС

Заключительный этап

Данные из журнала текущей успеваемости при каждом нажатии кнопки «Выполнение заданий» автоматически переносятся в итоговую ведомость, поэтому по завершении работы в семестре ее результаты уже находятся в ведомости. В нее же преподаватель заносит оценки всех остальных предусмотренных

видов деятельности по тем шкалам, которые были установлены им при описании БРС. Автоматически вычисляется рейтинговый показатель и оценка по установленной шкале. Если в начальном описании была выбрана шкала ECTS grading scale, то выводится оценка и по ней (рис. 6).

Итоговая ведомость							
	Работа в семестре	Итоговый тест	Проект	Рассчитать			
Вес	0,55	0,30	0,15	Печать рейтинга			
Макс. балл	30,0	100,0	30,0	Экз. ведомость			
Порог. уровень	0,85	0,70	0,00				
№	ФИО	Работа в семестре	Итоговый тест	Проект	Рейтинговый показатель	Оценка	Оценка ECTS
1	Студент 1	26,8	73,0	24,0	83	4	С
2	Студент 2	27,9	68,0				
3	Студент 3	19,0					
4	Студент 4	29,1	94,0	30,0	97	5	А
5	Студент 5	26,7	85,0	27,0	88	4	В
6	Студент 6	25,8	79,0	20,0	81	4	С
7	Студент 7	28,5	92,0	21,0	90	4	В
8	Студент 8	27,5	87,0	30,0	92	5	А
9	Студент 9	25,5	70,0		68	3	Е
10	Студент 10	26,4	83,0	25,0	86	4	В

Рис. 6. Итоговая ведомость БРС

На странице с итоговой ведомостью располагается кнопка «Экз. ведомость», после нажатия которой формируется и может быть выведена на печать экзаменационная ведомость по форме, принятой в УрГПУ. Кнопка «Печать рейтинга» позволяет получить бумажный документ с индивидуальными рейтинговыми показателями дисциплины студентов, а также их балльные оценки по выбранным шкалам.

Таким образом, представленная экранная форма «Генератор БРС» обеспечивает реализацию в облачном пространстве всех этапов вычисления рейтингового показателя успешности освоения дисциплины начиная с описания схемы и условий его формирования и заканчивая печатью итоговой ведомости.

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ БРС ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ СРЕДЫ GOOGLE FOR EDUCATION

В наших предыдущих работах на основании проведенной апробации был сделан вывод о целесообразности применения облачной платформы Google for Education в учебном процессе [9; 10]. Данная среда в настоящее время активно используется преподавателями Института математики, информатики и информационных технологий УрГПУ. В связи с этим представляет интерес исследование особенностей построения БРС в рамках этой среды и возможности ее взаимодействия с Генератором.

Google for Education предоставляет преподавателю набор сервисов для организации учебного процесса, в частности, сервис Google Classroom. Он позволяет автома-

тизировать процесс регламентированного доступа к учебному контенту, возможности выдачи / проверки заданий, формирование электронного журнала успеваемости.

При описании учебного задания помимо его содержания преподаватель указывает и максимальное количество баллов, которое студент может получить за его выполнение. Оценки за отчеты по заданиям доступны только студенту, их сдавшему; полный журнал текущей успеваемости группы может просматривать только преподаватель, создавший учебный курс в Classroom. Доли выполнения журнал вычисляет автоматически. Имеется возможность добавлять задания по ходу семестра. Таким образом, при использовании Google for Education при построении рейтингового показателя дисциплины не требуется описывать работу в семестре – достаточно скопировать на лист «Итоговая ведомость» Генератора БРС конечные данные из журнала в Classroom. Далее заносятся оценки остальных видов деятельности и вычисляется рейтинговый показатель, как было описано выше.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Описанная экранная форма «Генератор БРС» обеспечивает полную реализацию функций создания преподавателем персональной БРС в соответствии с особенностями изучаемой дисциплины и работу с ее документами в семестре и по его завершении. Документы размещаются в облачном пространстве, что, с одной стороны, делает удобным доступ к ним заинтересованных лиц, а с другой стороны, гарантирует их со-

хранность. Скрипты, использованные в Генераторе, открыты для редактирования, что позволяет опытным пользователям вносить усовершенствования в систему.

Таким образом, с точки зрения авторов серии статей, опубликованных в номерах 5, 6 и 7 журнала «Педагогическое образование в России», представлено комплексное исследование проблемы применения БРС от анализа ее назначения и роли в отечественном высшем образовании через построение математической модели до программной реализации. Это обеспечивает возможность практического применения изложенных идей. В частности, со следующего учебного года описанный подход и генератор БРС будут применяться преподавателями кафедры информационно-коммуникационных тех-

нологий в образовании. С введением унифицированной оценочной процедуры мы связываем повышение ее объективности и прозрачности для студента и, как следствие, рост мотивации студентов к текущей учебной деятельности, ритмичности ее выполнения, итоговой успешности изучения дисциплин.

Развитием идей исследования можно считать разработку программной системы, которая на основе дисциплинарных рейтинговых показателей определяла бы семестровые рейтинги студентов. Однако подобная разработка станет актуальной после принятия директивных решений о введении дисциплинарного рейтингового оценивания хотя бы в рамках вуза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гладких Б. А. Выбор шкалы оценивания знаний в вузе в контексте Болонского процесса // Проблемы управления в социальных системах. – 2011. – №5. – С. 98-118.
2. Пользовательские функции в Google Таблицах [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nyrkvinabi.gitbooks.io/googleappsscriptstartru/content/customfunctions.html> (дата обращения: 04.05.2017).
3. Рожков Н. Н. Система перезачета оценок успеваемости – инструмент поддержки академической мобильности // Университетское управление: практика и анализ. – 2006. – № 5. – С. 104-113.
4. Сазонов Б. А. Балльно-рейтинговые системы оценивания знаний и обеспечение качества учебного процесса // Высшее образование в России. – 2012. – № 6. – С. 28-40.
5. Сироткин А. Ю. Педагогический потенциал облачных технологий в высшем образовании // Гаудеамус. – 2014. – № 2 (24). – С. 35-41.
6. 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.
7. Стариченко Б. Е. Балльно-рейтинговая система оценивания учебной деятельности студентов: вопросы назначения // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 5. – С. 116-125.
8. Стариченко Б. Е. Балльно-рейтинговая система оценивания учебной деятельности студентов: вопросы моделирования // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 6. – С. 205-215.
9. Стариченко Б. Е., Стариченко Е. Б., Сардак Л. В. Использование дисциплинарных облачных образовательных сред в учебном процессе // Нижегородское образование. – 2017. – № 1. – С. 72-78.
10. Стариченко Б. Е., Сардак Л. В., Стариченко Е. Б. Система управления обучением на основе облачной платформы GOOGLE FOR EDUCATION // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 6. – С. 111-120.
11. Шевчук М. В. Облачные сервисы хранения как эффективный инструмент для организации единой информационной образовательной среды // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 5. – С. 139-144.
12. Шпаргалка. Дополнения для Google Таблиц (spreadsheets) и использование Google Apps Script [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://codd-wd.ru/shpargalka-dopolneniya-dlya-google-tables-spreadsheets-i-ispolzovanie-google-apps-script/> (дата обращения: 04.05.2017).
13. International Grade Equivalencies [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.unco.edu/international/studyabroad/Documents/Grade%20Equivalencies.pdf> (дата обращения: 04.04.2017).
14. Google Apps Script [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://developers.google.com/apps-script/reference/spreadsheet/> (дата обращения: 04.05.2017).
15. 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. Gladkikh B. A. Vybora shkaly otsenivaniya znaniy v vuze v kontekste Bolonskogo protsessa // Problemy upravleniya v sotsial'nykh sistemakh. – 2011. – №5. – S. 98-118.
2. Pol'zovatel'skie funktsii v Google Tablitsakh [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://nyrkvinabi.gitbooks.io/googleappsscriptstartru/content/customfunctions.html> (data obrashcheniya: 04.05.2017).
3. Rozhkov N. N. Sistema perezacheta otsenok uspevaemosti – instrument podderzhki akademicheskoy mobil'nosti // Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz. – 2006. – № 5. – S. 104-113.
4. Sazonov B. A. Ball'no-reytingovye sistemy otsenivaniya znaniy i obespechenie kachestva uchebnogo protsessa // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2012. – № 6. – S. 28-40.

5. Sirotkin A. Yu. Pedagogicheskiy potentsial oblachnykh tekhnologiy v vysshem obrazovanii // *Gaudeamus*. – 2014. – № 2 (24). – S. 35-41.
6. 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.
7. Starichenko B. E. Ball'no-reytingovaya sistema otsenivaniya uchebnoy deyatel'nosti studentov: voprosy naznacheniya // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. – 2017. – № 5. – S. 116-125.
8. Starichenko B. E. Ball'no-reytingovaya sistema otsenivaniya uchebnoy deyatel'nosti studentov: voprosy modelirovaniya // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. – 2017. – № 6. – S. 205-215.
9. 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.
10. Starichenko B. E., Sardak L. V., Starichenko E. B. Sistema upravleniya obucheniem na osnove oblachnoy platformy GOOGLE FOR EDUCATION // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. – 2017. – № 6. – S. 111-120.
11. Shevchuk M. V. Oblachnye servisy khraneniya kak effektivnyy instrument dlya organizatsii edinoy informatsionnoy obrazovatel'noy sredy // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. – 2014. – № 5. – S. 139-144.
12. Shpargalka. Dopolneniya dlya Google Tablits (spreadsheets) i ispol'zovanie Google Apps Script [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://codd-wd.ru/shpargalka-dopolneniya-dlya-google-table-spreadsheets-i-ispolzovanie-google-apps-script/> (data obrashcheniya: 04.05.2017).
13. International Grade Equivalencies [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: [http://www.unco.edu/international/studyabroad/Documents/Grade %20Equivalencies.pdf](http://www.unco.edu/international/studyabroad/Documents/Grade%20Equivalencies.pdf) (data obrashcheniya: 04.04.2017).
14. Google Apps Script [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://developers.google.com/apps-script/reference/spreadsheet/> (data obrashcheniya: 04.05.2017).
15. The ECTS Grading Scale [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://ci.univ-lille1.fr/english_version/pdf/grading_scale.pdf (data obrashcheniya: 04.04.2017).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ВОСПИТАНИЯ

УДК 371.7
ББК 442.054

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.01

Маджуга Анатолий Геннадьевич,

доктор педагогических наук, доцент, профессор, кафедра психолого-педагогического образования, Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет»; 453100, Республика Башкортостан, г. Стерлитамак, пр-т Ленина, д. 49; e-mail: Mag-d@rambler.ru

Загидуллин Амаль Робертович,

магистрант, кафедра психолого-педагогического образования, Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет»; 453100, Республика Башкортостан, г. Стерлитамак, пр-т Ленина, д. 49; e-mail: amalzag18@gmail.com

Загидулина Гульназ Талгатовна,

учитель, средняя общеобразовательная школа № 4, г. Стерлитамак; 453126, Республика Башкортостан, г. Стерлитамак, ул. К. Маркса, д. 125; e-mail: soch4@mail.ru

Салимова Роза Мирхатовна,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой психолого-педагогического образования, Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет»; 453100, Республика Башкортостан, г. Стерлитамак, пр-т Ленина, д. 49; e-mail: s.roza.m@mail.ru

Колесникова Гульнара Григорьевна,

аспирант, профессор, кафедра психолого-педагогического образования, Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет»; 453100, Республика Башкортостан, г. Стерлитамак, пр-т Ленина, д. 49; e-mail: kolesnikova_gulnara@mail.ru

ТРЕНИНГОВАЯ ПРОГРАММА «ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ УСТАНОВКИ НА ЗДОРОВЬЕ У ПОДРОСТКОВ» КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО АКТУАЛИЗАЦИИ РЕСУРСНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЗДОРОВЬЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: ценностные ориентации; смысложизненные ориентации; валеология; здоровый образ жизни; здоровье детей; подростки; сохранение здоровья; корреляционный анализ; здоровьесбережение; тренинговые программы.

АННОТАЦИЯ. В статье представлена характеристика ценностных и смысложизненных ориентаций и валеологических типов личности, а также показана их роль в формировании отношения подростков к своему здоровью. Особое внимание авторы уделяют рассмотрению взаимосвязи ценностных и смысложизненных ориентаций в процессе формирования стратегий поведения и деятельности, имеющих отношение к здоровью человека. При характеристике ценностно-смысловой сферы подростков описаны психологические новообразования, присущие этому периоду онтогенеза. Представлено описание разработанной, теоретически обоснованной, апробированной в образовательном процессе современной школы тренинговой программы, направленной на формирование ценностно-смысловой установки на здоровье у подростков. Описаны этапы формирования ценностно-смысловой установки на здоровье у подростков на основе арт-терапевтического сопровождения. Описан диагностический инструментарий, который использовался для доказательства эффективности разработанной авторами тренинговой программы. В ходе эмпирического исследования проведен сравнительный анализ шкал смысложизненных ориентаций и ценностных ориентаций в экспериментальной группе с использованием критерия хи-квадрат (по Фридману). На основе полученных в ходе исследования эмпирических данных доказана взаимосвязь между характером формируемой валеологической установки и стратегиями поведения и деятельности в отношении своего здоровья. На основе сравнительно-сопоставительного анализа эмпирических данных, полученных в контрольных и экспериментальных группах, выявлены детерминанты, оказывающие влияние на процесс формирования ценностно-смысловой установки на здоровье у подростков.

Madzhuga Anatoly Gennadievich,

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

Zagidullin Amal Robertovich,

Master's Degree Student, Department of Psychological and Pedagogical Education, Sterlitamak Branch of Bashkir State University, Sterlitamak, Russia.

Zagidullina Gulnaz Talgatovna,

Teacher, Secondary School № 4, Sterlitamak, Russia.

Salimova Rosa Mirkhatovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of Department of Psychological and Pedagogical Education, Sterlitamak Branch of Bashkir State University, Sterlitamak, Russia.

Kolesnikova Gulnara Grigorievna,

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

TRAINING PROGRAM «FORMATION OF VALUE-SENSE ORIENTATION ON HEALTH IN ADOLESCENTS» AS AN EFFECTIVE MEANS OF ACTIATION OF RESOURCE HEALTH OPPORTUNITIES

KEYWORDS: value orientations; meaningful orientations; valeology; healthy lifestyle; children's health; teenagers; health protection; correlation analysis; health improvement; training program.

ABSTRACT. The article describes the value and meaningful orientations and valeological types of personality, as well as their role in shaping the attitude of adolescents to their health. Special attention is paid to the authors' consideration of the relationship between value and meaningful orientations when forming strategies of behavior and activity related to human health. When characterizing the value-semantic sphere of adolescents, psychological neoplasms typical of this period of ontogenesis are described. The article describes the training program developed, theoretically grounded and tested in the educational process of the modern school aimed at the formation of a value-meaningful orientation on health in adolescents. The stages of the formation of the value-meaningful orientation on health in adolescents are described, based on the art-therapeutic support. The article presents and describes the diagnostic tools used to prove the effectiveness of the training program developed by the authors. In the course of the empirical study, a comparative analysis of scales of meaningful orientations and value orientations in the experimental group was carried out using the chi-square test (according to Friedman). Based on the empirical evidence obtained during the study, the relationship between the nature of the valeological unit being formed and the strategies of behavior and activity with regard to one's health is proved. Based on a comparative analysis of empirical data obtained in control and experimental groups, determinants that influence the process of formation of a value-meaningful orientations on health in adolescents are revealed.

Формирование у человека культуры здоровья и здорового образа жизни является сложной социальной, психологической и педагогической проблемой, успешное решение которой зависит от различных факторов, в частности от ценностных и смысложизненных ориентаций личности. Социально-генетические, эпидемиологические и клиничко-социальные исследования доказали, что здоровье человека в первую очередь зависит от его здорового образа жизни. По данным Ю. П. Лисицына, Ю. М. Комарова, образ жизни формирует здоровье и занимает примерно 50–55 % удельного веса всех факторов, обуславливающих здоровье населения [9].

Анализ статистических данных по проблемам здоровья учащейся молодежи показал, что за последние 10 лет заболеваемость детей в возрасте до 14 лет увеличилась на 34 %, а детей в возрасте 15–17 лет – на 65 % [5].

Современные подростки представляют собой основной потенциал трудового и популяционного ресурсов нашей страны, от которых зависит будущее как отдельного человека, так и нации в целом. Однако для современных подростков характерно проявление негативных тенденций по отношению к здоровью.

В этой связи одной из актуальных проблем современной науки и практики является формирование положительных установок по отношению к своему здоровью у

подростков на основе их ценностных и смысложизненных ориентаций.

Следует отметить, что смысложизненная концепция начинает складываться именно к подростковому возрасту и в этот период наиболее восприимчива к социальным изменениям (И. В. Абакумова, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, И. С. Кон, А. В. Серый, Д. И. Фельдштейн, М. С. Яницкий). В этом возрасте происходит «овладение внутренним миром», «возникновение жизненного плана как известной системы приспособления, которая впервые осознается подростком» [8]. В этот возрастной период ценностно-смысловая сфера является центральным образованием личности, воздействуя в целом на поведение человека в каждой конкретной ситуации и определяя общую направленность его жизни, помогая человеку осмысливать свое существование и окружающие его явления, мир в целом и в частности отношение к своему здоровью [1; 3; 4; 7; 16; 17].

В психолого-педагогической литературе отношение к здоровью стало предметом специального исследования многих авторов. Такие ученые, как И. В. Журавлева, А. Г. Маджуга, В. Э. Пахальян, А. В. Шувалов, Е. А. Югова, К. Glanz, В. К. Rimer, К. Viswanath, в своих работах придерживаются мнения о том, что здоровье – это следствие и результат определенного отношения к собственному здоровью, являющегося доминирующим фактором, определяющим

состояние здоровья человека [6; 11; 13; 18; 19; 20].

Г. С. Никифоров определяет отношение к здоровью как систему индивидуальных, избирательных связей личности с различными явлениями окружающей действительности, способствующими или, напротив, угрожающими здоровью людей, а также как определенную оценку индивидом своего физического и психического состояния [14].

В то же время понятие «отношение к здоровью» гораздо шире, чем отсутствие вредных привычек, соблюдение режима труда и отдыха, система питания, различные закалывающие и развивающие упражнения; в него также входит система отношений к себе, к другому человеку, к жизни в целом, а также осмысленность бытия, жизненные цели, ценности и т. д.

На основе теоретического анализа литературы по проблеме исследования мы представляем уточненное содержание дефиниции «отношение к здоровью у подростка», которое рассматривается как характеристика личности, включающая знания и представления о здоровье как жизненной ценности человека, сформированные привычки и мотивацию поведения здорового человека, умения и навыки здоровьесозидающего поведения на основе личной активности. Таким образом, отношение к здоровью можно рассматривать как деятельность подростка, основанную на его устойчивых представлениях о здоровье как общечеловеческой ценности, сформированных привычках поведения здорового человека.

Важно подчеркнуть, что ценностно-смысловая установка на здоровье и здоровый образ жизни занимает наиболее высокий иерархический уровень в системе ценностных ориентаций личности, отражая устойчивые субъективные отношения к разным сторонам реального бытия, которые преломляются в здоровьесберегающей деятельности и определяют ее характер, позиционность субъекта, образ его жизни [2; 6; 15; 18]. Это смысловое образование предготовности личности к действию, самовоплощению в аспекте деятельности, связанной со здоровьем, способами и приемами его сохранения, формирования, укрепления и приращения. По сути, данное понятие отражает результат мыслительной деятельности (осмысления) по отношению к здоровью и здоровому образу жизни как ценностям жизнотворчества, как категории «жизненно важного» по переводу их в ряд действующих, реализующихся принципов. Действительно, ценностно-смысловая установка формируется как обретение спо-

собностей к воплощению ценностей в реальной, живой деятельности, отражает личную сопричастность субъекта определенной ценности, движение от ценностей через смыслы к деятельности. В связи с этим можно выделить два аспекта ценностно-смысловых установок. Первый аспект – онтологическая характеристика: качество ценностно-смысловых установок, их содержание, отражающее ответ человека на вопросы «Что важно, принципиально для человека?», «На каких позициях он стоит?». В предельном смысле данная характеристика измеряется личной сопричастностью человека духовности, связана с его субъективным движением в духовно-нравственном направлении. Второй аспект относится к организационно-деятельностной характеристике ценностно-смысловых установок. Он отражается в следующих категориях:

а) в степени осмысленности, осознанности (личностной ясности) ценностно-смысловых установок. Ценностно-смысловое развитие состоит в том, чтобы ценностные ориентации были лично переведены субъектом в собственную ценностно-смысловую установку;

б) в субъектной наполненности ценностно-смысловых установок, их деятельностной состоятельности, способности субъекта к воплощению собственного ценностного понимания бытия в реальную жизнь.

Именно поэтому ценностно-смысловая установка играет определяющую роль в формировании здоровьесберегающих и здоровьесозидающих стратегий поведения и деятельности, выступает в качестве императива отношения человека к своему здоровью и здоровью окружающих.

Исходя из теоретического анализа психолого-педагогической литературы [2; 3; 4; 13; 16; 21] считаем необходимым проведение экспериментального исследования, направленного на формирование ценностно-смысловой установки на здоровье у подростков и выявление психологических детерминант, оказывающих влияние на эффективность этого процесса.

На наш взгляд, в качестве эффективной формы, обеспечивающей оптимизацию процесса формирования ценностно-смысловых установок подростка на здоровье, выступает тренинг.

Тренинг – метод активного обучения, направленный на развитие знаний, умений, навыков и социальных установок, который создает специальную, творческую, дружелюбную и благоприятную среду для понимания самого себя, своего внутреннего мира, для апробирования и закрепления позитивных личностных трансформаций.

В ходе эмпирического исследования нами была разработана и апробирована программа тренинга, направленного на формирование ценностно-смысловой установки на здоровье у подростков.

Разработанная нами программа основывается на принципах, одной из основных категорий китайской философии У-син и включает арт-терапевтические упражнения, базирующиеся на китайской живописи «гохуа».

Теория пяти элементов У-син (дерево, огонь, земля, металл, вода) – одна из древнекитайских философских теорий, которая тесно связана с практикой китайской медицины. Эта теория освещает единство человеческого организма и материи и объясняет физиологические и патологические взаимоотношения между пятью Цзан-органами [10]. В соответствии с мировоззрением древних мыслителей, она основана на законах природы, которые характеризуются непрерывным движением, сменой фаз. Теория У-син применялась для классификации природы, эмоций, органов, для объяснения происходящих в организме физиологических и патологических процессов. Помимо философии эта система широко используется в традиционной китайской медицине, боевых искусствах, в искусстве Фэн-шуй. Живопись У-син – это техника саморазвития, построенная на основе сочетания приемов китайской живописи гохуа и системы пяти элементов У-син даосской натурфилософии [12].

В тренинговую программу были включены занятия, направленные на формирование позитивного отношения к здоровью у подростков через воздействие на их ценностные и смысловые ориентации. Наша программа основывается на следующих принципах: систематичности и последовательности, деятельностной самоактуализации, сознательности и активности. Программа предназначена для подростков 12-14 лет и содержит 36 занятий, проводимых с периодичностью два раза в неделю.

Цель программы – системное формирование ценностно-смысловой установки на здоровье у подростков.

Задачи программы – освоение подростками системы знаний о здоровье и здоровом образе жизни, развитие у подростков системы оценочно-рефлексивных умений, направленных на осознание значимости ценности здоровья для себя (самоценность здоровья), обеспечение самоопределения подростка в стратегиях здорового образа жизни и поиск оптимальных решений, связанных с принятием им здоровья как жизненно важной ценности.

Апробация программы тренинга осуществлялась в рамках психологического эксперимента, который включал три логически взаимосвязанных этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

Тренинговая программа включает в себя несколько этапов по формированию ценностно-смысловой установки на здоровье у подростков: начальный этап, основной этап, заключительный этап.

На основном этапе реализации программы тренинга в качестве базовых элементов мы использовали различные арт-терапевтические техники, основанные на представлениях, существующих в системе У-син. Основу разработанной нами программы составила изотерапия, которая предполагала использование различных техник отображения основных стихий природы (огонь, вода, дерево, металл). Принимая во внимание специфику жизненных циклов, описанных в философии У-син, мы при разработке заданий с использованием элементов изотерапии опирались на представления о том, что подростковому возрасту в системе У-син соответствуют два начала – дерево и огонь.

Применение в нашей авторской программе этих двух основополагающих элементов системы У-син обеспечивает актуализацию ресурсных возможностей здоровья подростка. Для стабилизации эмоционально-аффективной сферы подростка в ходе тренинговых занятий наряду с арт-терапевтическими техниками (изотерапия) мы применяли комплекс групповых и индивидуальных упражнений, направленных на формирование ценностного отношения к здоровью и осознание ценностно-смысловых установок на здоровье.

В табл. 1 представлен фрагмент программы (вводный и основной этап) по формированию ценностно-смысловой установки на здоровье у подростков.

С целью доказательства эффективности представленной программы мы выявили уровень сформированности ценностно-смысловых установок на здоровье у подростков экспериментальной и контрольной групп.

В исследовании были использованы следующие психодиагностические методики: тест смысловых ориентаций (Д. А. Леонтьев), методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич), методика диагностики валеологического типа личности (Т. Д. Дубовицкая, А. Г. Маджуга).

В экспериментальной группе нами была реализована тренинговая программа, направленная на формирование ценностно-смысловых установок на здоровье у подростков.

Таблица 1

Содержание тренинговой программы по формированию ценностно-смысловой установки на здоровье у подростков (фрагмент)

Вводный этап		
Вводное занятие «Знакомство»	Знакомство, сплочение группы. Знакомство с техникой саморазвития: «Живопись У-син». Задачи: - мотивация учащихся на размышления о том, что такое «здоровье»; - развитие самопознания и рефлексии учащихся; - знакомство с целями занятий; - принятие правил проведения занятий	Упражнения: 1. «Этнокультурная разминка» 2. «Имя-комплимент» 3. «История моего имени» 4. «Разговор руками» 5. «Приоритеты» Знакомство с техникой саморазвития: «Живопись У-син» Рефлексия
Основной этап		
«Мои ценностные ориентации, идеалы, личностный смысл»	Определение «Я-идеального», личностных смыслов и ценностей. Задачи: - формирование ценности «Я» и другого человека; - самовыражение; - осознание смысла своей жизни.	Упражнения: 1. «Этнокультурная разминка» 2. «Ромашка ценностей» 3. «Мои идеалы» 4. «Смысл жизни» 5. «Вечная тема» Рефлексия
«Я и мое здоровье»	Сформировать представления о здоровье как о важной ценности. Задачи: - сформировать позитивное отношение к своему здоровью; - моделирование жизненной перспективы с позиций ценностного отношения к здоровью	Игра «Четыре угла – четыре выбора». Упражнения: 1. «Кто Я?» 2. «Жизнь со знаком + и –» 3. «Высказывания о здоровье» Рефлексия

В табл. 2 представлены результаты сравнительного анализа шкал смысло-жизненных ориентаций подростков в экспериментальной группе с помощью критерия хи-квадрат (по Фридману).

Из полученных результатов следует, что в экспериментальной группе после формирующего эксперимента выявлены

значимые изменения по шкалам: результативность жизни, локус контроля – Я, локус контроля – жизнь и общая осмысленность жизни. Диагностика смысло-жизненных ориентаций подростков показала, что в контрольной группе отсутствуют значимые изменения в отличие от экспериментальной группы.

Таблица 2

Сравнительный анализ шкал смысло-жизненных ориентаций в экспериментальной группе с использованием критерия хи-квадрат (по Фридману)

Шкалы смысло-жизненных ориентаций	Средний ранг		Статистический критерий			
	До	После	N	хи-квадрат	ст. св.	Асимпт. знач.
1. Цели жизни	1,56	1,44	26	0,600	1	p<0,439
2. Процесс жизни	1,48	1,52		0,091		p<0,763
3. Результативность жизни	1,23	1,77		8,167		p>0,004
4. Локус контроля – Я	1,12	1,88		15,385		p>0,000
5. Локус контроля – жизнь	1,13	1,87		14,440		P>0,000
6. Осмысленность жизни	1,23	1,77		7,538		p>0,006

Увеличение указанных показателей в экспериментальной группе свидетельствует о том, что у подростков складывается представление о себе как о сильной личности, обладающей свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами.

Результаты, полученные в ходе исследования с применением математико-статис-

тического метода хи-квадрат (по Фридману), представленные в табл. 3, свидетельствуют о том, что в показателях контрольной группы до и после проведенного исследования значимые различия отсутствуют. При этом ядро ценностей в контрольной группе осталось неизменным: здоровье, активная деятельная жизнь, воспитанность, жизнерадостность и аккуратность.

Таблица 3

Сравнительный анализ ценностных ориентаций в контрольной группе с использованием критерия хи-квадрат (по Фридману)

Средний ранг		Статистический критерий			
До	После	N	хи-квадрат	ст. св.	Асимпт. знач.
1,55	1,45	10	0,200	1	p<0,655

Исходя из данных, представленных в табл. 4, можно констатировать, что в экспериментальной группе в ядро ценностей вошли такие ценности, как свобода, ответственность, активная деятельная жизнь. У подростков экспериментальной группы стала преобладать ценность полноты и насыщенности жизни, максимально полного использования своих ресурсов, сил и способностей. Ценность «свобода» заняла ранг между здоровьем и ответственностью, следовательно, можно сделать вывод о том, что подростки стали относиться к свободе с точки зрения осознанности и ответственно-

сти за свое здоровье. Понижение ранга ценности «аккуратность» можно рассматривать как снижение педантичности подростков, следовательно, наличия у них готовности адаптировать здоровьесберегающие технологии под их индивидуальные особенности.

Ценность «воспитанность» по М. Рокичу – хорошие манеры, умение вести себя в соответствии с нормами культуры поведения [22]. Исходя из определения можно сказать, что понижение ранга данной ценности может привести к уменьшению робости ребенка по отношению к себе и окружающим его людям.

Таблица 4

Ценностные ориентации подростков в экспериментальной группе

Ранг	До	После
	Ценности	Ценности
1	Здоровье	Здоровье
2	Жизнерадостность	Свобода
3	Воспитанность	Ответственность
4	Аккуратность	Активная деятельная жизнь
5	Активная деятельная жизнь	Аккуратность
6	Исполнительность	Исполнительность
7	Ответственность	Воспитанность
8	Продуктивная жизнь	Жизнерадостность
9	Свобода	Продуктивная жизнь
10	Красота природы и искусства	Красота природы и искусства

Статистические данные, представленные в табл. 5, свидетельствуют о том, что в показателях ценностных ориентаций экспериментальной группы до и после проведенного исследования выявлены значимые различия.

Статистические данные, представленные в табл. 5, свидетельствуют о том, что в показателях ценностных ориентаций экспериментальной группы до и после проведенного исследования выявлены значимые различия.

Таблица 5

Сравнительный анализ ценностных ориентаций в экспериментальной группе с использованием критерия хи-квадрат (по Фридману)

Средний ранг		Статистический критерий			
До	После	N	хи-квадрат	ст. св.	Асимпт. знач.
1,55	1,45	10	0,200	1	p>0,045

Для выявления отношения к здоровью подростков использовалась методика диагностики валеологического типа личности.

Следует отметить что, валеологический тип личности представляет собой сложный конструкт, характеризующийся определенными поведенческими проявлениями. Здесь отношение человека к своему здоровью выражает его отношения с миром, с другими людьми. Объективное осознание своего валеологического типа является первым шагом к изменению и психологиче-

ской коррекции отношения человека к своему здоровью.

Из данных, представленных на рис. 1, следует, что в экспериментальной группе увеличилась число учащихся с саморегулятивным и поддерживающим типом валеологических установок, а также снизилось число учащихся с манипулятивным и дефицитным типом валеологических установок, что свидетельствует о качественных изменениях в процессе формирования ценностно-смысловой установки на здоровье у подростков экспериментальной группы.

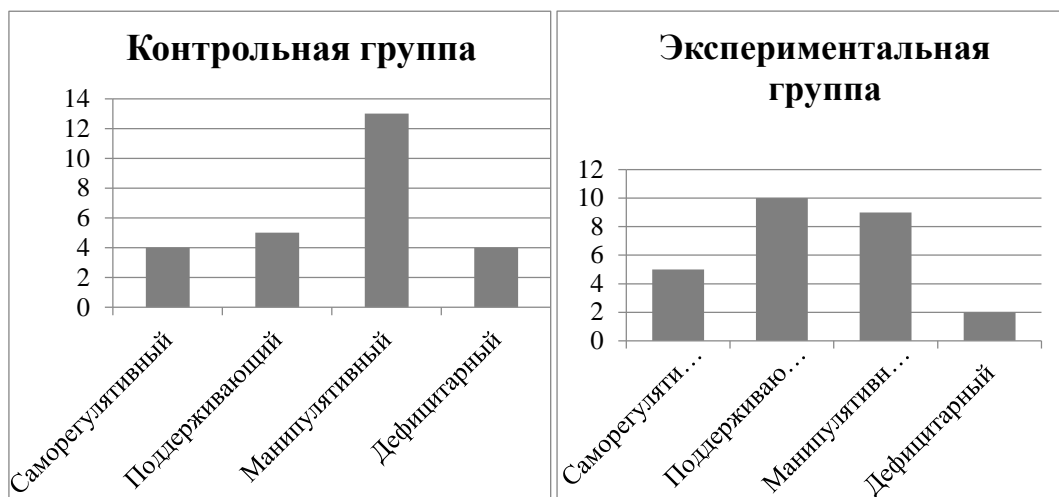


Рис. 1. Показатели отношения к здоровью на контрольном этапе исследования

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Абакумова И. В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. – Ростов н/Д., 2003. – 440 с.
2. Васильева О. С. Филатов Ф. Р. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки : учеб. пособие для студ. вузов. – М. : Академия, 2001. – 352 с.
3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб. : Питер, 2008. – 400 с.
4. Выготский Л. С. Педология подростка // Выготский Л. С. Собр. соч. : в 6 т. Т. 4. – М. : Педагогика, 1984. – С. 5-242.
5. Журавлева И. В. Здоровье молодежи: возможно ли его улучшить? // Россия реформирующаяся. – 2017. – Вып. 15. – С. 419-436.
6. Журавлева И. В. Отношение к здоровью индивида и общества / Ин-т социологии РАН. – М. : Наука, 2006. – 238 с.
7. Кон И. С. Ребенок и общество : учеб. пособие для студ. вузов. – М. : Академия, 2003. – 336 с.
8. Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека : учеб. пособие для студ. вузов. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 464 с.
9. Лисицын Ю. П. Общественное здоровье и здравоохранение. – М. : ГЭОТАР-МЕД, 2002.
10. Лувсан Г. Очерки методов восточной рефлексотерапии. – Новосибирск : Наука, 1991. – 431 с.
11. Маджуга А. Г., Мусакаев М. Б., Сладков С. Н., Сладкова В. В. Акмеология здоровья : коллект. монография. – Стерлитамак : Фобос, 2012. – 288 с.
12. Мартынова Н. М. Критический анализ методологии изучения и оценки здоровья человека (опыт постановки философской проблемы) // Философские науки. – 1991. – № 2. – С. 74-82.
13. Пахальян В. Э. Развитие и психологическое здоровье: дошкольный и школьный возраст. – СПб. : Питер, 2006. – 240 с.
14. Психология здоровья / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб. : Питер, 2003. – 607 с.
15. Пузынин В. А. Метатеория индивидуального здоровья человека (валеопедагогический подход) // Интегральный подход к формированию здоровья человека : тезисы докл. и науч. ст. регион. науч.-практ. конф. врачей, педагогов, психологов (г. Новосибирск, 26-27 окт. 2000 г.). – Новосибирск, 2000. – С. 67-76.
16. Серый А. В., Яницкий М. С. Ценностно-смысловая сфера личности : учеб. пособие. – Кемерово : КемГУ, 2004. – 92 с.
17. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе. – М. : Педагогика, 1989. – 208 с.
18. Шувалов А. В. Гуманитарно-антропологические основы теории психологического здоровья // Вопросы психологии. – 2004. – № 6. – С. 33-39.
19. Югова Е. А. Теоретико-методологические основания формирования смыслообразующих конструктов здорового образа жизни студентов педагогического вуза : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 2015. – 36 с.
20. Glanz K., Rimer B. K., Viswanath K. Health Behavior and Health Education: Theory, Research, and Practice. – Jossey-Bass, 2008. – 592 p.
21. Madzhuga A. G., Ilyasova E. N. Management of health creating activity in educational institution: the synergetic approach // European Science and Technology : materials of the international research and practice conference. – Vol. II. – Wiesbaden : Bildungszentrumrodnik e. V, 2012. – P. 414-421.
22. Rokeach M. Beliefs, attitudes and values // A theory of organization and change. – San Francisco, 1972. – P. 5.

R E F E R E N C E S

1. Abakumova I. V. Obuchenie i smysl: smysloobrazovanie v uchebnom protsesse. – Rostov n/D., 2003. – 440 s.
2. Vasil'eva O. S. Filatov F. R. Psikhologiya zdorov'ya cheloveka: etalony, predstavleniya, ustanovki : ucheb. posobie dlya stud. vuzov. – M. : Akademiya, 2001. – 352 s.
3. Bozhovich L. I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. – SPb. : Piter, 2008. – 400 s.

4. Vygotskiy L. S. Pedologiya podrostka // Vygotskiy L. S. Sobr. soch. : v 6 t. T. 4. – M. : Pedagogika, 1984. – S. 5-242.
5. Zhuravleva I. V. Zdorov'e molodezhi: vozmozhno li ego uluchshit'? // Rossiya reformiruyushchayasya. – 2017. – Vyp. 15. – S. 419-436.
6. Zhuravleva I. V. Otnoshenie k zdorov'yu individa i obshchestva / In-t sotsiologii RAN. – M. : Nauka, 2006. – 238 s.
7. Kon I. S. Rebenok i obshchestvo : ucheb. posobie dlya stud. vuzov. – M. : Akademiya, 2003. – 336 s.
8. Kulagina I. Yu., Kolyutskiy V. N. Vozrastnaya psikhologiya: polnyy zhiznennyy tsikl razvitiya cheloveka : ucheb. posobie dlya stud. vuzov. – M. : TTs Sfera, 2004. – 464 s.
9. Lisitsyn Yu. P. Obshchestvennoe zdorov'e i zdravookhranenie. – M. : GEOTAR-MED, 2002.
10. Luvsan G. Ocherki metodov vostochnoy refleksoterapii. – Novosibirsk : Nauka, 1991. – 431 s.
11. Madzhuga A. G., Musakaev M. B., Sladkov S. N., Sladkova V. V. Akmeologiya zdorov'ya : kollekt. monografiya. – Sterlitamak : Fobos, 2012. – 288 s.
12. Martynova N. M. Kriticheskiy analiz metodologii izucheniya i otsenki zdorov'ya cheloveka (opyt postanovki filosofskoy problemy) // Filosofskie nauki. – 1991. – № 2. – S. 74-82.
13. Pakhal'yan V. E. Razvitie i psikhologicheskoe zdorov'e: doskol'nyy i shkol'nyy vozrast. – SPb. : Piter, 2006. – 240 s.
14. Psikhologiya zdorov'ya / pod red. G. S. Nikiforova. – SPb. : Piter, 2003. – 607 s.
15. Puzynin V. A. Metateoriya individual'nogo zdorov'ya cheloveka (valeopedagogicheskiy podkhod) // Integral'nyy podkhod k formirovaniyu zdorov'ya cheloveka : tezisy dokl. i nauch. st. region. nauch.-prakt. konf. vrachey, pedagogov, psikhologov (g. Novosibirsk, 26-27 okt. 2000 g.). – Novosibirsk, 2000. – S. 67-76.
16. Seryy A. V., Yanitskiy M. S. Tsennostno-smyslovaya sfera lichnosti : ucheb. posobie. – Kemerovo : KemGU, 2004. – 92 s.
17. Fel'dshteyn D. I. Psikhologiya razvitiya lichnosti v ontogeneze. – M. : Pedagogika, 1989. – 208 s.
18. Shuvalov A. V. Gumanitarno-antropologicheskie osnovy teorii psikhologicheskogo zdorov'ya // Voprosy psikhologii. – 2004. – № 6. – S. 33-39.
19. Yugova E. A. Teoretiko-metodologicheskie osnovaniya formirovaniya smysloobrazuyushchikh konstruktov zdorovogo obraza zhizni studentov pedagogicheskogo vuza : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – Ekaterinburg, 2015. – 36 s.
20. Glanz K., Rimer B. K., Viswanath K. Health Behavior and Health Education: Theory, Research and Practice. – Jossey-Bass, 2008. – 592 p.
21. Madzhuga A. G., Ilyasova E. N. Management of health creating activity in educational institution: the synergetic approach // European Science and Technology : materials of the international research and practice conference. – Vol. II. – Wiesbaden : Bildungszentrumrodnik e. V, 2012. – P. 414-421.
22. Rokeach M. Beliefs, attitudes and values // A theory of organization and change. – San Francisco, 1972. – P. 5.

УДК 37.013.42
ББК 446.46

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 19.00.01; 13.00.01

Мельникова Маргарита Леонидовна,

кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: melis_rft@rambler.ru

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ СМЫСЛОВОГО БУДУЩЕГО У ПОДРОСТКОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: смысловое будущее; временные перспективы; субъектно-деятельностный подход; подростки; трудные подростки; девиантология; девиации; девиантное поведение; просоциальное поведение.

АННОТАЦИЯ. При сравнительном анализе установлены особенности структурных компонентов смыслового будущего у подростков с девиантными и просоциальными формами поведения; выявлены ценностно-смысловые, эмоционально значимые объекты, определяющие направленность жизненной активности подростков в отношении будущего; обозначены проблемы, затрудняющие развитие девиантных подростков как субъектов собственной жизнедеятельности. В работе показано, что у подростков с девиантным поведением с характерными для них способами и средствами преобразовательной активности отмечается сниженный уровень развития качеств, необходимых для становления субъекта. Результаты исследования указывают на отсутствие сфокусированной временной перспективы, нечеткости целевого акта, происходящего в поле субъективных значений. Снижение активности когнитивной составляющей в стратегиях поведения приводит к высокой эмоциональной вовлеченности, потере чувства контроля над собственными эмоциями и поведением. Сниженный уровень рефлексивности затрудняет развитие умений самоанализа, самопознания и понимания мотивов собственной активности и приводит к нарушениям в сфере регуляции своей деятельности.

Melnikova Margarita Leonidovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of General Psychology, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

COMPARATIVE ANALYSIS OF STRUCTURAL COMPONENTS OF TEENAGERS' FUTURE

KEYWORDS: meaningful future; temporary perspective; subject-activity approach; adolescents; deviant behavior; deviant behavior study; deviation; prosocial behavior.

ABSTRACT. Comparative analysis establishes the features of the structural components of the meaningful future of adolescents with deviant and prosocial forms of behavior. The value-meaningful, emotionally significant objects that determine the teenagers' vital activity with respect to the future are revealed. The article outlines the problems that hamper the development of deviant adolescents as subjects of their own vital activity. It is shown that adolescents showing deviant behavior and characteristic for them ways and means of transformative activity, possess the necessary traits and qualities, but they are of a low level. The results of the study indicate that they suffer from lack of focused time perspective and an unclear target act that occurs in the field of subjective values. Reduction of the activity of the cognitive component in behavioral strategies leads to high emotional involvement, loss of a sense of control over one's own emotions and behavior. The reduced level of reflexivity makes it difficult to develop the skills of self-analysis, self-knowledge and understanding of motives of one's own activity, a violation in the sphere of regulation of one's activity.

Одной из основных задач человеческого существования является поиск смысла собственного бытия, который идет на протяжении всей жизни и позволяет выстраивать стратегии собственной жизнедеятельности. Впервые представления о смысле жизни возникают в период подросткового возраста благодаря развивающейся рефлексии, созреванию общей направленности личности и возникновению жизненного плана. В данном возрасте на основе субъективного переживания собственной взрослости и готовности быть равноправным членом социума происходит наполнение и расширение семантического поля понятий «жизнь», «смысл жизни», «смысл моей

жизни» и их более четкое разграничение. Это возраст наиболее существенных изменений во временной перспективе, где появляется будущее как психологический детерминант личности [4; 11; 13; 14; 15; 19; 29].

Категория смысла в психологии является предметом постоянных дискуссий. В центре внимания исследователей находятся такие аспекты, как операционализация понятия, закономерности и механизмы развития смысловой сферы, функциональные характеристики смысловых образований, динамика и трансформация смысловых структур, внеличностные и межличностные формы смысла, аспекты смысловых категорий в общей структуре субъекта и

социального взаимодействия [1; 2; 3; 7; 9; 10; 17; 18; 19; 20; 21; 27; 28].

Исследования показывают, что для девиантных подростков в меньшей степени характерна ориентированность на смысл жизни, низкий уровень целеполагания и планирования. Смысловая сфера таких подростков характеризуется отсутствием генерализованных смыслов, несформированностью рефлексивности и стереотипностью трансформации социальных содержаний в личностные смыслы [8; 12; 16; 23; 24; 25; 26].

В поисках психологических механизмов социализации девиантных подростков нам представляется важным говорить не столько о смысловой сфере в целом, сколько о смысловом будущем в частности.

Ранее нами был проведен обзор научных работ по проблеме ориентации девиантных подростков на смысловые аспекты жизнедеятельности, описаны теоретические основания изучения феномена смыслового будущего [25]. Под смысловым будущим понимается динамическая смысловая структура, отражающая субъективный аспект значения знака, явления, события в контексте целевых ориентиров будущего. Смысловое будущее состоит из следующих компонентов: 1) *объектно-содержательный компонент*, выделение смысловых объектов (знак, явление, событие); 2) *ценностно-целевой компонент*, указывающий на основные сферы жизнедеятельности человека в целевых ориентирах будущего; 3) *мотивационно-потребностный компонент*, дающий ответ на вопрос, почему человек выделяет конкретные объекты; 4) *когнитивно-рефлексивный компонент*, указывающий на уровень осмысления действительности, определения меры, необходимости и возможности использования ресурсов в плане регуляции собственной активности по достижению смысловых объектов); 5) *эмоциональный компонент*, описывает спектр чувств и эмоций относительно переживания будущего; 6) *сценарно-поведенческий компонент* как схема, план, программа достижения смысловых объектов будущего.

Задачами данной работы выступают следующие:

1) в сравнительном анализе установить особенности структурных компонентов смыслового будущего у подростков с девиантными и просоциальными формами поведения (фокус внимания на изучении трех компонентов – объектно-содержательного, ценностно-целевого и когнитивно-рефлексивного);

2) выявить ценностно-смысловые объекты (знак, явление, события), определяю-

щие направленность жизненной активности подростков в отношении будущего;

3) описать особенность субъектной позиции девиантных подростков в отношении построения смыслового будущего;

4) обозначить перспективы изучения смыслового будущего у девиантных подростков в период ресоциализации.

Теоретико-методологическим основанием работы являются положения личностно-развивающего и субъектно-деятельностного подходов: 1) деятельность как форма активности субъекта определяет его отношения к действительности; 2) активность субъекта выражается в самодетерминации и самодвижении; 3) деятельность субъекта рассматривается как системообразующий фактор его индивидуальной системы значений и смыслов (образа мира); 4) субъективный аспект значения знака, явления, события в контексте целевых ориентиров определяет направленность, переживания, стремления; 5) действие есть целевой акт поведения, происходящий в поле значений субъекта. Важным аспектом в жизнедеятельности человека является позиция субъектности. Быть субъектом, по А. В. Брушлинскому, быть творцом своей истории, вершителем своего жизненного пути: инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, поведение, познание, созерцание и другие виды специфически человеческой активности – творческой, нравственной, свободной [6, с. 4].

Научной базой исследования выступало специальное учебно-воспитательное учреждение для детей и подростков с девиантным поведением (Свердловская область). В исследовании приняли участие 77 подростков мужского пола в возрасте от 15 до 17 лет. Контрольную группу составили подростки мужского пола в возрасте от 15 до 17 лет, обучающиеся общеобразовательной школы Свердловской области (67 человек).

Для решения поставленных задач были использованы методы сбора эмпирических данных: метод направленного ассоциативного эксперимента, нарративный метод (сочинение на тему «Письмо самому себе через 5 лет»), тест смысложизненных ориентаций (Д. А. Леонтьев), методика «Система жизненных смыслов» (В. Ю. Котляков), опросник временной перспективы (Ф. Зимбардо). Также использованы методы обработки и интерпретации результатов (методы математической статистики (выявление различий, оценка достоверности изменений, корреляционный анализ с использованием пакета прикладных программ Statistica 6,0, сравнительный анализ).

В результате исследования было установлено следующее.

1. Подростки с девиантными формами поведения наибольшее предпочтение придают следующим ценностям:

- *гедонистическим ценностям*, что задает выбор смысловых объектов, связанных с получением удовольствия от вещей и занятий, максимального наслаждения жизнью в данный конкретный момент, игнорирование потенциальных отрицательных последствий действий и поступков в будущем;

- *коммуникативным ценностям*, что свидетельствует о необходимости постоянной поддержки, возможности делиться своими чувствами и переживаниями, получать необходимую информацию для ориентации в окружающей действительности;

- при этом было выявлено, что для подростков также актуальными являются *когнитивные ценности*, что указывает на стремление к осмыслению собственных ценностей, соотнесению их с актуальной жизненной ситуацией и возможностями достижения (*ценностно-целевой компонент* смыслового будущего).

В группе подростков с просоциальным поведением преобладают *альтруистические, семейные и экзистенциальные ценности*, что говорит об эмоциональной вовлеченности в социальную сферу, устойчивых формах привязанности и переживании личностной рефлексии. То есть, поддерживая эмоциональную связь с родителями и сверстниками, такие подростки испытывают потребность ощущать себя членом группы, чувствовать близость и солидарность с другими людьми, ориентироваться в действиях на субъективный смысл и ценности, устанавливать внутреннее отношение к переживаемым чувствам, отличать значимое от второстепенного, осуществлять процесс воплощения в жизнь собственных замыслов.

2. При изучении особенностей *объектно-содержательного компонента* смыслового будущего у подростков с девиантными формами поведения были выявлены следующие смысловые объекты в контексте целевых ориентиров будущего: «жизнь, смерть», «Я-сам», «избегание ошибок, неудач, страха».

У подростков с просоциальным поведением доминирующими выступают объекты: «взаимный контакт, забота», «знания, образование, профессия», «семья, друг».

Можно отметить, что общими категориями объектно-содержательного компо-

нента смыслового будущего в обеих группах подростков выступают «развлечение, удовольствие, отдых», «уважение, аффилиация», «деньги, достаток», что можно интерпретировать как универсальные, инвариантные категории данного возрастного периода.

3. При изучении особенностей *когнитивно-рефлексивного компонента* смыслового будущего у подростков с девиантными формами поведения были выявлены трудности в аспекте самоанализа, самопознания, отсутствия понимания мотивов своего поведения и регуляции собственной активности. По этой причине происходит снижение активности когнитивной составляющей в стратегиях поведения, возникает тенденция к высокой эмоциональной вовлеченности, потере чувства контроля над собственными эмоциями, что вносит дополнительный вклад в общую картину дезадаптивных форм поведения.

У подростков с просоциальным поведением просматривается тенденция к возможности контролировать собственную активность, определять меру необходимости и возможности использования внешних и внутренних ресурсов, подбирать средства к реализации собственных намерений.

4. При изучении особенностей *интегративной составляющей* смыслового будущего было установлено, что у подростков с девиантным поведением цели, смыслы и темпоральность являются фрагментарными, неструктурированными, плохо осознаваемыми и в силу этого несущими в себе множество противоречий. Категория «будущее» не имеет связей с какими-либо другими категориями, что может указывать на отсутствие сфокусированной временной перспективы относительно будущего. Такие подростки не чувствуют возможности самим влиять на свою жизнь, строить собственное будущее, планировать возможные достижения (рис. 1).

Полученные данные свидетельствуют, что у подростков с просоциальным поведением хорошо структурированы и интегрированы цели, смыслы и темпоральность. Особенности психологической организации отдельных смысловых и ценностных аспектов связаны в единое целое, будущее определяется целями и осмысленностью. В построении будущего они опираются на позитивное прошлое, при котором смысловое будущее является непротиворечивым, хорошо структурированным и осознанным (рис 2).

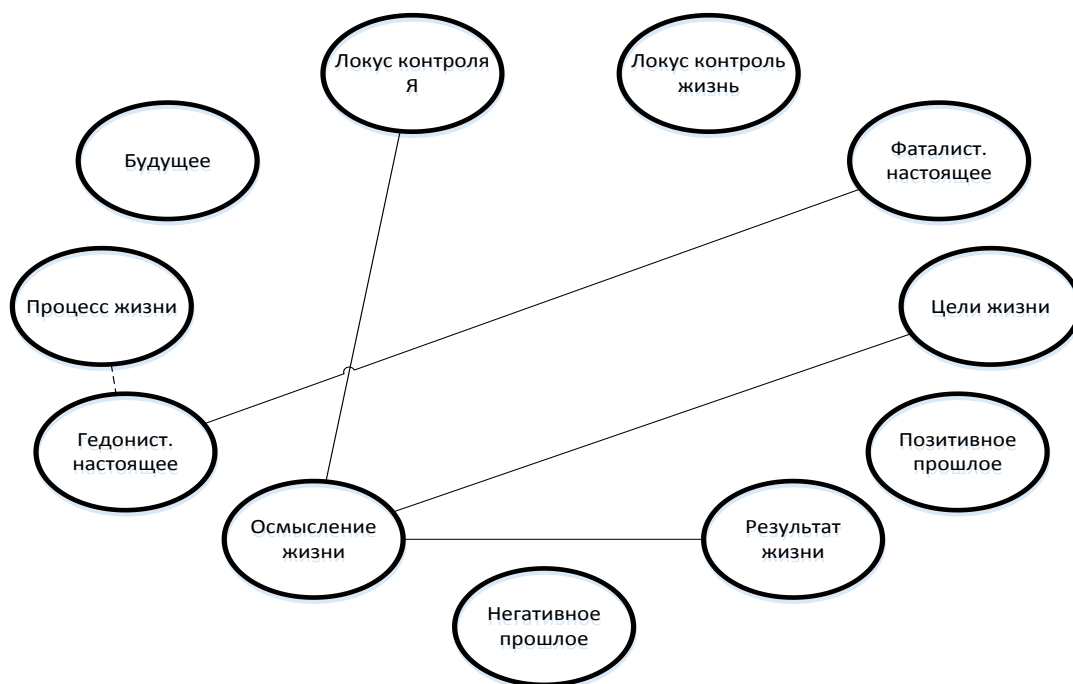


Рис. 1. Интегративная составляющая смыслового будущего у подростков с девиантным поведением

Примечание:

— прямая корреляционная связь на уровне значимости $p \leq 0,05$;

---- обратная корреляционная связь на уровне значимости $p \leq 0,05$;

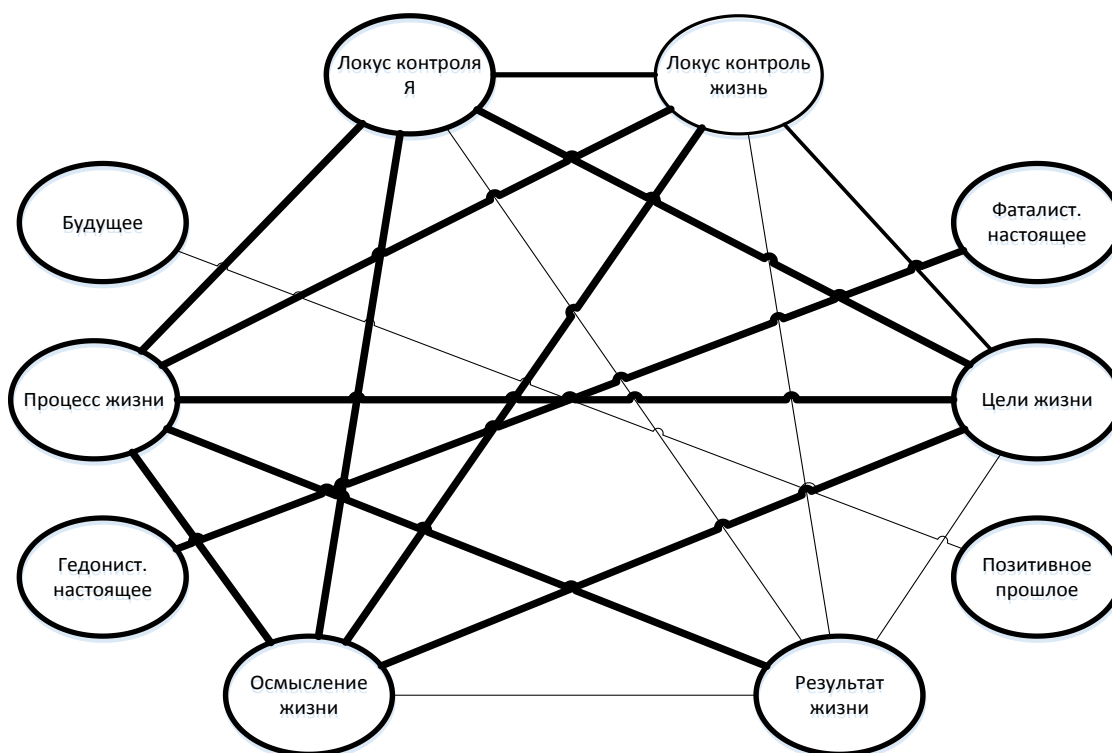


Рис. 2. Интегративная составляющая смыслового будущего у подростков с просоциальными формами поведения

Примечание:

— прямая корреляционная связь на уровне значимости $p \leq 0,05$;

— прямая корреляционная связь на уровне значимости $p \leq 0,01$

Таким образом, содержание смыслового будущего у девиантных подростков имеет свои особенности, проявляющиеся в ограниченном количестве смысловых объектов (знаков, явлений, событий) в контексте целевых ориентиров будущего, преобладании категорий, связанных с психологическим благополучием, снижении регуляторной функции сознания по отношению к целеполаганию и практической деятельности. У подростков с просоциальными формами поведения целевые объекты связаны со статусно-ролевыми позициями, межличностными отношениями, внутренней удовлетворенностью ситуациями или событиями.

Исходя из позиции субъектно-деятельностного подхода ведущими свойствами субъекта выступают преобразовательная активность и рефлексивные умения, на основе которых формируются и развиваются цели, осознаются некоторые мотивы, последствия совершаемых действий и поступков. Критерием субъекта следует считать сформированность у человека способности осознавать совершаемые им поступки как свободные нравственные деяния, за которые он несет ответственность перед собой и обществом. Способность к рефлексии, направленной на себя, – ключ к превращению человека в субъекта [5]. Исходя из этих предпосылок у подростков с девиантным поведением, с характерным для них способами и средствами преобразовательной активности отмечается сниженный уровень

развития качеств, необходимых для становления субъекта. Результаты исследования указывают на отсутствие у таких подростков сфокусированной временной перспективы, нечеткость целевого акта, происходящего в поле субъективных значений. Снижение роли целеполагания в стратегиях поведения приводит к высокой эмоциональной вовлеченности, потере чувства контроля над собственными эмоциями и поведением. Сниженный уровень рефлексивности затрудняет развитие умений самоанализа, самопознания и понимания мотивов собственной активности, вызывает нарушения в сфере регуляции своей деятельности.

Перспективами исследования могут выступать следующие направления.

1. Разработка концептуальной структурно-функциональной модели с теоретико-методологическим обоснованием путей и способов формирования смыслового будущего у девиантных подростков.

2. Изучение роли растущего самосознания в проявлении стремления подростков выйти за пределы своих реализованных возможностей, при этом действовать в соответствии с границами требований ситуации и ролевых предписаний.

3. Описание возможности изменения (развития, реабилитации) системы значений (понятий), расширения зоны ближайшего развития у девиантных подростков в аспекте смыслообразования и целеобразования в определении смыслового будущего.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Абульханова-Славская К. А., Березина Т. Н. Время личности и время жизни. – СПб. : Алетейя, 2001. – 304 с.
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
4. Абакумова И. В., Ермаков П. Н., Косикова Л. В. Смысловая сфера подростков: особенности развития в условиях включенного обучения : монография. – М. : КРЕДО, 2016. – 116 с.
5. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. – М. : Ин-т психологии РАН, 1994. – 109 с.
6. Брушлинский А. В. Психология субъекта: некоторые итоги и перспективы // Известия РАО. – 1999. – С. 30-41.
7. Асмолов А. Г. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека. – М. : Смысл, Академия, 2007. – 528 с.
8. Братусь Б. С. Аномалии личности. – М. : Мысль, 1988. – 308 с.
9. Вайзер Г. А. Проблемы смысла жизни и акме // Вопросы психологии. – 2001. – № 4. – С. 139-142.
10. Горбатов С. В. Концепция собственного будущего как фактор регуляции поведения несовершеннолетних : дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2000. – 234 с.
11. Жданова Н. А. Влияние внутрисемейных отношений на развитие жизненных смыслов подростков : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Воронеж, 2010.
12. Каршинский К. В. Психологическая коррекция смысловой регуляции жизненного пути девиантной личности : монография. – Гродно : ГрГУ, 2002. – 139 с.
13. Косикова Л. В. Особенности смысловой сферы подростков в условиях включенного обучения // Российский психологический журнал. – 2009. – Т. 6. – № 5.
14. Кузнецов С. С. Деформации смысловой сферы подростков с коммуникативно-личностными нарушениями : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д., 2008.
15. Кулешова Е. Н. Саморегуляция подростками учебной деятельности с позиции представлений о ближайшем и отдаленном будущем // Психологические проблемы смысла жизни и акме : мат-лы XI симпозиума / под ред. Г. А. Вайзер, Е. Е. Вахромова. – М., 2006.
16. Курманова Н. С. Психологическая коррекция детско-родительских отношений социально и педагогически запущенных подростков : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Казань, 2003.
17. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.

18. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.
19. Лозоцева В. Н. Анализ психологической структуры деятельности как условие постижения подростками жизненных смыслов // Психологические проблемы смысла жизни и акме : мат-лы XI симпозиума / под ред. Г. А. Вайзер, Е. Е. Вахромова. – М., 2006.
20. Мальгина А. В. Актуализация смысла жизни молодых людей // Образование и наука без границ : мат-лы IV междунар. науч.-практ. конф. (7-15 дек. 2012 г.). – Przemysl : Nauka i studia. – С. 25-30.
21. Мальгина А. В. Исследование содержательной стороны смысла жизни // Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей : мат-лы IV Всерос. науч.-практ. (заочн.) конф. (3-4 апр. 2014 г.). – М. : Перо, 2014. – С. 43-48.
22. Мальгина А. В. Смыслжизненные ориентации в разных жизненных ситуациях у молодежи : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2015.
23. Мамедова Ж. С. Взаимосвязь ценностных ориентаций и временной перспективы личности: на примере делинквентных подростков : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2007.
24. Мельникова М. Л. Когнитивная составляющая агрессивного поведения подростков // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО. – 2008. – № 8. – С. 56-64.
25. Мельникова М. Л. Смысловое будущее в аспекте регуляции поведения субъекта // Личность в современном мире : сб. науч. ст. / Урал. гос. пед. ун-т; отв. ред. Р. А. Валиев. – Екатеринбург : [б. и.], 2016. – Вып. 3 : Проблемы профессиональной деятельности педагога в условиях культурного многообразия образовательной среды – С. 167-172.
26. Разумовская П. Е. Особенности смыслжизненных ориентаций девочек-подростков с антисоциальным поведением : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2009.
27. Чудновский В. Э. Смысл жизни: проблема относительной эмансипированности от «внешнего» и «внутреннего» // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16, № 2. – С. 15-26.
28. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М. : Прогресс, 1990. – 367 с.
29. Фризен М. А. Особенности развития смысловой сферы подростков : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Хабаровск, 2005.

REFERENCES

1. Abul'khanova-Slavskaya K. A. Strategiya zhizni. – М. : Mysl', 1991. – 299 s.
2. Abul'khanova-Slavskaya K. A., Berezina T. N. Vremya lichnosti i vremya zhizni. – SPb. : Aleteyya, 2001. – 304 s.
3. Anan'ev B. G. Chelovek kak predmet poznaniya. – SPb. : Piter, 2001. – 288 s.
4. Abakumova I. V., Ermakov P. N., Kosikova L. V. Smyslovaya sfera podrostkov: osobennosti razvitiya v usloviyakh vlyuchennogo obucheniya : monografiya. – М. : KREDO, 2016. – 116 s.
5. Brushlinskiy A. V. Problemy psikhologii sub"ekta. – М. : In-t psikhologii RAN, 1994. – 109 s.
6. Brushlinskiy A. V. Psikhologiya sub"ekta: nekotorye itogi i perspektivy // Izvestiya RAO. – 1999. – S. 30-41.
7. Asmolov A. G. Psikhologiya lichnosti. Kul'turno-istoricheskoe ponimanie razvitiya cheloveka. – М. : Smysl, Akademiya, 2007. – 528 s.
8. Bratus' B. S. Anomalii lichnosti. – М. : Mysl', 1988. – 308 s.
9. Vayzer G. A. Problemy smysla zhizni i akme // Voprosy psikhologii. – 2001. – № 4. – S. 139-142.
10. Gorbatov S. V. Kontseptsiya sobstvennogo budushchego kak faktor regulyatsii povedeniya nesovershennoletnikh : dis. ... kand. psikhol. nauk. – SPb., 2000. – 234 s.
11. Zhdanova N. A. Vliyanie vnutrisemeynykh otnosheniy na razvitie zhiznennykh smyslov podrostkov : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. – Voronezh, 2010.
12. Karpinskiy K. V. Psikhologicheskaya korrektsiya smyslovoy regulyatsii zhiznennogo puti deviantnoy lichnosti : monografiya. – Grodno : GrGU, 2002. – 139 s.
13. Kosikova L. V. Osobennosti smyslovoy sfery podrostkov v usloviyakh vlyuchennogo obucheniya // Rossiyskiy psikhologicheskii zhurnal. – 2009. – Т. 6. – № 5.
14. Kuzenko S. S. Deformatsii smyslovoy sfery podrostkov s kommunikativno-lichnostnymi narusheniyami : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. – Rostov n/D., 2008.
15. Kuleshova E. N. Samoregulyatsiya podrostkami uchebnoy deyatel'nosti s pozitsii predstavleniy o blizhayshe i otdalennom budushchem // Psikhologicheskie problemy smysla zhizni i akme : mat-ly XI simpoziuma / pod red. G. A. Vayzer, E. E. Vakhromova. – М., 2006.
16. Kurmanova N. S. Psikhologicheskaya korrektsiya detsko-roditel'skikh otnosheniy sotsial'no i pedagogicheski zapushchennykh podrostkov : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. – Kazan', 2003.
17. Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. – М. : Politizdat, 1977. – 304 s.
18. Leont'ev D. A. Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoy real'nosti. – М. : Smysl, 2003. – 487 s.
19. Lozotseva V. N. Analiz psikhologicheskoy struktury deyatel'nosti kak uslovie postizheniya podrostkami zhiznennykh smyslov // Psikhologicheskie problemy smysla zhizni i akme : mat-ly XI simpoziuma / pod red. G. A. Vayzer, E. E. Vakhromova. – М., 2006.
20. Mal'gina A. B. Aktualizatsiya smysla zhizni molodykh lyudey // Obrazovanie i nauka bez granits : mat-ly IV mezhdunar. nauch.-prakt. конф. (7-15 дек. 2012 г.). – Przemysl : Nauka i studia. – S. 25-30.
21. Mal'gina A. B. Issledovanie soderzhatel'noy storony smysla zhizni // Integrativnyy podkhod k psikhologii cheloveka i sotsial'nomu vzaimodeystviyu lyudey : mat-ly IV Vseros. nauch.-prakt. (zaochn.) конф. (3-4 apr. 2014 g.). – М. : Pero, 2014. – S. 43-48.
22. Mal'gina A. V. Smyslozhiznennyye orientatsii v raznykh zhiznennykh situatsiyakh u molodezhi : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. – SPb., 2015.

23. Mamedova Zh. S. Vzaimosvyaz' tsennostnykh orientatsiy i vremennoy perspektivy lichnosti: na primere delinkventnykh podrostkov : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. – M., 2007.
24. Mel'nikova M. L. Kognitivnaya sostavlyayushchaya agressivnogo povedeniya podrostkov // Obrazovanie i nauka. Izvestiya Ural'skogo otdeleniya RAO. – 2008. – № 8. – S. 56-64.
25. Mel'nikova M. L. Smyslovoe budushchee v aspekte regulyatsii povedeniya sub"ekta // Lichnost' v so-vremennom mire : sb. nauch. st. / Ural. gos. ped. un-t ; otv. red. R. A. Valiev. – Ekaterinburg : [b. i.], 2016. – Vyp. 3 : Problemy professional'noy deyatel'nosti pedagoga v usloviyakh kul'turnogo mnogoobraziya obrazovatel'noy sredy – S. 167-172.
26. Razumovskaya P. E. Osobennosti smyslozhiznennykh orientatsiy devochek-podrostkov s antisotsial'nym povedeniem : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. – M., 2009.
27. Chudnovskiy V. E. Smysl zhizni: problema otnositel'noy emansipirovannosti ot «vneshnego» i «vnutren-nego» // Psikhologicheskiy zhurnal. – 1995. – T. 16, № 2. – S. 15-26.
28. Frankl V. Chelovek v poiskakh smysla. – M. : Progress, 1990. – 367 s.
29. Frizen M. A. Osobennosti razvitiya smyslovoy sfery podrostkov : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. – Khabarovsk, 2005.

УДК 784.94:78.087.684.11
ББК Щ314-7р

ГСНТИ 14.27.09

Код ВАК 13.00.02

Курдина Евгения Сергеевна,

аспирант, ассистент, кафедра музыкального образования, Институт музыкального и художественного образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: St1607@mail.ru

**МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
У НАЧИНАЮЩИХ ЭСТРАДНЫХ ВОКАЛИСТОВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: музыкальное образование; самостоятельная деятельность; вокалисты; вокальное искусство; методы обучения; детский голос; музыкальная педагогика.

АННОТАЦИЯ. Самостоятельная деятельность учащихся является предметом изучения и в общей педагогике, и в педагогике музыкального образования при подготовке музыкантов-исполнителей. В вокальной педагогике вопросы самостоятельной деятельности вокалистов не удостоились пристального внимания исследователей. Анализ практики музыкально-исполнительского обучения показывает, что начинающие вокалисты далеко не всегда владеют умениями и навыками самостоятельной деятельности, протекающей без непосредственного руководства преподавателя. Самостоятельная деятельность начинающих вокалистов является мощным, но не всегда используемым ресурсом вокально-исполнительской подготовки. Оптимальное использование этого ресурса лежит не в увеличении домашних занятий начинающих эстрадных вокалистов, а в методически организованной системе тренировочных занятий в урочной, внеурочной и репетиционно-сценической форме. В статье рассматривается методика формирования навыков самостоятельной деятельности у начинающих вокалистов в детской эстрадной студии с использованием музыкально-компьютерных технологий. Показана роль самостоятельной деятельности учащихся при освоении вокального искусства. Рассмотрены принципы обучения сольному пению и методы формирования навыков самостоятельной деятельности у начинающих вокалистов с использованием музыкально-компьютерных технологий в дополнительном музыкальном образовании. В статье обосновываются теоретические подходы (аксиологический, здоровьесберегающий, деятельностно-информационный) к методике формирования навыков самостоятельной деятельности у начинающих вокалистов. Раскрывается содержание видов самостоятельной деятельности начинающих эстрадных вокалистов, которое предусматривает использование музыкально-компьютерных технологий, мультимедиа технологий, интернет-технологий, мобильных устройств и технических средств обучения.

Kurdina Evgeniya Sergeevna,

Post-graduate Student, Assistant Lecturer of Department of Musical Education, Institute of Musical and Art Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

THE METHOD OF INDEPENDENT ACTIVITY SKILLS FORMATION OF NOVICE SINGERS

KEYWORDS: musical education; independent work; singer; singing; methods of teaching; children's voice; musical pedagogy.

ABSTRACT. Independent activity of pupils is the subject of study in the fields of general pedagogy and pedagogy of music education in the training of musicians. In vocal pedagogy the issues of independent work of the singers are often outside the attention of researchers. Analysis of the practice of music performance study shows that novice vocalists do not always possess the skills and abilities of independent activity without direct supervision of a teacher. Independent activity of novice singers is powerful, but it is not always used in vocal and performance training. The optimal use of this resource lies not in the increase of home exercises for beginners, but in a methodologically organized system of training in curricular, extra-curricular and rehearsal-stage form. In the article the technique of formation of skills of independent activity of the novice singers in a children's music studio, using musical and computer technology is discussed. The role of independent activity of students during the development of vocal art is great. The principles of teaching solo singing and methods of formation of skills of independent activity of the novice singers using musical computer technologies in music education are studied. In the article theoretical approaches (axiological, health saving, activity information) to the method of formation of skills of independent activity of the novice singers are presented. The article describes the types of independent activities of singers, which involves the use of musical and computer technologies, multimedia technologies, Internet technologies and mobile devices and gadgets.

Эстрадное пение в современном музыкальном искусстве занимает особое место. Произведения вокальной эстрады ориентированы на реализацию разных художественных потребностей бытовой и досуговой деятельности людей. Эстрадное пение сегодня активно транслируется средствами коммуникации и тиражируется. Оно отличается доступностью восприятия вокальных жанров и огромной слушательской аудиторией [8; 14]. Эстрадное пение сегодня популярно и у взрослых, и у детских исполнителей. Им занимаются дети в студиях, кружках, центрах, детских школах искусств начиная с дошкольного и младшего школьного возраста.

Современные дети проявляют желание выступать на городских, всероссийских и международных конкурсах, фестивалях, детских шоу-проектах. Это стремление поддерживают и родители, очевидно, поэтому в последнее время возросла популярность таких эстрадных вокальных проектов, как «Голос. Дети», «Синяя птица», «Ты супер!», «Два голоса» и другие.

Обучение эстраднему исполнительству напрямую связано с эстрадным искусством, сочетающим в себе хореографию, музыку, драматическое искусство. Поэтому в детских эстрадных студиях вокалисты обучаются не только сольному пению, но и актерскому мастерству, танцу, сценической речи, игре на музыкальных инструментах. Все эти виды исполнительской деятельности требуют постоянной ежедневной тренировки, которая осуществляется как в стенах студии, так и дома. Поэтому для достижения исполнительского мастерства необходимо уже в самом начале обучения подкреплять навыки, полученные на занятиях с педагогом, самостоятельными домашними упражнениями [1; 5; 11; 21].

Проблема организации самостоятельной деятельности учащихся актуальна в общем образовании (школы, гимназии, лицей), в среднем и высшем профессиональном образовании, а также в дополнительном образовании. На государственном уровне выдвигаются новые требования к обучающимся, одним из новых требований является формирование творческой личности, умеющей активно мыслить и принимать решения самостоятельно. Данные требования нашли отражение в ряде федеральных документов: ФЗ РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в РФ», «Концепция развития дополнительного образования детей» от 4 сентября 2014 г. № 1726-р, «Программа развития системы

русского музыкального образования на период с 2014 по 2020 гг.».

Сегодня обучающиеся нуждаются в умении самостоятельно пополнять свои знания, внедрять их в жизнь, ориентироваться в большом потоке информации и использовать ее на практике. Важным средством обучения в самостоятельной деятельности учащегося является компьютер.

Использование информационных компьютерных технологий в детских эстрадных студиях и школах искусств, создание на их основе новых методик по приобретению и усвоению научных знаний, модернизация учебных предметов, реализация новых педагогических подходов к организации самостоятельной деятельности способствуют развитию интеллекта учащихся, их творческой активности, самостоятельности и умственных способностей. Как показывает анализ психолого-педагогической литературы [1; 5; 9; 10; 11; 12; 14; 15; 17; 18], одним из важнейших условий развития творческого потенциала учащихся в дополнительном музыкальном образовании является формирование способности детей к самостоятельной учебной деятельности.

Резкий скачок в развитии компьютерной техники и программного обеспечения, внедрение в дополнительное музыкальное образование таких технологий, как мультимедиа-технологии и интернет-технологии, содействуют при целенаправленном их использовании комплексному развитию личности учащегося, раскрытию его способностей, развитию творческой активности и самостоятельности.

Вопросы организации самостоятельной учебной деятельности школьников рассматривались педагогами и психологами: П. Я. Гальпериним, Е. Я. Голантом, Б. П. Есиповым, Л. В. Жаровой, П. И. Пидкасистым, М. Н. Скаткиным [3; 4; 6; 7; 13; 16]. Их труды посвящены различным аспектам содержания и организации самостоятельной учебной деятельности учащихся в общеобразовательной школе.

Самостоятельная деятельность учащихся была предметом изучения и в педагогике музыкального образования в подготовке инструменталистов (Г. М. Цыпин) [19]. Проблема оптимизации домашних занятий учащихся-музыкантов послужила предметом научных исследований современных ученых и педагогов [9; 14]. Однако никто из них не исследовал вопросы организации самостоятельной деятельности начинающих вокалистов в детской эстрадной студии.

Особенности исполнительского мастерства эстрадного жанра рассматривались в работах Л. М. Кадцына, В. Г. Кузнецова [8]. В них авторы рассматривают направления и тенденции развития основных жанровых областей массового музыкального искусства в их взаимосвязи, характеризуют творчество выдающихся мастеров эстрады XX и XXI столетий. Организации процесса обучения, нацеленного на музыкально-творческое развитие личности, посвящены работы Л. М. Кадцына, Н. Г. Тагильцевой и др. [8; 15; 17; 18].

Несмотря на имеющиеся работы, посвященные обучению вокалистов, вопросы организации самостоятельной деятельности начинающих эстрадных вокалистов в педагогике музыкального образования раскрыты недостаточно.

Закрепление вокальных умений и навыков, полученных на занятиях с педагогом, требует постоянной тренировки, которая может происходить как в классе, так и во внеурочных домашних занятиях. Для организации такой самостоятельной деятельности вокалисту необходимы педагогические консультации, рекомендации, советы, словом, то, что в современных педагогических работах определяется как педагогическое руководство.

Результаты исследования

В настоящей статье рассмотрена методика формирования навыков самостоятельной деятельности у начинающих эстрадных вокалистов. Эта методика опирается на совокупность педагогических подходов: аксиологический, здоровьесберегающий, деятельностно-информационный.

Аксиологический подход позволяет направить содержание, методы и формы самостоятельной деятельности начинающих вокалистов в плоскость ценностных ориентаций личности. Ключевым в данном подходе является понятие «ценности», которое трактуется как нечто нужное для удовлетворения интересов и потребностей. Аксиологический подход предполагает ценностное отношение к эталону певческого звука и формирование у вокалистов музыкального вкуса на примере высокохудожественных произведений вокальной эстрады. Здоровьесберегающий подход предполагает создание условий для формирования у обучающихся физической культуры, сохранения и укрепления здоровья учащихся, охраны голоса, гигиены голосового аппарата. Деятельностно-информационный подход предполагает применение музыкально-компьютерных технологий, мультимедиа, технических средств обучения, мобильных устройств (смартфоны, айфоны, планшеты, ноутбуки), подключенных к сети интернет,

в самостоятельной деятельности вокалистов. В современном компьютеризированном образовательном пространстве именно самостоятельная деятельность является основой формирования важных качеств личности, таких как самоорганизованность, самостоятельность, самоконтроль, активность, инициативность и др.

В формировании навыков самостоятельной деятельности у начинающих вокалистов средствами мультимедийных технологий следует учитывать ряд принципов обучения. Рассмотрим их более подробно.

Принцип информатизации обучения связан с решением одной из важных задач современной образовательной системы – повышением качества образования на основе использования новейших мультимедиа технологий [2]. Данный принцип приобретает особую значимость в условиях информатизации дополнительного музыкального образования. Принцип информатизации обучения предоставляет возможности интенсифицировать учебный процесс на основе структурно-логического предъявления учебного материала, компьютерной мультимедийной формы его представления, учета социальных и культурных различий, индивидуальных стилей и темпов обучения каждого начинающего вокалиста. Реализация принципа информатизации ведет к формированию в дополнительном музыкальном образовании специфической информационно-образовательной среды, которую ученые трактуют как совокупность компьютерных средств и способов их функционирования, используемых для реализации дидактической деятельности.

Принцип наглядности в условиях применения в образовательном процессе информационно-компьютерных технологий, по мнению Л. Г. Гавриловой, можно назвать принципом мультимедиа [2]. В музыкальном образовании принцип мультимедиа имеет особое значение, он напрямую связан с наглядностью. В современной педагогике выделяются разные виды наглядности (исполнительская наглядность – демонстрация музыкальных фрагментов, иллюстрация теоретических положений звучанием музыки, просмотр видеоклипов, концертов исполнителей; изобразительная наглядность – просмотр репродукций картин, произведений различных видов искусства и т. п.) благодаря технологии мультимедиа успешно объединяются в одном ресурсе.

Принцип систематичности и последовательности в формировании навыков самостоятельной деятельности у начинающих вокалистов проявляется в постепенном усложнении вокальных упражнений и певческого репертуара. Вокальные упражнения

и песни направлены на систематическое и последовательное развитие основных качеств певческого голоса и вокальных навыков. В вокальной педагогике известно, что гибкость и подвижность голосов необходимо постоянно развивать и поддерживать, потому что эти качества голосов могут легко потеряться при несистематических занятиях. Поэтому такое большое значение имеет постоянная ежедневная самостоятельная вокальная деятельность учащихся, которую в современном музыкальном образовательном пространстве организует преподаватель сольного пения с помощью уроков, домашних самостоятельных заданий и концертных репетиций. В вокальном обучении принцип систематичности и последовательности требует от преподавателя вокала планомерного усложнения как вокально-технических заданий, так и музыкально-исполнительских требований. Для благоприятного развития голосовых данных начинающих вокалистов в процессе подбора вокально-технических упражнений и репертуара необходимо строгое соблюдение общепедагогического принципа от простого к сложному.

Принцип сознательности и творческой активности учащихся включает в себя сознательное отношение к самостоятельной вокальной деятельности, понимание необходимости преодолевать трудности в процессе учебы, а также сознательное освоение знаний, умений и навыков в пении. Возможности для этого мы видим в формировании интереса к вокальному искусству, в развитии вокального слуха. Начинаящий вокалист детской эстрадной студии должен научиться сознательно контролировать собственное звучание, а также слушать и слышать достоинства и недостатки других исполнителей вокальной музыки. Этому может способствовать прослушивание и анализ вокального звучания произведений.

Принцип единства музыкально-художественного и вокально-технического развития предполагает, что воспитание исполнительского мастерства начинающих вокалистов должно идти параллельно с развитием вокально-технических данных. Преподавателям вокала известно, что вокалиста необходимо развивать комплексно как в плане техники, так и в художественном плане. Данная работа должна вестись планомерно и одновременно, но необходимо обратить особое внимание на вокально-техническое развитие начинающего вокалиста. В вокальной педагогике под термином «вокально-техническое развитие» понимается постановка голоса в плане вокальной технологии, которая определяется

рядом аспектов с учетом особенностей физиологического развития вокалиста.

Методика формирования навыков самостоятельной деятельности начинающих эстрадных вокалистов с опорой на указанные принципы охватывает все виды творческой активности. В эстрадном исполнительстве сочетаются пение, танец, игра на музыкальном инструменте, которые корректируются современными техническими средствами, поскольку любой вид самостоятельной активности предусматривает использование музыкально-компьютерных технологий, мобильных устройств и технических средств.

В методике формирования навыков самостоятельной деятельности у начинающих вокалистов сочетаются различные формы: самостоятельная деятельность на уроке, во внеурочной и репетиционно-сценической деятельности. При этом все формы подразумевают обязательное использование музыкально-компьютерных программ, мультимедиа, мобильных технологий, интернет-ресурсов, звукозаписи и технических средств обучения для усиления обратной связи, для контроля и коррекции звучания голоса [11; 12]. Рассмотрим формы самостоятельной деятельности вокалистов, входящие в предлагаемую методику, а также задачи, которые решаются в реализации каждой из форм и определим основные методы.

Самостоятельная деятельность начинающих вокалистов на занятии осуществляется под контролем преподавателя. Преподаватель дает вокалисту инструкцию, где прописаны задания для самостоятельной деятельности начинающих вокалистов, и контролирует ее выполнение. Процесс обучения вокалистов сольному пению подразумевает сложную, систематическую, кропотливую технологическую работу по постановке голосообразующего аппарата и формированию базовых певческих навыков: работа над интонацией, артикуляцией, дикцией, дыханием, резонированием, развитием чувства ритма, ладового чувства, умением петь по нотам [14; 20; 21]. Основными методами являются наглядный, игровой (при использовании скороговорок, голосовых игр), иллюстративно-объяснительный. Самостоятельная внеурочная деятельность, часто называемая домашней работой, осуществляется без непосредственного контроля преподавателя, но под его руководством. Признаками внеурочной деятельности являются добровольность участия вокалистов в ней, внеурочность проведения, большая самостоятельность. Основными видами самостоятельной внеурочной деятельности являются работа с «Электронным

учебником», самостоятельная работа с партитурой (учащийся самостоятельно разучивает партитуру и поет ее сольфеджио и с текстом), работа с электронными образовательными ресурсами (составление вокалистом презентаций и подбор видеоконтента к песне, подбор в интернете анимаций и картинок, работа вокалиста в нотных редакторах, печатание нот, транспонирование), поиск материалов в сети интернет. Основными методами, используемыми в этой форме, являются проблемные, наглядные, а также методы проектов, выполняемые каждым обучающимся самостоятельно, но в опоре на памятки, составленные педагогом для разработки таких проектов.

Репетиционно-сценическая деятельность начинающих вокалистов осуществляется во внеурочное время. Основными видами репетиционно-сценической деятельности начинающих вокалистов являются репетиции, выступления на концертах, конкурсах, выставках, в телевизионных проектах, шоу-программах, на фестивалях. Концертная деятельность начинающих эстрадных вокалистов связана с использованием фонограмм, музыкально-компьютерных технологий, звукоусилительной аппаратуры (микрофоны, акустика). Начинающим вокалистам часто приходится самостоятельно участвовать в концертных мероприятиях, самостоятельно настраивать свой голосовой аппарат. Поэтому применение в настройке голоса мобильных устройств (мобильные телефоны, планшеты, смартфоны, наушники), мобильных музыкальных приложений может помочь в репетиционно-сценической деятельности. Методы, используемые педагогом, – наглядные, когда обучающийся имеет перед собой алгоритм реализации репетиционных действий, метод взаимосвязи художественного и технического, метод художественного контекста, предполагаю-

щий выход за пределы музыкального (вокального) исполнительства в другие виды искусств (театр, хореографию, дизайн и т. д.).

Таким образом, рассмотренная в статье методика включает формы (урочная, внеурочная, репетиционно-сценическая), методы (наглядно-слуховые, игровые, художественного контекста, взаимосвязи технического и художественного, метод проектов и др.), средства (компьютер, мобильные устройства, ТСО).

Опора на перечисленные педагогические подходы (аксиологический, здоровьесберегающий, деятельностно-информационный) к методике и соблюдение выделенных принципов обеспечивают формирование навыков самостоятельной деятельности у начинающих вокалистов в детской эстрадной студии средствами музыкально-компьютерных технологий.

Предложенные компоненты методики могут быть дополнены или изменены педагогом с учетом индивидуальных особенностей каждого обучающегося: развитости голосовых данных, умения работать с техническими средствами, интересом к тому или иному направлению эстрадного вокального исполнительства и т. д. Именно поэтому дальнейшее исследование вопроса формирования навыков самостоятельной деятельности у начинающих эстрадных вокалистов может быть продолжено в разных направлениях, в том числе и в определении особенностей самостоятельной деятельности при исполнении джазовых произведений на языке оригинала (английском), в разработке заданий, связанных с компьютерными технологиями, в оформлении исполнителем сценического решения эстрадного номера для создания атмосферы художественного общения [18] между вокалистом и публикой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аспелунд Д. Л. Развитие певца и его голоса. – М. ; Л. : Музгиз, 1952.
2. Гаврилова Л. Г. Методологические подходы и принципы профессионального развития учителей музыки средствами мультимедийных технологий // Непрерывное образование: XXI век. – 2015. – № 3. – С. 1-13.
3. Гальперин П. Я. Введение в психологию : учеб. пособие для вузов. – М. : Университет, 1999. – 332 с.
4. Голант Е. Я. О развитии самостоятельности и творческой активности учащихся в процессе обучения // Воспитание познавательной активности и самостоятельности учащихся. – Казань, 1969. – Ч. 1. – С. 36-40.
5. Гонтаренко Н. Б. Уроки сольного пения: вокальная практика. – Ростов н/Д. : Феникс, 2015. – 189 с.
6. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. – М. : Учпедгиз, 1961. – 239 с.
7. Жарова Л. В. Учить самостоятельности : кн. для учителя. – М. : Просвещение, 1993. – 205 с.
8. Кадцын Л. М. Массовое музыкальное искусство XX столетия (эстрада, джаз, барды и рок в их взаимосвязи) : учеб. пособие. – Екатеринбург, 2006. – 424 с.
9. Карягина А. В. Джазовый вокал : практ. пособие для начинающих. – СПб. : Лань ; Планета музыки, 2008. – 48 с.
10. Коробка В. И. Вокал в популярной музыке : метод. пособие. – М., 1989. – 44 с.
11. Курдина Е. С. Самостоятельная подготовка детей-вокалистов к музыкально-исполнительской деятельности // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 11. – С. 214-219.

12. Курдина Е. С. Технология организации самостоятельной работы начинающих вокалистов в детской музыкальной школе // Муниципальные образования: инновации и эксперимент. – 2016. – № 1. – С. 74-80.
13. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: теория экспериментального исследования. – М. : Педагогика, 1980. – 240 с.
14. Поляков А. С. Методика преподавания эстрадного пения. Экспресс-курс. – М. : Согласие, 2016. – 248 с.
15. Риггс С. Пойте как звезды / сост. и ред. Дж. Д. Карателло. – СПб. : Питер, 2007.
16. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. – М. : Педагогика, 1984. – 96 с.
17. Тагильцева Н. Г. Личностно ориентированное обучение младших школьников на уроках музыки // Начальная школа плюс До и После. – 2014. – № 1. – С. 63-67.
18. Тагильцева Н. Г. Художественное общение в формировании коммуникативных навыков младших школьников // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2016. – № 1. – С. 17-20.
19. Цыпин Г. М. Музыкально-исполнительское искусство: теория и практика. – СПб. : Алетейя, 2001. – 320 с.
20. Чернова Л. В. Динамика научного подхода к постановке певческого голоса // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 10. – С. 97-102.
21. Чернова Л. В. Теория и практика развития речевой и вокальной культуры учителя музыки : монография / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2016. – 219 с.

REFERENCES

1. Aspelund D. L. Razvitiye pevtsa i ego golosa. – M. ; L. : Muzgiz, 1952.
2. GavriloVA L. G. Metodologicheskie podkhody i printsipy professional'nogo razvitiya uchiteley muzyki sredstvami mul'timediynykh tekhnologiy // Nepreryvnoe obrazovanie: KhKhI vek. – 2015. – № 3. – S. 1-13.
3. Gal'perin P. Ya. Vvedenie v psikhologiyu : ucheb. posobie dlya vuzov. – M. : Universitet, 1999. – 332 s.
4. Golant E. Ya. O razvitiy samostoyatel'nosti i tvorcheskoy aktivnosti uchashchikhsya v protsesse obucheniya // Vospitanie poznavatel'noy aktivnosti i samostoyatel'nosti uchashchikhsya. – Kazan', 1969. – Ch. 1. – S. 36-40.
5. Gontarenko N. B. Uroki sol'nogo peniya: vokal'naya praktika. – Rostov n/D. : Feniks, 2015. – 189 s.
6. Esipov B. P. Samostoyatel'naya rabota uchashchikhsya na urokakh. – M. : Uchpedgiz, 1961. – 239 s.
7. Zharova L. V. Uchit' samostoyatel'nosti : kn. dlya uchitelya. – M. : Prosveshchenie, 1993. – 205 s.
8. Kadtsyn L. M. Massovoe muzykal'noe iskusstvo XX stoletiya (estrada, dzhaz, bardy i rok v ikh vzaimosvyazi) : ucheb. posobie. – Ekaterinburg, 2006. – 424 s.
9. Karyagina A. V. Dzhazovyy vokal : prakt. posobie dlya nachinayushchikh. – SPb. : Lan' ; Planeta muzyki, 2008. – 48 s.
10. Korobka V. I. Vokal v populyarnoy muzyke : metod. posobie. – M., 1989. – 44 s.
11. Kurдина E. S. Samostoyatel'naya podgotovka detey-vokalistov k muzykal'no-ispolnitel'skoy deyatel'nosti // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2015. – № 11. – S. 214-219.
12. Kurдина E. S. Tekhnologiya organizatsii samostoyatel'noy raboty nachinayushchikh vokalistov v detskoй muzykal'noy shkole // Munitsipal'nye obrazovaniya: innovatsii i eksperiment. – 2016. – № 1. – S. 74-80.
13. Pidakasisty P. I. Samostoyatel'naya poznavatel'naya deyatel'nost' shkol'nikov v obuchenii: teoriya eksperimental'nogo issledovaniya. – M. : Pedagogika, 1980. – 240 s.
14. Polyakov A. S. Metodika prepodavaniya estradnogo peniya. Ekspress-kurs. – M. : Soglasie, 2016. – 248 s.
15. Riggs S. Poyte kak zvezdy / sost. i red. Dzh. D. Karatello. – SPb. : Piter, 2007.
16. Skatkin M. N. Problemy sovremennoy didaktiki. – M. : Pedagogika, 1984. – 96 s.
17. Tagil'tseva N. G. Lichnostno orientirovannoe obuchenie mladshikh shkol'nikov na urokakh muzyki // Nachal'naya shkola plyus Do i Posle. – 2014. – № 1. – S. 63-67.
18. Tagil'tseva N. G. Khudozhestvennoe obshchenie v formirovaniy kommunikativnykh navykov mladshikh shkol'nikov // Munitsipal'noe obrazovanie: innovatsii i eksperiment. – 2016. – № 1. – S. 17-20.
19. Tsypin G. M. Muzykal'no-ispolnitel'skoe iskusstvo: teoriya i praktika. – SPb. : Aleteyya, 2001. – 320 s.
20. Chernova L. V. Dinamika nauchnogo podkhoda k postanovke pevcheskogo golosa // Pedagogicheskoe ob-razovanie v Rossii. – 2015. – № 10. – S. 97-102.
21. Chernova L. V. Teoriya i praktika razvitiya rechevoy i vokal'noy kul'tury uchitelya muzyki : monografiya / Ural. gos. ped. un-t. – Ekaterinburg, 2016. – 219 s.

РЕЦЕНЗИИ

УДК 811.133.1'42:378.147
ББК 4448.985+Ш147.11-9-51

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

Соколова Ольга Леонидовна,

кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков, Уральский государственный экономический университет; 620114, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, д. 62, к. 519; e-mail: Sokolova_oa@usue.ru

Дроздова Ирина Борисовна,

доцент, кафедра иностранных языков, Уральский государственный экономический университет; 620114, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, д. 62, к. 519; e-mail: DIB53@yandex.ru

Николаева Наталья Александровна,

старший преподаватель, кафедра иностранных языков, Уральский государственный экономический университет; 620114, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, д. 62, к. 519; e-mail: nikolayevana@mail.ru

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ТЕКСТА КАК ВАЖНЕЙШИЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ И УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: интерпретация текста; французский язык; повествовательные тексты; описательные тексты; работа с текстом; переводческая деятельность; подготовка будущих педагогов.

АННОТАЦИЯ. Статья представляет собой анализ учебного пособия А. Э. Буженинова «Interprétation du texte» на французском языке (2016), предназначенного для студентов 4 курса Института иностранных языков, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» по профилю «Иностранный язык». Основная цель настоящего пособия – обучение умению воспринимать и анализировать художественный текст как целостное, законченное, самостоятельное произведение. Интерпретация текста направлена на проникновение в авторский замысел и на способы его передачи автором читателю. Рецензируемое учебное пособие способствует совершенствованию иноязычных и культурологических компетенций студентов, изучающих французский язык. Автор представил интересный аутентичный материал на французском языке, отобранный из современных зарубежных и отечественных источников: типы текстов, функционально-стилистические особенности текстов, способы представления и характеристики персонажей, выражение авторской позиции, эмоционально-оценочная лексика, лексико-семантические поля как один из способов выражения авторского замысла и воздействия на читателя. Для иллюстрации и в качестве основы для упражнений обучающимся предлагаются тексты различных жанров, а также графические материалы. Освоение дисциплины с использованием рецензируемого пособия развивает навыки аналитического чтения, построения монологического высказывания, мотивирует студентов осваивать категориально-понятийный аппарат, аргументированно и доказательно высказывать свою позицию на французском языке. Отдельный параграф посвящен интертекстуальности, предложены теоретический обзор и серия упражнений на выявление в тексте и понимание различных прецедентных феноменов. Рецензируемое учебное пособие может успешно использоваться при обучении французскому языку как первому и второму иностранному для некоторых других профилей и направлений подготовки: перевод и переводоведение, межкультурная коммуникация, а также в рамках дополнительного образования и на курсах иностранных языков на продвинутом этапе.

Sokolova Olga Leonidovna,

Candidate of Philology, Associate Professor, Head of Department of Foreign Languages, Ural State University of Economics, Ekaterinburg, Russia.

Drozдова Irina Borisovna,

Associate Professor of Department of Foreign Languages, Ural State University of Economics, Ekaterinburg, Russia.

Nikolaeva Natalia Aleksandrovna,

Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Ural State University of Economics, Ekaterinburg, Russia.

TEXT INTERPRETATION AS AN IMPORTANT ASPECT OF TRAINING FUTURE TRANSLATORS AND TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES

KEYWORDS: text interpretation; French language; narrative; descriptive text; text analysis; translation; teacher's training.

ABSTRACT. This article is an analysis of the textbook «Interprétation du texte» in French by A.E. Buzheninov (2016), which can be used by the students of the 4th course of the Institute of Foreign Languages, of the specialty «Pedagogical Education»-«Foreign Languages». The aim of the textbook is to teach to perceive and analyze fictional text as a holistic, complete and autonomous work. Text interpretation aims at getting into the author's ideas and transmitting them to the readers. The textbook under review improves foreign language and cultural competences of students learning French. The author has provided an interesting authentic material in French, selected from modern foreign and domestic sources: types of texts, functional and stylistic features, ways of presenting texts and characters, expression of the author's view, emotionally-appraisal lexicon, lexical-semantic fields as a means of expression of the author's intention

and the impact on the reader. For illustration purposes and as a basis for exercises the author proposes texts of different genres, as well as drawings. Mastering the discipline this textbook develops skills of analytical reading, monologic speech in French; it motivates students to master the categorical conceptual apparatus and to express their viewpoint in French. A paragraph is devoted to intertextuality, it offers a theoretical review and a series of exercises to identify in the text various phenomena of precedent and understand their meaning. The textbook under review can be used in teaching French as the first or the second foreign language for some other specialties: translation and translation studies, intercultural communication, in additional education programs and in the courses of teaching advanced French.

Интерпретация текста – важнейший компонент высшего лингвистического образования. Умение проникать в глубинный смысл текстов всех функциональных стилей, чувствовать, понимать и передавать его стилистические, прагматические и социокультурные характеристики является необходимым компонентом профессиональной компетенции исследователя-лингвиста, переводчика и преподавателя теоретических и практических языковых дисциплин. При современном уровне развития массовых коммуникаций, плотности насыщенности медийного пространства способность распознавать позицию автора / говорящего, а также механизмы влияния на адресата высказывания становится востребованным и весьма ценным умением, которым необходимо владеть и которое нужно грамотно формировать у студентов всех направлений подготовки, связанных с межкультурной коммуникацией, переводом, связями с общественностью, прессой.

В этой связи учебное пособие А. Э. Буженинова «Интерпретация текста» (на французском языке) представляет интерес для студентов, магистрантов, аспирантов и преподавателей языковых дисциплин в высшей школе. Пособие предназначено для студентов четвертого курса направления «44.03.01 – Педагогическое образование», профиль «Иностранный язык (французский)» и «44.03.05 – Педагогическое образование», профиль «Иностранный язык (французский и английский)». Однако повторимся, что перечень направлений подготовки, для которых рецензируемое пособие оказалось бы весьма ценным, можно продолжить.

Достоинством учебного пособия, на наш взгляд, является удачное соотношение теоретического и практического материала. А. Э. Буженинов (кандидат филологических наук, доцент кафедры романских языков УрГПУ, практикующий переводчик) кратко излагает принципы и методы интерпретации текста, часть из которых, несомненно, может быть применена к текстам на любых языках. Затем автор анализирует особенности и своеобразие текстов во французском языке и предлагает серию упражнений для

формирования навыков и умений интерпретации текста.

Учебное пособие начинается с серии эпиграфов, что сразу же настраивает читателя на серьезный и творческий лад и показывает, что традиция интерпретации текста имеет многовековую историю. Автор оперирует рядом общенаучных, философских категорий: знание, истина, познание, реальность и т. д. А. Э. Буженинов цитирует выдающихся мыслителей России и Европы: Р. Барт, У. Эко, Ю. Лотман, М. Бахтин. Такой выбор заслуживает одобрения.

А. Э. Буженинов рассматривает характерные особенности повествовательного текста (*texte narratif*) во французском языке. Изложение краткое и информативное, материал логично выстроен. Автор использует современную терминологию, избегает ненужных деталей. Описывая позицию рассказчика по отношению к читателю, автор выделяет внешнюю (*focalisation externe*), внутреннюю (*focalisation interne*) и скрытую (*focalisation zéro*) позицию [3, с. 5-7]. Отметим, что использование французского языка в пособии позволяет учащимся знакомиться с категориально-понятийным аппаратом и готовит их к чтению научных текстов по лингвистическим дисциплинам на французском языке.

Выбор авторов для иллюстрации теоретических положений иногда представляется дискуссионным. При обучении интерпретации текста на французском языке логичным и закономерным представляется использование аутентичных текстов различных стилей и разных периодов. Не вполне целесообразными, с точки зрения рецензентов, выглядят в этой связи переводные тексты (авторы Дж. Роулинг, О. Уальд, Ф. Кафка, Ф. М. Достоевский). Не подлежит сомнению факт, что при переводе неизбежно возникают искажения и трансформации, связанные с объективными (различия в языковых картинах мира, лексические и грамматические лакуны, асимметрия языковых знаков, соотношение поля содержания и поля выражения в языке оригинала и языке перевода) и субъективными (связанными с личностью конкретного специалиста-переводчика) причинами.

Обучая студентов столь тонкому и творческому процессу, как интерпретация текста на иностранном языке, следовало бы исключить или свести к минимуму потенциальные смысловые и стилистические деформации.

С дидактической точки зрения предлагаемые упражнения являются разнообразными, последовательными и эффективными. Соблюдается основной принцип – движение от наблюдения к анализу и к продуцированию высказывания, от рецептивных видов речевой деятельности к продуктивным видам. На первом этапе обучающимся, как правило, предлагается выявить исследуемые приемы в конкретных текстах, на втором этапе – выполнить трансформационные упражнения, отработать модели во фразах-клише и в заключение составить устное или письменное монологическое высказывание с использованием изученных приемов, конструкций, языковых единиц. Упражнения на развитие речевых навыков и умений сформулированы оригинально и наглядно: составить рассказ, восстановить опущенный фрагмент текста и т. д. В качестве наглядных материалов обучающимся предлагаются кадры из кинофильмов, фотографии, иные изображения [3, с. 13-14, 16-17].

Отдельный параграф посвящен важному аспекту интерпретации текста – маркерам объективной и субъективной модальности (*modalisateurs*) и оценочным высказываниям (*vocabulaire appréciatif*). А. Э. Буженинов описывает лексемы с пейоративным и мелиоративным значением, иллюстрируя описание примерами из рассказов Г. де Мопассана. Автору удается подобрать выразительные и запоминающиеся фрагменты текстов и представить их таким образом, что для понимания не требуется прибегать к переводу, что с точки зрения лингводидактики является очень ценным, так как формирует навык понимания незнакомых лексических единиц с опорой на контекст и ситуативную обусловленность. А. Э. Буженинов использует различные способы выделения в тексте, что в совокупности позволяет успешно решить когнитивную задачу семантизации.

Анализируя диалог автора с читателем, А. Э. Буженинов опирается на идеи М. Бахтина и описывает дискурсивные маркеры позиции автора: смена времени повествования, лица, использование обращений и форм повелительного наклонения. В приведенных примерах грамотно показана градация выраженности авторской позиции (*complicité entre narrateur et lecteur*), и вновь А. Э. Буженинов использует графическое выделение для облегчения понимания, а затем предлагает логически последова-

тельную серию упражнений: наблюдение – анализ – подстановочные упражнения – выход в речь: «Составьте небольшой рассказ с использованием дискурсивных маркеров, позволяющих установить диалог автора с читателями» [3, с. 25].

Один из ярких приемов построения повествовательного текста – нарушение хронологии повествования: возврат, антиципация, эллипсис. Впервые автор приводит перевод одного из отрывков, что представляется оправданным, поскольку речь идет о весьма сложном для понимания современным читателем отрывке «Песни о Роланде» – средневековый эпос, содержащий реалии и прецедентные имена, малоизвестные большинству читателей. Также целесообразным и методически грамотным считаем упражнения, предложенные в этом разделе учебного пособия. Обучающимся предлагается во время чтения всегда обращать внимание на нарушение хронологической последовательности, сделать эти наблюдения своей привычкой. Далее А. Э. Буженинов приводит эллиптические фразы и предлагает обучающимся восстановить опущенный фрагмент. Считаем данный вид упражнений очень продуктивным в когнитивном аспекте, так как они не ставят перед обучающимися жестких рамок, способствуют развитию воображения, навыков спонтанной речи. Отметим, что предлагаемые упражнения на развитие речи представляются весьма удачно сформулированными, т. к. в качестве опоры А. Э. Буженинов, как правило, предлагает тщательно подобранные иллюстрации или фразы, допускающие различные толкования, многовариантность, что создает возможности для дискуссии, обсуждения и в то же время апеллирует к эмоциям обучающихся и побуждает их продуцировать выразительные, аргументированные высказывания.

Структуру текста лучше всего можно представить, пользуясь одной из схем, которые А. Э. Буженинов приводит, основываясь на идеях В. Проппа и А. Ж. Гремаса (*schéma narratif, actantiel, argumentatif*), выделяются основные композиционные элементы различных типов текстов, этапы развития сюжета (начальная ситуация, неожиданное событие, перипетии сюжета), архетипы персонажей (оригинальная семикомпонентная схема актантов). Предлагаемые для анализа тексты становятся более объемными, тщательный подбор отрывков, наиболее ярко иллюстрирующих различные типы структур, заслуживает одобрения. Обучающимся, в частности, предлагается определить, к какому этапу развития сюжета относятся 8 микротекстов. Упражнения такого рода, несо-

мненно, развивают логику и чувство стиля, а также способствуют развитию навыков устной речи, воображения, побуждают учащихся строить предположения, аргументировать свои высказывания. Также удачным представляется выбор текстов для выявления и идентификации действующих лиц (актантов – в терминологии автора): это отрывки пьес или иных художественных текстов, содержащих большое количество реплик персонажей, позволяющих установить связи между ними. Говоря о текстах, представляющих аргументированную позицию автора, А. Э. Буженинов выделяет языковые универсалии построения логических связей (средства логического выделения, параллельные конструкции и т. д.), а также представляет явления, свойственные именно французскому языку: особенности употребления форм глаголов настоящего и прошедшего времени, а также особые случаи употребления артиклей, свидетельствующие о том, что текст приглашает читателя к размышлению над проблемой [3, с. 66].

При анализе описательных текстов А. Э. Буженинов уделяет особое внимание выражению объективности и субъективности в описании, комментирует употребление лексики с оценочным значением, темпоральным и пространственным аспектом. Удачным и оригинальным представляется предложенное упражнение: продолжить рассказ исходя из одной-единственной начальной фразы, представляющей одно и то же событие, но содержащей кардинально противоположную, антонимическую лексику оценочного характера. Предполагаем, что в процессе выполнения упражнений такого рода обучающиеся представят два совершенно различных по стилистике и восприятию высказывания [3, с. 79].

Немаловажное значение при анализе авторского замысла имеет исследование использованных в тексте лексических полей. Зачастую один лишь этот прием позволяет проникнуть в глубинный, аллегорический смысл текста, а также аргументированно сформулировать авторскую позицию по отношению к героям и событиям. В последнее время семантические поля нередко выступают как один из способов манипуляции читателем, особенно в текстах экстремистской направленности. Этот прием в своей статье разоблачают М. Р. Бабикина и И. Б. Ворошилова [1, с. 177]. Таким образом, навык выявления и идентификации лексических полей в тексте на родном и иностранном языках чрезвычайно важен для переводчиков и преподавателей иностранных языков, это позволяет сохранить объективность при интерпретации текста и, таким образом, способствует наиболее адекват-

ватному пониманию и передаче текста на язык перевода с минимумом искажений.

Отдельный параграф посвящен анализу персонажей текста. А. Э. Буженинов справедливо отмечает, что автор описывает своего персонажа эксплицитными (описание внешности, характера, социального статуса и т. д.) и имплицитными (через речь, действия, поступки, взаимоотношения, предметы, высказывания других персонажей и т. д.) способами. Автор может представить своего персонажа прямо или опосредованно, целно или по мере развития сюжета (в авторской терминологии – *la méthode continue et la méthode en discontinu*) [3, с. 89-90]. Предлагаемая серия упражнений представляется логичной и грамотно выстроенной: сначала обучающимся предлагается текст и образец анализа персонажа, далее несколько текстов на самостоятельную работу и, наконец, репродукция картины П. Пикассо и кадр из фильма с Ч. Чаплином для самостоятельного представления персонажа – выбор именно этих изображений, по мнению рецензентов, весьма удачен, т. к. создает широчайшее поле для монологических высказываний и обсуждения в группах.

В заключительной части учебного пособия А. Э. Буженинов рассматривает явление интертекстуальности. Вслед за Ю. Кристевой под интертекстуальностью в широком смысле понимается включение в текст фрагментов других текстов или же текстов целиком в форме аллюзии, напоминания, явных и скрытых цитат [6, с. 85]. Таким образом, интертекстуальность превращает текст в «мозаику из цитат», текст обретает открытый характер и связи с широким культурным контекстом [3, с. 100]. Обобщая труды целого ряда авторов, А. Э. Буженинов выделяет референтную, коммуникативную, аргументативную, герменевтическую, экспрессивную, игровую и поэтическую функции интертекстов. Также автор предлагает тематическую классификацию самых распространенных источников интертекстов (мифология, религия, литература, исторические факты и т. д.), иллюстрируя изложение примерами текстов различных стилей и эпох. Несомненно, интертекстуальность – неисчерпаемая область знания, поскольку каждый день и час приносят человечеству бесконечное множество новых текстов, часть из которых становится значимой для носителей той или иной культуры. Не случайно интертекстуальность выделяется в качестве отдельной дисциплины по выбору на старших курсах в некоторых лингвистических вузах, а также является актуальным направлением исследований в сопоставительной лингвистике, переводоведении и методике препода-

давания иностранных языков. Отметим, что исследования в этой области активно ведутся, в частности, в рамках Уральской школы политической лингвистики. Одним из примеров такого вида исследований служит выявление и анализ идеографических полей фразеологизмов с компонентом-библейзмом, используемых в разных языках для номинации моральных качеств личности [4, с. 69]. Другой пример – исследование прецедентных имен как средства репрезентации гендерных стереотипов, что позволяет судить об актуальности научной проблематики прецедентности как одного из видов интертекстуальности в исследованиях на стыке когнитивной лингвистики и психолингвистики [7, с. 95]. Лингвострановедческий аспект как один из важных компонентов профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков и переводчиков затрагивается в корпусном исследовании прецедентного имени Наполеон в культурно-исторической памяти Франции [2, с. 138]. Студентам-лингвистам чрезвычайно важно понять, что в рамках вуза возможно лишь введение в интертекстуальность, ознакомление с ее ролью и функциями, ибо аллюзии, скрытые и явные цитаты – это то, с чем им придется постоянно сталкиваться при осуществлении профессиональной деятельности, и, таким образом, изучение интертекстуальности должно прочно войти в самостоятельную учебную деятельность студентов и стать объектом постоянного внимания и профессионального роста после окончания вуза. В этом мы полностью согласны с авто-

рами, считающими, что «одной из важнейших задач профессиональной подготовки современного учителя является переход... к индивидуально-творческой подготовке, к формированию творческой конкурентоспособной личности учителя» [5, с. 77].

Библиографический список содержит 51 источник текстов на французском языке (оригинальная и переводная литература) различных жанров: романы, поэзия, короткие рассказы, эссе, пьесы, эпос – в основном XIX-XX вв. В списке научной литературы представлены авторитетные и значительные труды по стилистике, интерпретации, теории текста, интертекстуальности на французском и русском языках. Труды, переведенные на русский язык, представлены в двух вариантах, что, несомненно, облегчит работу студентов и позволит им при необходимости уточнить категориально-понятийный аппарат в двух языках. Рецензируемое учебное пособие успешно используется на кафедре романских языков Уральского государственного педагогического университета. Под руководством А. Э. Буженинова студенты выполняют и успешно защищают курсовые и выпускные квалификационные работы, выступают с докладами на студенческих научных конференциях на темы, напрямую или косвенно связанными с интерпретацией текста. Таким образом, рецензируемое учебное пособие, несомненно, является ценным инструментом для подготовки будущих переводчиков и преподавателей иностранных языков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабикова М. Р., Ворошилова М. Б. Для чего нужны права человека? Вербальные и невербальные способы манипуляции // Политический дискурс в парадигме научных исследований : мат-лы II Междунар. науч.-практ. конф. (Тюмен. гос. ун-т, Ин-т филологии и журналистики). – Тюмень, 2015. – С. 174-180.
2. Богоявленская Ю. В., Буженинов А. Э. Прецедентное имя Наполеон в исторической памяти Франции: опыт корпусного исследования // Политическая лингвистика. – 2015. – № 2. – С. 137-143.
3. Буженинов А. Э. *Interprétation du texte* : учеб. пособие для вузов. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, Ин-т иностр. яз., 2016. – 118 с.
4. Буженинов А. Э., Загоскина П. А. Номинация моральных качеств личности во фразеологизмах-бibleйзмах (на материале русского, французского и английского языков) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 6-1 (72). – С. 68-72.
5. Давыдова Н. Н., Игошев Б. М., Симонова А. А., Фоменко С. Л. Образовательный кластер как системообразующий компонент региональной модели непрерывного педагогического образования // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 10. – С. 72-77.
6. Кристева Ю. Семиотика. Исследования по семанализу. – М. : Академический проект, 2013. – 288 с.
7. Пирожкова И. С. Прецедентное имя как средство репрезентации гендерных стереотипов в политическом дискурсе К. Райс и И. Хакамады // Политическая лингвистика. – 2017. – № 1. – С. 91-97.

REFERENCES

1. Babikova M. R., Voroshilova M. B. Dlya chego nuzhny prava cheloveka? Verbal'nye i neverbal'nye sposoby manipulyatsii // Politicheskij diskurs v paradigme nauchnykh issledovaniy : mat-ly II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Tyumen. gos. un-t, In-t filologii i zhurnalistiki). – Tyumen', 2015. – S. 174-180.
2. Bogoyavlenskaya Yu. V., Buzheninov A. E. Pretsedentnoe imya Napoleon v istoricheskoy pamyati Francsii: opyt korpusnogo issledovaniya // Politicheskaya lingvistika. – 2015. – № 2. – S. 137-143.
3. Buzheninov A. E. *Interprétation du texte* : ucheb. posobie dlya vuzov. – Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t, In-t inostr. yaz., 2016. – 118 s.
4. Buzheninov A. E., Zagoskina P. A. Nominatsiya moral'nykh kachestv lichnosti vo frazeologizmakh-bibleizmakh (na materiale russkogo, frantsuzskogo i angliyskogo yazykov) // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. – 2017. – № 6-1 (72). – S. 68-72.

5. Davydova N. N., Igoshev B. M., Simonova A. A., Fomenko S. L. Obrazovatel'nyy klaster kak sistemoobrazuyushchiy komponent regional'noy modeli nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2014. – № 10. – S. 72-77.
6. Kristeva Yu. Semiotika. Issledovaniya po semanalizu. – M. : Akademicheskij proekt, 2013. – 288 s.
7. Pirozhkova I. S. Prezentnoe imya kak sredstvo reprezentatsii gendernykh stereotipov v politicheskom diskurse K. Rays i I. Khakamady // Politicheskaya lingvistika. – 2017. – № 1. – S. 91-97.

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. № 7

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 21.07.17. Формат 60×84/8.
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.
Уч.-изд. л. 17,73. Усл. п. л. 22,25. Тираж 500 экз. Заказ № 4867.

Тираж отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета
620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26.
E-mail: uspu@uspu.me