



---

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

Свидетельство о регистрации

**ПИ № ФС 77-35570**

от 04.03.2009

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

**ISSN 2079-8717**

от 27.05.2010

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

**[journals.uspu.ru](http://journals.uspu.ru)**

Материалы журнала размещаются на платформе  
**Российского индекса научного цитирования**  
(РИНЦ) Российской универсальной научной электронной библиотеки,  
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 науки и высше-  
го образования РФ.

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:**  
доктор педагогических наук, профессор  
А. П. УСОЛЬЦЕВ  
*главный редактор*

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

доктор психологических наук, профессор	Н. Н. ВАСЯГИНА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Л. В. ВОРОНИНА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	А. Г. ГЕЙН	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Ю. Н. ГАЛАГУЗОВА	(Екатеринбург, Россия)
кандидат технических наук, доцент	Н. Н. ДАВЫДОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	В. А. ДАЛИНГЕР	(Омск, Россия)
доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО	Э. Ф. ЗЕЕР	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Б. М. ИГОШЕВ	(Екатеринбург, Россия)
доктор наук	Г. Т. КЛИНКОВ	(Пловдив, Болгария)
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 педагогических наук, профессор	М. А. МОСИНА	(Пермь, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Е. В. ОСПЕННИКОВА	(Пермь, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Н. С. ПУРЫШЕВА	(Москва, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Ф. Д. РАССКАЗОВ	(Сургут, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Н. Н. СЕРГЕЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	А. А. СИМОНОВА	(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)
доктор педагогических наук, профессор	Е. А. ЮГОВА	(Екатеринбург, Россия)

Ural State Pedagogical University  
**PEDAGOGICAL EDUCATION  
IN RUSSIA**

---

**2018. № 10**

**EDITORIAL BOARD:**

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

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

Doctor of Psychology, Professor	N. N. VASYAGINA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	L. V. VORONINA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	YU. N. GALAGUZOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	A. G. GEIN	(Ekaterinburg, Russia)
Candidate of Technical Sciences, Associate Professor	N. N. DAVYDOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	V. A. DALINGER	(Omsk, 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)
PhD	G. T. KLINKOV	(Plovdiv, Bulgaria)
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)
Doctor of Pedagogy, Professor	M. A. MOSINA	(Perm, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	E. V. OSPENNIKOVA	(Perm, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	N. S. PURYSHEVA	(Moscow, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	F. D. RASSKAZOV	(Surgut, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	N. N. SERGEEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	A. A. SIMONOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	B. E. STARICHENKO	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor	E. E. SYMANIUK	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	N. G. TAGILTSEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy	L. TSVETANOVA- CHURUKOVA	(Blagoevgrad, Bulgaria)
PhD, Professor	QIN HE	(Changchun, China)
Doctor of Pedagogy, Professor	T. N. SHAMALO	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	E. A. YUGOVA	(Ekaterinburg, Russia)

## СОДЕРЖАНИЕ

### ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Гузненко З. И., Чучула Н. М.</b>	Развитие школьного образования в Казахской ССР: ценностно-критическое осмысление исторического опыта.....	6
-------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---

### ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Герт В. А.</b>	Идентификация в целостности индивидуализации человека.....	16
<b>Чумаков М. В.</b>	Личность родителей в пространстве семейных отношений.....	21

### ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Андреева Е. Е.</b>	Правовая социализация личности: сущность, понятие, этапы.....	25
<b>Ракитина И. В.</b>	Особенности реализации образовательных программ в дошкольных учреждениях США.....	30
<b>Смирнов А. В., Гвардыченко В. В.</b>	Краткие психометрические сведения о новой проективной интегрально- модульной диагностической системе «БУК-МИФ v.7.2».....	35
<b>Трубина Г. Ф.</b>	Отечественный опыт социализации молодежи: история и современные подходы.....	44
<b>Чигинцева О. Н.</b>	Модель процесса самореализации личности взрослого в художественной деятельности.....	54

### ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<b>Коротаева Е. В.</b>	Вербализация образа Родины в восприятии детей дошкольного возраста.....	61
------------------------	-------------------------------------------------------------------------	----

### ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<b>Дмитриева С. В.</b>	Метапредметный компонент содержания учебного текста.....	67
------------------------	----------------------------------------------------------	----

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<b>Абильтарова Э. Н.</b>	Принципы формирования культуры безопасности профессиональной деятельности у будущих специалистов по охране труда.....	76
<b>Галагузова М. А., Исхаков Р. Х.</b>	Профессионально-мобильная практика в подготовке бакалавров психолого-педагогического образования.....	85
<b>Ковалева А. Г., Анчугова О. В., Зарифуллина Д. П., Курманова Д. И., Ткачева М. В.</b>	Методика использования электронной образовательной платформы MyGrammarLab для обучения студентов иностранному языку.....	90
<b>Филинкова Т. Н., Сулейманова Н. А., Данилов А. Н.</b>	Формирование исследовательской компетентности студентов биолого-химического образования.....	96

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

**Мартыненко Т. П.**

Модель формирования готовности к профессиональному самообразованию  
будущих педагогов на основе веб-квест технологии..... 102

**Пронкина С. А.**

Проектирование фонда оценочных средств по дисциплине  
основной образовательной программы высшего образования  
направления подготовки 44.01.03 Педагогическое образование  
профиль «Физическая культура»..... 107

**РЕЦЕНЗИИ**

**Солдатова Е. Л.**

Эмоционально-волевая регуляция  
в контексте анализа социального взаимодействия..... 114

**Информация для авторов..... 117**

УДК 371.1(574)  
ББК 4403(5Каз)6

ГРНТИ 14.09.91

Код ВАК 13.00.01

**Гузненко Зинаида Ивановна,**

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

**Чучула Наталья Михайловна,**

кандидат педагогических наук; e-mail: nchuchula@mail.ru.

**РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСКОЙ ССР:  
ЦЕННОСТНО-КРИТИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ИСТОРИЧЕСКОГО ОПЫТА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** исторический опыт; образовательная политика; учителя; общеобразовательные учебные заведения; история педагогики; советский период.

**АННОТАЦИЯ.** В статье представлен положительный опыт развития школьного образования в советской республике Казахстан как актуальный в контексте развивающегося сотрудничества между Российской Федерацией и Республикой Казахстан, государствами-соседями, идущего на современном этапе под лозунгом «Россия и Казахстан — стратегические партнеры». В быстро меняющихся исторических условиях знания и профессиональные навыки выступают как ключевые качества современной системы образования, а образованный народ как величайшая ценность государства. В связи с этим сделан краткий экскурс в историю вхождения казахских народов в состав Российской империи, показано состояние образования на территории Казахстана в начале XX века. С учетом роли образования в развитии личности, общества и государства, роли общеобразовательной школы как базовой структуры всей культуры, охарактеризованы основные принципы советского образовательного законодательства на примере советских Конституций и Закона СССР от 19.07.1973 г. Приведены исторические факты, характеризующие процесс развития образования в советском Казахстане как организованный и последовательный. Приведены статистические данные о грамотности населения, количественном росте школ, ученических контингентов, численности учителей в советском Казахстане, что, в сравнении с соответствующими показателями по СССР и РСФСР, убедительно свидетельствует не только о целенаправленной образовательной политике в советском государстве в целом, но и об особом внимании к развитию образования в советских республиках. Создание современной и эффективной системы образования в Республике Казахстан на современном этапе базируется на историческом опыте развития этой сферы, в том числе — опыте ценностно-критического отношения к языковой политике. В Послании к народу Президента Казахстана Н. А. Назарбаева «“Стратегия «Казахстан — 2050”: новый политический курс состоявшегося государства» отмечается, что к русскому языку и кириллице должно относиться столь же бережно, как к казахскому языку.

**Guznenko Zinaida Ivanovna,**

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

**Chuchula Nataliya Mikhailovna,**

Candidate of Pedagogy.

**DEVELOPMENT OF EDUCATION IN KAZAKH SOVIET SOCIALIST REPUBLIC:  
VALUE-ORIENTED CRITICAL UNDERSTANDING OF HISTORICAL EXPERIENCE**

**KEYWORDS:** historical experience; educational policy; teachers; secondary schools; history of Pedagogy; Soviet period.

**ABSTRACT.** The article presents the positive experience of the school education development as a positive urgent process in Kazakh Soviet Socialist Republic in terms of evolving cooperation between the neighboring states of the Russian Federation and the Republic of Kazakhstan, successfully implementing the model of strategic partnership between Kazakhstan and Russia. In to-day's fast changing world, professional skills and knowledge turn into the key qualities of the modern system of education, and an educated population becomes the greatest asset of any state. In this connection, the article provides a brief historical background of inclusion of the Kazakh peoples in the Russian Empire, and describes the state of education on the territory of Kazakhstan in the early 20th century. The main principles of the Soviet educational legislature are characterized on the examples of the Soviet Constitutions and the USSR Law of July 19, 1973 with relation to the role of education in the development of personality, society and the state, and the role of general education school as the basic structures of national culture. The authors present historical facts characterizing the process of development of education in the Soviet Kazakhstan as well-organized and consistent. The article provides statistics on the level of literacy, the quantitative growth of schools, the amount of teachers and schoolchildren in the Soviet Kazakhstan, which, in comparison with the corresponding figures in the USSR and RSFSR, clearly shows the special attention paid to the purposive educational policy in the Soviet state as a whole, and to the accent on education development in socialist republics. The creation of a modern efficient system of education in the Republic of Kazakhstan is based upon the historical experience in this sphere, including the expe-

rience of value-oriented critical attitude to the language policy. In his message to the people entitled «Strategy “Kazakhstan — 2050”: a new political course of the independent state», President N. A. Nazarbaev states that the Russian language and Cyrillic writing should be treated in the same careful way as Kazakh ones.

Рассмотрение темы считаем уместным начать со слов первого народного комиссара Советской республики А. В. Луначарского о том, что чтобы получить *полноценное образование*, надо закончить три университета. Университеты должны закончить сначала дед, затем отец, а потом и сын. Была ли возможность у граждан Казахской республики в советское время получить полноценное образование? Есть ли такая возможность сейчас? Мы не рассматриваем эти вопросы как риторические. Это, во-первых. Во-вторых, мы исходим из понимания всеми, что возможность оказаться на университетской скамье создается получением качественного общего среднего (полного) образования каждым человеком. Наконец, в-третьих, считаем, что критическое осмысление любого исторического опыта следует вести в контексте тех глобальных процессов, которые были присущи рассматриваемому времени и которые не могли не изменять мир в целом и каждое отдельно взятое государство и его народ.

XXI век, можно сказать, вышел из подросткового и вступил в ранний юношеский возраст, то есть тот возраст, когда почти что каждый человек с определенной ностальгией вспоминает свое детство и с тревогой и надеждой вглядывается в свое будущее, в свою взрослую жизнь. Неудивительно, что многие с грустью вспоминают XX-й век: динамичный и противоречивый; насыщенный событиями, явлениями и фактами самого разного масштаба, уровня и значения; достижениями и потерями, — которые нуждаются в самом тщательном, глубоком и объективном изучении, потому что вступивший в свои права новый век не только ставит перед мировым сообществом новые задачи, но и выдвигает новые требования, задает массу вопросов, вроде бы и не новых, в том числе к школьному и профессиональному педагогическому образованию. Вот только некоторые из них:

- какое место занимает образование в современном развитии общества;
- что собой представляет *современное образование* и каким оно *должно* быть;
- какова роль обучения и воспитания в становлении и развитии нынешнего подрастающего поколения;
- каково место исторического образования в системе общего (школьного) образования;
- какое значение имеет (и имеет ли) для настоящего времени изучение исторического опыта развития школьного образования, как в мировом масштабе, так и в од-

ном, отдельно взятом государстве?

Сразу же заявим свою позицию: в эпоху глобализации социальных, экономических, технических, информационных и других процессов образованию принадлежит важнейшая роль в обеспечении прогрессивного развития всех остальных сфер человека, потому что образование — это:

- всеобщая культурно-историческая форма становления и развития сущностных сил человека, обретения им образа человеческого во времени истории и пространстве культуры;
- вполне самостоятельная форма общественной практики (система деятельностей, структур организации и механизмов управления), особая социальная инфраструктура, пронизывающая все другие социальные сферы, и тем самым обеспечивающая целостность общественного организма;
- универсальный способ трансляции исторического опыта, дар одного поколения другому; общий механизм социального наследования, связывания нацело некоторой общности людей и способа их жизни, передачи и сохранения норм и ценностей общей жизни во времени [10, с. 475, 476].

Таким образом, образование не есть нечто одномерное и качественно однообразно определенное. Образование — это естественное и, как подчеркивает Ягут Мамедович Нейматов, может быть, наиболее оптимальное место встречи личности и общества, место продуктивного и взаимно развивающего разрешения бытийных противоречий между ними. По сути, всякое образование всегда имело и имеет два предельно стратегических ориентира:

- на личность — ее духовное становление и развитие базовых способностей;
- на общество — его устойчивое развитие и способность к инновационным преобразованиям.

В связи с этим общеобразовательная школа выступает как базовая структура культуры общества. Она является основным средством формирования мировоззрения, морали, психологии будущего человека. Неудивительно, что политическая задача модернизации сферы образования не может быть не связана с педагогикой, так как речь идет о создании нового типа личности [4, с. 37, 36].

Напомним, что история казахов как сложившегося этноса насчитывает более пяти веков. До включения в состав России на территории Казахстана существовали ханства как особая форма организации государственной власти. Ханства XV–XVIII вв. были первой исторической формой казах-

ской государственности. Ханский этап развития казахской государственности связывают с избранием в 1425 г. ханом султана Гирея. Наибольшего могущества Казахское ханство достигло при Касым Хане (1511–1523 гг.) [7, с. 67].

Включение Казахских жузов в состав России, как подчеркивает Т. А. Мансуров, не было одноактным процессом, оно длилось почти полтора года. Начало процесса вхождения (присоединения) казахских племен (народов) в состав Российской империи историки относят к середине XVIII в. Установление первых договорных отношений связывают с именем императрицы Анны Иоанновны. В частности, Н. Е. Бекмаханова подчеркивает, что первая четверть этого века явилась важным этапом в развитии казахско-русских взаимоотношений, завершившихся позднее присоединением Младшего, большей части Среднего и части Старшего жузов к России [14, с. 249].

Удаленность южных и восточных районов казахской степи, сложная внешнеполитическая обстановка затянули процесс вхождения казахских жузов в состав России вплоть до первой половины XIX в. [14, с. 250]. Включением Казахстана в состав Российской империи завершается первый, ханский период государственного бытия казахов. Этот период, продолжавшийся для одной части страны около двух веков, для другой около полувека, следует оценивать, как считает Т. А. Мансуров, с учетом всей сложности и противоречивости исторического процесса. С одной стороны, казахи сумели сохранить себя как исторически сложившуюся общность, с другой — в Российской империи они оказались объектом колонизации, что не могло не вызывать с их стороны сопротивления в форме неоднократных стихийных и организованных вооруженных выступлений против колониальной политики царской администрации, наиболее известным из которых было выступление в 1916 г. [7, с. 67–68].

До начала XIX в. в Казахстане существовали только мусульманские конфессиональные школы: *mekteby* и *медресе*, в которых детей обучали арабской письменности и мусульманскому вероучению. К концу того века сложились две системы школ: одна — для русского населения (гимназии, прогимназии, реальные училища, городские и приходские училища, учительские семинарии), другая — для казахского и другого нерусского населения (русско-казахские 2-классные училища, 1-классные волостные и участковые училища, аульные и старшинские школы, русско-туземные училища и школы) [12, с. 329]. Накануне Первой мировой войны в Казахстане насчитывалось 2066 школ, в ко-

торых обучалось 105 тыс. учащихся. Детей же школьного возраста в это время насчитывалось 960 тыс. 99 % казахского населения было неграмотно. После Октябрьских революционных событий в соответствии с Декретом ВЦИКа и Совнаркома РСФСР (от 26 августа 1920 г.) произошло объединение всех областей Казахстана в Автономную Киргизскую советскую социалистическую республику (первоначальное название Казахской ССР). В 1920 г. во временной столице Казахстана — г. Оренбурге — начал функционировать Народный комиссариат просвещения [12, с. 330].

Как дальше развивалось школьное образование в советском Казахстане? С какими результатами в целом в этой области республика подошла к концу 1980-х гг.? По каким принципам и критериям следует оценивать результаты в образовательной сфере? На наш взгляд, в поиске ответов на эти вопросы следует обратиться, в первую очередь, к образовательному законодательству советского времени и статистическим данным.

Если говорить о законодательстве, то уместно привести точку зрения доктора юридических наук, профессора В. М. Сырых, который в своей вступительной статье ко 2-му тому справочного издания «Образовательное законодательство государств-участников СНГ и стран Балтии» (М.: «Готика», 2003) выделил краеугольные камни, на которых базируется система образования.

Первым таким камнем, по мнению ученого-юриста, является *уровень базового образования, который государство признает необходимым для каждого своего гражданина и обеспечивает его на бесплатной основе*. В силу того, что образование носит преемственный характер, каждый его последующий уровень становится доступным лишь при условии успешного освоения предыдущих. Поэтому невозможно говорить о доступности, например, высшего образования, не создав надлежащих условий для получения каждым желающим полного общего образования [11, с. 10].

Законодательство должно предусматривать наличие системы правовых средств, гарантий, призванных обеспечить каждому гражданину страны такой уровень общего образования реально и независимо от его материального положения, состояния здоровья и других социальных обстоятельств. *Совокупность этих средств в силу их особой важности в системе образования и реальном действии права на образование* В. М. Сырых называет вторым краеугольным камнем системы образования [11, с. 11].

Третий краеугольный камень, на котором основывается система образования, *составляют меры, принимаемые государ-*

ством к реальному обеспечению надлежащего исполнения гражданами возложенной на них обязанности получить базовое образование на уровне, закрепленном законом или конституцией страны. Таким образом акцентируется не только создание условий, обеспечивающих доступность образования, но и применение установленных законом мер государственного принуждения к тем, кто пытается уклониться от исполнения своей конституционной обязанности быть грамотным [11, с. 13].

Четвертый (и последний) краеугольный камень, лежащий в основе системы образования, составляют трудовые права и социальные льготы педагогов и иных работников образовательных учреждений. Все те права на образование, которые конституционно закрепляются и гарантируются каждому гражданину, становятся реальными и эффективными при наличии другого участника — субъекта образовательных отношений — педагога, способного на высоком профессиональном уровне осуществлять обучение и воспитание учащихся, вооружать их знаниями, формировать умения и навыки в соответствии с требованиями, закрепленными в нормативно-правовых документах. Социальные и иные льготы и гарантии, предоставляемые (в соответствии с законодательством) работникам сферы образования, являются наиболее яркими показателями степени общественного признания труда педагога, а также подлинного желания государства иметь в качестве учителей и воспитателей общества его наиболее достойных представителей [11, с. 14].

Основные принципы (от лат. *principium* — основа, начало) советского образования были заявлены уже в первых советских конституциях. Так, в Конституции (Основном Законе) Российской социалистической федеративной советской республики, принятой V Всероссийским съездом Советов в заседании от 10 июля 1918 года, статья 13-я главы пятой второго раздела провозглашала отделение церкви от государства, а школы от церкви в целях обеспечения за трудящимися действительной свободы совести. Статья 17-я гласила о том, что в целях обеспечения трудящимся действительного доступа к знанию РСФСР ставит своей задачей предоставить рабочим и крестьянам полное, всестороннее и бесплатное образование [5, с. 244].

В статье 121-й Конституции (Основного закона) Союза ССР, утвержденной чрезвычайным VIII съездом Советов Союза ССР 5 декабря 1936 г., провозглашалось право граждан СССР на образование, которое обеспечивалось *всеобще-обязательным восьмилетним образованием*, широким развитием среднего общего политехнического образова-

ния, профессионально-технического образования, среднего специального и высшего образования на основе связи обучения с жизнью и производством, всемерным развитием вечернего и заочного образования, бесплатностью всех видов образования, обучением в школах на родном языке, организацией на заводах, в совхозах и колхозах бесплатного производственного, технического и агрономического обучения трудящихся [5, с. 308].

В последней Советской Конституции, принятой на внеочередной седьмой сессии Верховного Совета СССР 7 октября 1977 г., право граждан на образование закреплялось статьей 45-й. Это право обеспечивалось бесплатностью всех видов образования, осуществлением *всеобщего обязательного среднего образования молодежи*, широким развитием профессионально-технического, среднего специального и высшего образования на основе связи обучения с жизнью, с производством; предоставлением государственных стипендий и льгот учащимся и студентам, бесплатной выдачей школьных учебников; возможностью обучения в школе на родном языке; созданием условий для самообразования [5, с. 331].

В рамках конституционного права развивалось образование во всех субъектах страны, в том числе в Казахской республике. Приведем несколько разных фактов, выстроив их для наглядности в хронологическом порядке.

1921 г. — состоялась 1-я Всеказахская конференция по народному образованию, рассмотревшая вопросы организации и содержания образования в единой трудовой школе.

1925 г. — 5-й Всеказахстанский съезд Советов поставил перед органами народного образования задачу дальнейшего развития сети школ, приближения ее к коренному населению.

1930 г. — в республике введено всеобщее начальное обучение.

1931 г. — введено 7-летнее обучение в городах, рабочих поселках и крупных совхозах республики.

1940 г. (11 ноября) — 5-я сессия Верховного Совета Казахской ССР приняла закон «О переводе казахской письменности с латинизированного на новый алфавит на основе русской графики».

1946 г. — принято постановление ЦК КП Казахстана «Об укреплении Казахской средней школы».

1947 г. — принято постановление Совмина СССР «О развитии высшего и среднего образования в Казахской ССР».

1949/50 уч. г. — начался переход к всеобщему 7-летнему обучению детей.

1959 г. (март) — Верховный Совет республики принял закон «Об укреплении связи шко-

лы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в Казахской ССР».

1962/63 уч. г. — завершение перехода с 7-летнего на 8-летнее обязательное обучение [12, с. 331–332].

Этот хронологический ряд можно продолжить, но и так видно, что процесс развития образования в республике носил организованный и поступательный характер, осу-

ществлялся в рамках широкой компетенции союзных республик в области народного образования, что не могло не привести к количественным и качественным изменениям в этой сфере жизни казахского общества, о чем свидетельствуют некоторые статистические данные о состоянии школьного образования Казахской ССР, представленные в виде нескольких таблиц.

Таблица 1

**Грамотность населения в возрасте 9–49 лет  
(по данным переписей населения, в %) [9, с. 9, 10]**

Территория	1897 г.	1926 г.	1939 г.	1959 г.	1970 г.
СССР					
*обоего пола	<b>28,4</b>	56,6	87,4	98,5	<b>99,7</b>
*мужчины	40,3	71,5	93,5	99,3	99,8
*женщины	16,6	42,7	81,6	97,8	99,7
РСФСР					
*обоего пола	<b>29,6</b>	60,9	89,7	96,5	<b>99,7</b>
*мужчины	44,4	77,1	96,0	99,3	99,7
*женщины	15,4	46,4	83,9	97,7	99,6
Казах. ССР					
*обоего пола	<b>8,1</b>	25,2	83,6	96,9	<b>99,7</b>
*мужчины	12,0	35,4	90,3	98,8	99,8
*женщины	3,6	14,5	75,8	95,1	99,5

Если грамотность населения в возрасте 9–49 лет по переписи 1897 г. составляла в России в целом 28,4 %, а в Казахстане —

8,1 %, то в 1970 г. она находилась на одном уровне и составляла 99,7 %.

Таблица 2

**Численность учащихся (на начало учебного года, в тыс. чел.)  
[9, с. 16–17, 18, 19]**

Территория	1914/15	1950/51	1960/61	1970/71	1975/76
СССР					
всего	10 588	48 770	52 693	79 634	92 605
в т. ч. ОШ	9 656	34 752	36 187	49 193	47 594
РСФСР					
всего	-	27 688	30 790	43 397	49 574
в т. ч. ОШ	-	19 399	20 399	25 285	22 956
Казах. ССР					
всего	-	1 816	2 548	4 697	5 492
в т. ч. ОШ	-	1 305	1 820	3 226	3 346

Если численность учащихся общеобразовательных школ выросла в СССР в целом с 1950/51 уч. г. по 1976/76 уч. г. с 34 752 тыс.

до 47 594 тыс., то есть в 1,37 раза, то в Казахской ССР — с 1 305 тыс. до 3 346 тыс., то есть почти в 3 раза.

Таблица 3

**Количество школ в Казахской ССР  
(в городских поселениях и сельской местности) [9, с. 34]**

Учебный год	Всего школ	В том числе		
		начальных	неполных средних	средних
1914/15	2 006	-	-	-
1927/28	3 927	-	-	-
1932/33	6 831	-	-	-
1940/41	7 790	5 289	1 770	698
1945/46	7 869	5 437	1 708	714
1950/51	9 087	5 971	2 446	659
1955/56	9 182	5 057	3 001	1 110
1060/61	9 592	5 212	3 054	1 310
1965/66	9 645	4 455	3 473	1 684
1970/71	9 262	3 562	2 974	2 677
1975/76	8 533	2 486	2 589	3 380

Количество школ в Казахстане выросло с 2 006 в 1914/15 уч. г. до 8 533 в 1975/76 уч. г., то есть более чем в 4 раза. Налицо изменение динамики в пользу роста средних общеобразовательных школ, которые в 1975/76 уч. г. составляли почти половину всех общеобразовательных учреждений, хо-

тя в это же время успешно продолжали функционировать начальные и 8-летние школы (практически одинаковое число), что отвечало потребностям населения, в первую очередь, в части территориальной доступности школы.

Таблица 4

**Численность учителей дневных общеобразовательных школ (по уровню образования и стажу педагогической работы, на начало уч. года) [9, с. 99]**

Показатели	1965/66 уч. г.	1970/71 уч. г.	1975/76 уч. г.
*всего учителей (без совместителей, тыс. чел.)	124	146	163
*из них имеют (в % к итогу)			
– высшее образование	36,3	45,5	56,3
– учит. инст. и приравненные к ним	15,8	13,0	9,4
– среднее педагогическое	32,3	28,5	23,0
– ср.-спец. (не педаг.) и среднее общее	13,6	12,1	11,0
– не имеют среднего полного образов.	2,0	0,9	0,3
Стаж работы:			
– до 5 лет	30,0	60,5	9,5
– от 5 до 25 лет	29,6	57,6	12,8
– от 25 лет и более	25,5	60,0	14,5

Динамика обеспеченности общеобразовательных школ Казахстана учителями также является положительной как по росту общих количественных, так и качественных показателей. Так, в 1975/76 уч. г. в школах

Казахстана работало 163 тыс. учителей (без учета совместителей), 88,4 % которых имели высшее и среднее педагогическое образование. При этом возрастные группы по стажу работы были примерно одинаковыми.

Таблица 5

**Число внешкольных детских учреждений Министерства просвещения СССР в Казахской ССР (на конец года) [9, с. 138]**

Год	Дворцы пионеров и школьников	Станции юных техников	Станции юных натуралистов	Экскурсионно-туристические станции
1950	186	4	7	-
1960	210	19	17	14
1965	213	23	17	17
1970	250	39	24	18
1975	286	85	57	21

Приведенные в таблице статистические данные свидетельствуют о позитивной динамике в развитии сети основных типов детских внешкольных учреждений республики.

Таким образом, за годы Советской власти Казахстан стал республикой сплошной грамотности и располагал широкой сетью общеобразовательных учреждений. Широкое развитие получило средне-специальное и профессионально-техническое образование, в том числе заочное и вечернее. Еще в 1927 г. был создан Казахский педагогический институт имени Абая, в 1934 г. основан Казахский университет [3, с. 110]. В 1946 г. в Алма-Ате была создана Академия наук Казахской ССР.

Сайтимова Татьяна Николаевна, защитившая в 2011 г. (Волгоград) кандидатскую диссертацию на тему «Система общего среднего образования в Казахстане: современное

состояние и тенденции развития», выделила три периода в развития образования в Казахстане: дореволюционный — 1786–1917 гг., советский — 1917–1991 гг., постсоветский — с 1991 г. по настоящее время. В качестве критерия определения периодов исследователь взяла смену общественного идеала, основу которой составляют закономерности динамики социально-экономических, исторических, политических и социокультурных изменений. Отметив преимущество развития системы образования при сохранении качественного своеобразия каждого периода, автор, дав высокую оценку результатов развития образования в Казахской ССР, указала и недостатки, к которым отнесла: утрату национальной культурной традиции, формализм, излишнюю идеологизацию учебно-воспитательного процесса [15]. В рамках статьи нет возможности более основательно

показать причины появления этих недостатков, их сущности. Отметим только, что традиция, понимаемая как преемственность культурного развития, сохраняет свое значение не только в «спокойных» условиях, но и тогда, когда в обществе идет борьба нового со старым, сил прогресса с силами застоя. Следовательно, возможность традиции исполнять гомеостатические функции и обеспечивать социальную адаптацию сохраняется и в условиях преобразующей деятельности [4, с. 18–19]. Сошлемся еще на высказывание В. И. Жукова о том, что в советской высшей школе были недостатки, но не было пороков, что «негативные явления в системе отечественной высшей школы могли быть преодолены без революционной ломки, идеологического натиска и финансового террора» [3, с. 123].

В связи с вышесказанным считаем необходимым напомнить, что 19 июля 1973 г. был принят Закон СССР «Основы законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании», новая редакция которого была утверждена 27 ноября 1985 г. В статье 4-й раздела 1 «Общие положения» как раз и представлены «Основные принципы народного образования в СССР». Перечислять их все нет необходимости, так как этот документ можно найти в опубликованных источниках, но некоторые все же назовем. Это:

- равенство всех граждан СССР в получении образования независимо от происхождения, социального и имущественного положения, расовой и национальной принадлежности, пола, языка, отношения к религии, рода и характера занятий, места жительства и других обстоятельств;

- бесплатность всех видов образования, содержание части детей дошкольного возраста и учащихся на полном государственном обеспечении, предоставление стипендий и льгот учащимся и студентам, бесплатная выдача школьных учебников, оказание различных видов материальной помощи;

- свобода выбора языка обучения: обучение на родном языке или на языке другого народа СССР;

- единство системы народного образования и преемственность образования во всех типах учебных заведений, обеспечивающие возможность перехода от низших ступеней к высшим;

- научный характер образования, его постоянное совершенствование на основе новейших достижений науки, техники, культуры.

В соответствии с этим Законом, средние общеобразовательные школы, профессионально-технические, средние специальные, высшие учебные заведения и другие учебно-воспитательные учреждения, осуществляя

возложенные на них задачи, должны были постоянно совершенствовать качество обучения и воспитания детей и молодежи с учетом требований социально-экономического и научно-технического прогресса [8, с. 28].

В целом осуществление в Казахской ССР обязательного начального, а затем неполного среднего и среднего общего образования, формирование научной, художественной, инженерно-технической и научной интеллигенции посредством создания и развития сети средних специальных и высших учебных заведений и научных учреждений обеспечили высокий интеллектуальный потенциал Казахстана. А многолетняя общность исторических судеб, традиции и опыт совместного проживания, экономические, культурные, да и просто человеческие связи — все это является благодатной почвой для создания и развития общего образовательного пространства независимых государств, возникших на месте Советского Союза [10, с. 343]. Напомним, что «образовательное пространство» понимается как «существующее в социуме “место”», где задаются множества отношений и связей, где осуществляются специальные деятельности различных систем (государственных, общественных и смешанных) по развитию индивида и его социализации [4, с. 15].

Созданная в советское время образовательная система Казахстана стала своеобразной стартовой площадкой для взлета, для движения вперед образования в последнее 25-летие развития государства. Это стало возможным, на наш взгляд, и потому, что в первой половине 1990-х гг. государствами-участниками СНГ был принят ряд основополагающих актов (законов) по вопросам образования, а также «Соглашение о сотрудничестве по формированию единого (общего) образовательного пространства Содружества НГ» от 17 января 1997 г. При обращении к нормативным актам СНГ следует учитывать, что они не имеют прямого действия на территории его участников, если тот или иной нормативный акт СНГ не принят компетентным органом государства в качестве собственного внутринационального акта. Устав СНГ не предусматривает условий и оснований, при которых акты СНГ применялись бы напрямую, без их имплементации на внутринациональное законодательство [11, с. 7–8].

Государственная политика Республики Казахстан в области образования со дня обретения страной независимости строится, как отмечает Я. М. Нейматов, на основе решения двух взаимосвязанных проблем: сохранения всего положительного, что было накоплено за прошлые годы, и создание новой модели казахстанской системы образования в соответствии со складывающимися-

ся политическими, экономическими и социальными условиями. Сфера образования в республике провозглашена одним из приоритетных направлений общенациональной стратегии развития «Казахстан — 2030». Кроме законов «Об образовании» (1992 и 1999 гг.) «О высшем образовании» (1993), предусматривающих развитие национальной модели образования в парадигме от «образования для всех» к «образованию по выбору», уже в 1990-е гг. в стране был принят ряд программ, касающихся сферы образования [10, с. 377].

На пути решения большого комплекса образовательных задач общество сталкивается с новыми проблемами, одной из которых является языковая проблема. Казах-

стан — многонациональное государство, в котором проживают представители более 100 национальностей, около 40 % населения в Казахстане — русские [7, с. 70; 6, с. 86]. Языку как инструменту общественной коммуникации принадлежит особая роль в обеспечении политической стабильности, гражданского мира, межэтнического согласия. Согласно действующей Конституции Казахстана, государственным языком в республике является казахский, а русский язык имеет статус официального языка. Принятие Закона «О языках в Республике Казахстан», несомненно, стало прогрессивным шагом на пути создания многоязычной среды в республике, о чем можно судить по приведенным ниже данным.

Таблица 6

**Применение государственного, официального и других языков в учреждениях культуры Казахстана (1999 г.) [7, с. 70]**

Сферы применения	Количество учреждений	Казахский	Русский	Два языка	Другие языки
телерадиокомпании	128	6	17	91	14
газеты	610	142	302	140	26
журналы	124	29	36	40	19
школы	7929	3 291	2 406	2 138	94
Государст. вузы (число студентов)	51 218 814	63 525	155 289		
театры	43	17	15		

В то же время, кардинальная трансформация экономических отношений в обществе от планово-распределительных и командно-административных к рыночным, безусловно, не могла быть безболезненной. В частности, А. П. Лиферов приводит в своей статье «Россия и Казахстан: на пути к воссозданию единого образовательного пространства», факт сокращения в республике к середине 1990-х гг. количества русскоязычных школ на одну треть. Пишет, что на начало 2000-х гг. их доля в общем числе заведений данного типа составила менее 30 %. Налицо тенденция сокращения сети образовательных учреждений в сельской местности. В 573 малых населенных пунктах Казахстана нет ни одной общеобразовательной школы. Наибольшее число сел без школ как раз сосредоточено в местах компактного проживания русских и русскоязычного населения: в Восточно-Казахстанской области — 109, Кустанайской — 90, Северо-Казахстанской — 72. Острой остается ситуация с обеспечением русскоязычных школ необходимыми учебниками и учебно-методической литературой [6, с. 86–87].

В связи с этим не можем не привести высказывания главного научного советника Министерства иностранных дел Великобритании Робина Граймса в ходе беседы с

Львом Зеленым — директором Института космических исследований РАН, состоявшейся в связи с объявлением 2017 года годом науки и образования Великобритании и России. Р. Граймс, говоря о сотрудничестве в области образования, отметил, что «системы образования в России и Великобритании несколько отличаются и, соответственно, подходы к решению проблем у российских и британских ученых будут отличаться. Поэтому во многом успешность сотрудничества между двумя странами заключается в том, что наши знания и навыки дополняют друг друга. Р. Граймс напомнил ситуацию 1960-х гг., когда «ученые, которые занимались физикой в Великобритании, должны были учить русский язык, и это показывает значимость российской, советской науки в то время. Сейчас большая часть статей публикуется российскими учеными на английском языке. Это значит, что британским ученым уже не нужно учить русский язык, а жаль» (материал из интернета под названием «Наши знания и навыки дополняют друг друга»). В связи с этим напомним, что русский язык является одним из шести международных языков.

В Республике Казахстан в 1997 году была принята «Стратегия развития Казахстана до 2030 г.», в ходе реализации которой государ-

ство последовательно продвигалось вперед по всем направлениям, в том числе к благополучию граждан в области здоровья и образования. Так, в результате реализации курса на развитие доступного и качественного образования охват детей дошкольным образованием был увеличен до 65,4%. В республике было построено 942 школы, развивалась сеть интеллектуальных школ и профессионально-технических колледжей. В Астане был создан научно-исследовательский университет, работающий по международным стандартам. Ответом на новые глобальные вызовы XXI века стала разработка стратегии «Казахстан — 2050», как новый политический курс развития государства, старт которой был дан в 2013 году. В перечне приоритетов работы в сфере образования фигурируют: развитие системы социальной ответственности, развитие системы инженерного образования, модернизация методик образования и др. Одним из главных консолидирующих факторов казахской нации рассматривается ответственная языковая политика. Казахский язык рассматривается как духовный стержень, как государственный язык, что требует реализации комплекса государственных мер по его модернизации, популяризации, без ущемления какого-либо другого языка, на которых разговаривают казахстанцы. Намечено проведение активных мер по созданию условий для изучения детьми русского и английского языков. Владение русским языком рассматривается как историческое преимущество нации. Н. Назарбаев видит Казахстан 2050 года как общество образованных, свободных людей, говорящих на трех языках [13].

Между Россией и Казахстаном в определенной мере сохранилось общее мировоззренческое, интеллектуальное и профессиональное пространство, которое важно поддерживать в целостности и дальнейшем расширении. Укрепление, научных, культурных и других связей, сохранение и развитие единого интеллектуального и образовательного пространства между двумя народами и государствами следует рассматривать как начало всех начал, потому что главным богатством России и Казахстана следует рассматривать талантливый, одаренный, образованный, не утративший стремления к знаниям Народ. А знания — это не только показатель развития каждого человека, не только область глобального международного соперничества, но и сфера, объединяющая мир. Французский философ Клод Адриан Гельвеций еще более 200 лет назад говорил, что «народ, приобретающий знания, не наносит тем ущерба своим соседям. Напротив, чем государства просвещеннее, тем больше они сообщают друг другу идеи, и тем больше увеличивается сила и дея-

тельность «всемирного ума». Сила знаний, образования в том, чтобы дать обществу могучую экономику, высокую культуру, нравственность и свободу, обеспечить социальную гармонию и национальный прогресс» [3, с. 360, 361].

Резюмируя кратко по одному из выше поставленных вопросов о смысле изучения исторического опыта развития школьного образования, как в мировом масштабе, так и в отдельном государстве, отметим, что в этом вопросе важно следовать принципу историзма. Поддерживаем точку зрения Н. Дедкова, что рассмотрение экономических, политических, культурных процессов должно иметь связь с историческим контекстом, что в соответствии с теорией истории при исследовании того или иного вопроса следует выявить взаимосвязи и взаимозависимости, понять события прошлого, не вырывая их из исторического контекста [2, с. 62, 64, 71]. В этом смысле векторы: образование — культура, образование — общество, образование — государство, образование — политика, — применительно ко всем историческим периодам нуждаются в самом тщательном изучении с целью извлечения положительного опыта и научного подхода к его использованию на современном этапе. Это тем более важно, что на книжном рынке мы находим много работ [например, 1], в которых представлены различные точки зрения на историю и современные взаимоотношения между самостоятельными государствами, ранее входившими в состав Российской империи и Советского Союза.

Поскольку в подборе материала к статье мы обратились к работе Тамары Юсуфовны Красовицкой «Модернизация российского образовательного пространства. От Столыпина к Сталину» (М., 2011), то хотелось бы привести ее слова — посвящение «светлой памяти: моей русской мамы Виноградовой Нины Васильевны,

отца, карачаевца, Коркмазова Юсуфа Ахлауовича,

моей свекрови, еврейки, Красовицкой Ревекки Абрамовны

и научного руководителя Зак Людмилы Марковны,

заставившей меня еще на третьем курсе МГИИИ

заняться этой проблемой, заметив, что «дна в ней нет».

Считаем, что комментарий к этому посвящению не требуется. Тем не менее, подчеркнем, что дружба, братство и сотрудничество разных народов в разных сферах, в том числе в образовании, является залогом успешного развития как общества, как отдельно взятой семьи, так и отдельно взятого человека.

## Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Бисенбаев А. К. Не вместе: Россия и страны Центральной Азии. — СПб. : Питер, 2011.
2. Дедков Н. М. Проблема учебника истории // Исторические исследования в России — II. Семь лет спустя / под ред. Г. А. Бордюгова. — М. : АИРО-XX, 2003.
3. Жуков В. И. Университетское образование: история, социология, политика. — М. : Академический проект, 2003.
4. Красовицкая Т. Ю. Модернизация российского образовательного пространства. От Столыпина к Сталину (конец XIX — начало (20-е годы) XX в.). — М. : Новый хронограф, 2011.
5. Кукушкин Ю. С., Чистяков О. И. Очерк истории Советской Конституции. — 2-е изд., доп. — М. : Политиздат, 1987.
6. Лиферов А. П. Россия и Казахстан : на пути к воссозданию единого образовательного пространства // Педагогика. — 2001. — № 7. — С. 84–93.
7. Мансуров Т. А. Приоритеты в Казахстанско-российских отношениях на рубеже столетия // Отечественная история. — 1999. — № 6. — С. 65–77.
8. Народное образование в СССР : сборник нормативных актов. — М. : Юрид. лит., 1987.
9. Народное образование, наука и культура в СССР. Статистический сборник. — М. : «Статистика», 1977.
10. Нейматов Я. Н. Образование в XXI веке: тенденции и прогнозы. — М. : Алгоритм, 2002.
11. Образовательное законодательство государств — участников СНГ и стран Балтии / сост.: Ю. А. Кудрявцев, И. Ю. Егорова, О. Л. Ворожейкина, В. Ф. Пугач, Л. Н. Тарасюк ; под ред. В. М. Сырых. — М. : Готика, 2003.
12. Педагогическая энциклопедия : в 4 т. / гл. ред. И. А. Каиров и Ф. Н. Петров. — М. : «Советская энциклопедия», 1965. — Т. 2.
13. Послание Президента Республики Казахстан — Лидера Нации Нурсултана Назарбаева народу Казахстана «Стратегия “Казахстан — 2050”: курс состоявшегося государства» (14 декабря 2012) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [www.akorda.kz/ ... kazakhstan/ .../poslanie-prezidenta-respubliki-kazahstan-lidera-nacii-...](http://www.akorda.kz/...kazakhstan/.../poslanie-prezidenta-respubliki-kazahstan-lidera-nacii-...)
14. Российская империя: от истоков до начала XIX века. Очерки социально-политической и экономической истории / ИРИ РАН. — М. : «Русская панорама», 2011.
15. Сайтимова Т. Н. Система общего среднего образования в Казахстане: современное состояние и тенденции развития : автореф. ...дис. ... канд. пед. наук. — Волгоград, 2011.
16. Справочник директора школы. Сборник постановлений, приказов, инструкций и других руководящих материалов о школе / сост. М. М. Дейнеко. — Изд. 2-е. — М. : Госучпедгиз, 1955.

## R E F E R E N C E S

1. Bisenbaev A. K. Ne vmeste: Rossiya i strany Tsentral'noy Azii. — SPb. : Piter, 2011.
2. Dedkov N. M. Problema uchebnika istorii // Istoricheskie issledovaniya v Rossii — II. Sem' let spustya / pod red. G. A. Bordyugova. — M. : AIRO-XX, 2003.
3. Zhukov V. I. Universitetskoe obrazovanie: istoriya, sotsiologiya, politika. — M. : Akademicheskii proekt, 2003.
4. Krasovitskaya T. Yu. Modernizatsiya rossiyskogo obrazovatel'nogo prostranstva. Ot Stolypina k Stalinu (konets XIX — nachalo (20-e gody) XX v.). — M. : Novyy khronograf, 2011.
5. Kukushkin Yu. S., Chistyakov O. I. Ocherk istorii Sovetskoy Konstitutsii. — 2-e izd., dop. — M. : Politizdat, 1987.
6. Liferov A. P. Rossiya i Kazakhstan : na puti k vossozdaniyu edinogo obrazovatel'nogo prostranstva // Pedagogika. — 2001. — № 7. — S. 84–93.
7. Mansurov T. A. Prioritety v Kazakhstansko-rossiyskikh otnosheniyakh na rubezhe stoletiya // Otechestvennaya istoriya. — 1999. — № 6. — S. 65–77.
8. Narodnoe obrazovanie v SSSR : sbornik normativnykh aktov. — M. : Yurid. lit., 1987.
9. Narodnoe obrazovanie, nauka i kul'tura v SSSR. Statisticheskii sbornik. — M. : «Statistika», 1977.
10. Neymatov Ya. N. Obrazovanie v XXI veke: tendentsii i prognozy. — M. : Algoritm, 2002.
11. Obrazovatel'noe zakonodatel'stvo gosudarstv — uchastnikov SNG i stran Baltii / sost.: Yu. A. Kudryavtsev, I. Yu. Egorova, O. L. Vorozheykina, V. F. Pugach, L. N. Tarasyuk ; pod red. V. M. Syrykh. — M. : Gotika, 2003.
12. Pedagogicheskaya entsiklopediya : v 4 t. / gl. red. I. A. Kairov i F. N. Petrov. — M. : «Sovetskaya entsiklopediya», 1965. — T. 2.
13. Poslanie Prezidenta Respubliki Kazakhstan — Lidera Natsii Nursultana Nazarbaeva narodu Kazakhstana «Strategiya “Kazakhstan — 2050”: kurs sostoyavshegosya gosudarstva» (14 dekabrya 2012) [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: [www.akorda.kz/ ... kazakhstan/ .../poslanie-prezidenta-respubliki-kazahstan-lidera-nacii-...](http://www.akorda.kz/...kazakhstan/.../poslanie-prezidenta-respubliki-kazahstan-lidera-nacii-...)
14. Rossiyskaya imperiya: ot istokov do nachala XIX veka. Ocherki sotsial'no-politicheskoy i ekonomicheskoy istorii / IRI RAN. — M. : «Russkaya panorama», 2011.
15. Saytimova T. N. Sistema obshchego srednego obrazovaniya v Kazakhstane: sovremennoe sostoyanie i tendentsii razvitiya : avtoref. ...dis. ... kand. ped. nauk. — Volgograd, 2011.
16. Spravochnik direktora shkoly. Sbornik postanovleniy, prikazov, instruktsiy i drugikh rukovodyashchikh materialov o shkole / sost. M. M. Deyneko. — Izd. 2-e. — M. : Gosuchpedgiz, 1955.

УДК 119.4  
ББК Ю151

ГРНТИ 15.21.51

Код ВАК 19.00.01

## **Герт Валерий Александрович,**

доктор философских наук, профессор кафедры философии, социологии и культурологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: valeragert@gmail.com.

### **ИДЕНТИФИКАЦИЯ В ЦЕЛОСТНОСТИ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ЧЕЛОВЕКА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** циклы со-бытия; целостность индивидуализации; идентичность индивидуальности; онтологизация; единство идентичности; единство идентичности «внутри» и «вне» индивидуальности.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматривается процесс индивидуализации человека в целостности со-бытия, которая позволяет рассматривать идентификацию индивидуальности «вне» и «внутри» себя. Предметное удвоение в реализации индивидуальностей порождает в со-бытии двойное кольцо движения предметного содержания и дает возможность в отношениях между ними проявить субъектность друг к другу. Процессы, направленные «внутри» и «вне» индивидуальности, составляют единый процесс индивидуализации. Отношение к самому себе оказывается опосредованным предметным отношением другого ко мне, а отношение к другому опосредовано моим предметным отношением к самому себе. В циклах со-бытия происходит со-отношение различий смыслов, чувств, отношений, действий как минимум двух индивидуальностей. На основе различия и отличия своих смыслов, чувств, действий, отношений и ценностей происходит идентификация «своего содержания» и себя от «иного содержания» и другого в со-бытии как необходимый момент сохранения тождества самому себе. Порождение идентичности индивидуальности в отношениях с другим (другими индивидуальностями) в структуре со-бытия является универсальным механизмом преодоления естественных и социальных различий. В непрерывной бесконечности циклических процессов индивидуализации идентификация порождает необходимые дискретные моменты сохранения устойчивости и определенности индивидуальности. Надиндивидуальная природа процессов индивидуализации человека порождает и надиндивидуальные результаты его идентичности как индивидуализированной социальности. Онтологизация идентификации позволяет преодолеть и недостатки категориального осмысления идентичности при использовании абстрактных заменителей индивидуальности понятиями «субъект» и «Я». Без комплекса со-отношений внутри единого процесса индивидуализации не достигается относительное тождество (единство) индивидуальной идентичности «внутри» и «вне».

## **Gert Valeriy Aleksandrovich,**

Doctor of Philosophy, Professor of Department of Philosophy, Sociology and Culturology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **IDENTIFICATION OF THE HOLISM OF PERSONAL INDIVIDUALIZATION**

**KEYWORDS:** co-existence cycles; holism of individualization; anthologization; unity of identity; unity of identity «inside» and «outside» an individual.

**ABSTRACT.** The article dwells on the process of individualization of man in the holism of co-existence which allows regarding identification of individuality «inside» and «outside» of oneself. Objective reduplication in the realization of individuals in co-existence brings about a double circle of movement of objectified content, and creates an opportunity to express subjectivity in relation to each other in interaction. The processes directed «inside» and «outside» an individual make up a single process of individualization. The attitude to oneself turns out to be effected by the objectified attitude of another person to me, and the attitude to the other one is influenced by my own attitude to myself. In the cycles of co-existence, there takes place co-relation of differences between meanings, feelings and actions of minimum two individuals. Based on the difference and specificity of one's own meanings, feelings, actions, attitudes and values, identification of one's «own content» and oneself as different from «another content» and another person in co-existence as a vital moment of preservation of identity to oneself takes place. Generation of individual identity in relations with another person (other individuals) in the structure of co-existence is a universal mechanism for overcoming natural and social barriers. In the continuous eternity of cyclic processes of individualization identification generates the necessary discrete moments of stabilization and determination of an individual. Super-individual nature of the processes of individualization of man calls forth also super-individual results of their identity as an individualized social entity. Ontologization of identification makes it possible to overcome the drawbacks of the categorical understanding of identity while using abstract substitutes of individuality by the notions «subject» and «ego». The relative uniformity (unity) of individual identity «inside» and «outside» cannot be achieved without a complex of co-relations within the single process of individualization.

**И**дентификация и идентичность стали актуальными для исследователей по нескольким причинам: 1) необходимость осмысления сохранения себя и сво-

его «лица» при преодолении естественных различий между людьми; 2) недостатки категориального оформления осмысления тождества человека самому себе в течение

всей своей жизни; 3) обоснование неповторимости и сохранения индивидуальности каждого человека в условиях существенных социальных различий.

Естественные различия по полу, возрасту, природной среде обитания и структуре питания исторически приводят к накоплению различий формирующихся человеческих общностей по местному языку, различным представлениям о мироустройстве, «разделению труда» в природных условиях, что, одновременно, отделяло общность от общности и объединяло индивидов в единую общность. Ограничения идентификации человека смысловым пространством общности — рода, племени, профессии, народности, нации, этноса — очерчивают объединительные скрепы между людьми внутри нее. Ограниченная идентификация порождает ограниченную идентичность человека, которая делит людей на «МЫ» и «ОНИ», на своих и чужих и даже врагов.

Темы идентичности и идентификации стали востребованными при доминировании в философии, психологии и педагогике теоретических рассуждений с использованием абстрактной категории «субъект» или использования понятия «Я» [6; 7]. Но, как обосновал Л. Фейербах, отдельный человек не заключает в себе человеческой сущности. «Человеческая сущность налицо только в общении, в единстве человека с человеком, в единстве, опирающемся на реальность различия между Я и Ты» [9, с. 203]. А. Ф. Лосев также отмечал: «... мыслить — значит прежде всего различать, а где нет различия, там нет мысли» [4, с. 62]. Серьезные работы Ж. Делеза по реабилитации в современных исследованиях «различия» для нас в этой статье значимы. Так, он писал: «Все тождества только симулированы, возникая как оптический “эффект” более глубокой игры — игры различия и повторения» [3, с. 9].

При помощи понятий — «Я» или «субъект» — человек лишается онтологических различий, не рассматривается в пространстве и времени и освобождается от онтологической ответственности за свои действия и поступки в реальном мире. Исследователи, сохраняя в своих концепциях эти понятия в качестве ключевых, обращаются к процессам идентификации, совершая попытки избежать ассоциаций этих процессов с процессами в сфере сознания, и выйти на реальное существование человека, по существу, актуализируют социальный редукционизм как параллельно существующую (по существу описательную) связь и последовательность событий в жизни «субъекта» и «Я». В итоге восхождения от абстрактного к конкретному существованию (бытию) чело-

века не получается, да и не может получиться, так как процессы онтологизации идентификации не фиксируются, не фиксируются изменения в идентичности самого человека, и они скорее *приписываются* «субъекту» или «Я».

Человек предметно удваивает себя и утверждает себя в переработке и изменении предметного мира, получая возможность созерцать себя в произведенном им мире и, одновременно, создавая возможность созерцать себя другому в со-бытии. Предметное удвоение индивидуальностей порождает в бытии *двойное кольцо движения предметного содержания* и дает возможность в отношениях между ними проявить субъектность друг к другу. Отношение к самому себе оказывается опосредованным предметным отношением другого ко мне, а отношение к другому опосредовано моим предметным отношением к самому себе, образуя целостность со-бытия. В обществе с переходной экономикой рыночные механизмы распространяются не только на мир вещей и товаров, но и на мир эмоций и чувств, на социальный статус и даже самооценку, что создает направленность движения предметного содержания в со-бытии и самоидентификации преимущественно через потребление. При доминировании избыточного потребления доминирует идентичность в соответствии с односторонними ценностями, которые деформируют цикличность индивидуализации в сторону индивидуализма и потребительства по модели «за счет другого».

Доминирование потребительства в условиях информационного общества приводит к расширению границ со-бытия и, тем самым, границ идентификации. Информационные технологии, расширяя границы существования человека, опосредуют все виды пространства индивидуального бытия как со-бытия, в частности пространство отношений между людьми и отношение к самому себе, часто модифицируя границы идентификации. С одной стороны, это порождает неопределенность и неустойчивость *соразмерности границ идентичности* своих мыслей в смысловом пространстве, действий в предметно-вещественном пространстве границам идентичности чувств и отношений к самому себе. С другой стороны, порождается несоответствие части своих способностей временным достижениям в удовлетворении витальных и даже социальных потребностей в самореализации, в общении и смыслообразовании. «Находясь в ситуации экзистенциального надлома, у молодых людей теряются традиционные ориентиры и собственная идентификация. В результате повышается психологическая ранимость, а давление социального

окружения становится особенно ощутимо» [8, с. 35]. Углубление в современных условиях социальных различий при социальном расслоении территорий, социальных общностей, государств и наличие пространственной и социальной мобильности населения создали актуальную ситуацию культурного плюрализма. Создались трудности в процессах идентификации.

В информационном обществе человек, лишенный устойчивой идентичности, нуждается в развитии *коммуникаций*, фундаментализации образования и методологических скрепах своего мировоззрения. В философии языка акцент на речевое общение, на передачу содержательной информации от респондента к респонденту еще не освобождает от *гносеологической онтологизации* субъекта — носителя языка. Частая замена индивида «текстом» задала импульс развитию семиотики и герменевтики, объясняющих необходимость его расшифровки, взаимосвязи текста и контекста, объяснению квазисубъектного характера структурированного в язык содержания религий, идеологий, этических и эстетических систем, образовательных и воспитательных систем и др.

Вроде бы фиксируется интертекстуальность в общении как некоторая онтологизация, но проявляется другая проблема — исчезает из предметного поля исследования индивидуальность человека, его идентичность самому себе. Интертекстуальность важна, но это один из способов исследования *индивидуального бытия* человека, что не должно делать семиотическую проблематику доминирующей. Необходимо выделить его структурные компоненты, их взаимосвязь, переходы между ними и, особенно, в образовательных процессах внутри индивидуального бытия. В этой связи уместно привести высказывание Ю. Н. Лотмана как известного отечественного исследователя семиосферы: «...семиотика предстает перед нами как метод гуманитарных наук, проникающий в различные дисциплины и определенный не природой объекта, а способом его анализа» [5, с. 153]. Нельзя из способа изучения выводить сущностные характеристики природы такого объекта как человек.

Идентичность есть необходимый момент (этап) само-определения в целостности со-бытия. Это *индивидуализированная социальность*, оформленная именно через отношение с другим (другими) в со-бытии как *ценностная определенность*.

Понятие «индивидуализация человека» выражает *процессы* развития индивидуальности и индивидуального бытия и *результаты* этих процессов. Сам *процесс сбытия человека* является сущностной характеристикой его связи с миром, его бытия в ми-

ре. Индивидуализация человека — это процесс выхода за границы, за пределы достигнутого, часто «нарушение» нормы. Возникает потребность и возможность теоретически представить разнонаправленные процессы — от общества к индивиду и от индивида к обществу — как единый циклический процесс (по Ж. Делезу — процессы повторения) развития и функционирования человеческой индивидуальности в со-бытии.

Процессы, направленные «внутрь» и «вне» индивидуальности, составляют *единый процесс индивидуализации*, обеспечивают а) *цикличность и непрерывность*; в этих циклах индивидуализации каждый следующий цикл детерминируется предыдущим; б) *неповторимую последовательность, неповторимый путь* порождения содержания в преобразовании со-бытия и самой индивидуальности; в) *неповторимый результат сочетания* и состояния индивидуальных потребностей и способностей, индивидуальных действий и чувств, индивидуальных смыслов и ценностей, индивидуальных знаний и целей [1; 2]. Результат в виде идентичности не оторван от процессов индивидуализации, он несет в себе (аккумулирует) качественно важные рубежи этих процессов, преодолевая неопределенность и неустойчивость процессуальных тенденций. В непрерывной бесконечности циклических процессов индивидуализации сама индивидуальность предстает как становящаяся бесконечность, поддерживающая сопряженность с бесконечностью всего мира через целостность со-бытия. Идентификация в целостности индивидуализации является необходимым дискретным моментом (механизмом) сохранения устойчивости и определенности индивидуальности. Индивидуальная идентичность как результат содержит в себе процесс индивидуализации, влияет на этот процесс и превращается в этот процесс. В этом заключается созидательное начало поддержания идентичности человека как тождественности самому себе в изменяющемся времени и пространстве индивидуального бытия.

По существу, *со-бытие является той элементарной целостностью, которая и способна породить идентичность индивидуальности человека по естественным и социальным различиям*. Надиндивидуальная природа процессов индивидуализации человека порождает и надиндивидуальную его идентичность, фиксируемую в его суверенитете, в нормах морали, права и религии. Индивидуализация в процессе *реализации* идентичности индивидуальности представляется как включение ее целей, смыслов, отношений и чувств в деятельностный цикл со-бытия. В процессе ее реализации происходит

идентификация с аналогичными элементами реализации индивидуальности другого. Различия, обнаруженные при реализации индивидуальностей в со-бытии, являются основаниями *отличать* и *различать* себя от другого и сохранять «суверенитет» своей идентичности. Идентификация в целостности индивидуализации при доминировании усвоения и освоения, часто называемая социализацией, есть процесс «категоризации и перекатегоризации» мыслей, чувств, действий и отношений в рамках нормативно-ценностной системы актуального со-бытия.

В итоге, онтологизация при *реализации* идентичности мыслей, чувств, действий и отношений и при *развитии* (изменении) идентичности индивидуальностей в целостности индивидуализации происходит внутри циклов со-бытия. Сводить развитие идентичности только к одной стороне циклов со-бытия — значит нарушать целостность индивидуализации. При идентификации себя в процессе извне вовнутрь доминирует со-отношение витагенного, уже имеющегося опыта проживания и переживания с новым содержанием переживаемого. Переживание как процесс обретения обвленной идентичности определяет длительность процесса идентификации.

Соответствие или несоответствие нового содержания может быть как развивающим, так и разрушающим. При идентификации себя в процессах социализации и самореализации в циклах индивидуализации доминирует их со-отношение с самореализацией другого (других) в со-бытии. Свершившиеся циклы необратимы, и их время тоже необратимо; они до конца непредсказуемы по своим результатам, как непредсказуемо до конца будущее. Цикличность индивидуализации проявляет временные и пространственные параметры сбывания индивидуальности «здесь и сейчас» как неповторимые.

Идентификация происходит в процессах удовлетворения, в первую очередь, базовых социальных потребностей и достижения сформированных целей в циклах индивидуализации. Длительность цикла индивидуализации — это актуализация пространства со-бытия, в котором воспроизводятся границы пространства длительности настоящего в отличие от пространства длительности прошлого и возможного будущего. Так, потребность в самореализации индивидуальности удовлетворяется в длительности сохранения идентичности *от* прошлого (усвоенного, освоенного, образованного, потребленного) к будущему (целевому результату, предметному утверждению себя). Весь цикл индивидуализации подразумевает идентификацию индивидуальности *от* настоящего прошлого к настоящему будущего *через* утверждение

длительности и рядоположенности настоящего в настоящем. *Время циклов со-бытия необратимо*, так как в каждом цикле индивидуализации происходят неповторимые изменения, и настоящее одного цикла отличается от настоящего других циклов. Но *время циклов со-бытия и обратимо*, так как возможна актуализация значимого прошлого и желаемого будущего. Для этого важен опыт самореализации, общения, смыслообразования, т. е. опыт выхода за пределы самого себя в удовлетворении этих базовых социальных потребностей. Причем нет принципиального значения, с какого вида опыта выхода за пределы самого себя начинается идентификация в пространстве со-бытия. Именно на основе любого выхода «за» в комплексе со-отношений его циклов происходит корреляция между ними как внутри, так и вне индивидуальности, а тем самым достигается *относительное тождество* (единство) ее *идентичности* «внутри» и «вне».

На наш взгляд, целостность со-бытия позволяет рассматривать идентификацию индивидуальности «вне» и «внутри» себя в пространстве не только со-знания. В пространстве со-бытия происходит идентификация не только себя, но и других одновременно, поскольку она начинается с отличия себя от другого. *Идентификация смыслов* подразумевает отличие должного, идеального, ценностей, истин, знаний, идей, оценок, решений, выводов и происходит преимущественно в актах со-знания, со-общения и со-вести. *Идентификация отношений* подразумевает отличие эмоций, чувств, нравственных норм, ритуалов, обрядов, дружбы, любви и происходит преимущественно в актах со-чувствия, со-переживания и со-общения. *Идентификация действий* подразумевает отличие поступков и проступков, созидания и разрушения, достижения цели и бездействия, партнерства и сотрудничества и происходит преимущественно в актах со-действия и со-общения. Последнее (со-общение) в своем непосредственном акте обеспечивает обратные связи между субъектами внутри со-бытия «здесь и сейчас» и обеспечивает длительность отличия и различия всех перечисленных элементов — смыслов, чувств, отношений и действий.

Процесс диалога в со-бытии — это не столько обмен между индивидуальностями информацией, чувствами, смыслами, позициями, знаниями, умениями, сколько *технология идентификации комплекса со-отношений* с доминантой «для другого», через другого и при помощи другого. Без такой гуманистической доминанты процессность диалога прерывается или деформируется. Только сама индивидуальность при наличии длительности осмысленного

диалога имеет возможность *отличать и различать* именно свои мысли и смыслы, цели и ценности, потребности и способности, чувства и переживания, действия и поступки от чужих и чуждых, от навязанных ему другими. Отличие позволяет подтверждать себя себе, сравнивать себя с другими и отрицать для себя чужое и чуждое.

*Онтология идентификации* — это ком-

плекс соотношений внутри целостности индивидуализации, где все способы идентификации индивидуальности, направленные как внутрь, так и вне, опосредуются соотношением себя с другими людьми на основе различия и отличия своих смыслов, чувств, действий, ценностей, без чего не может сохраняться и развиваться индивидуальная идентичность.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Герт В. А. Индивидуальность и индивидуализация человека // Педагогическое образование в России. — 2014. — № 4. — С. 209–214.
2. Герт В. А. Субъектность индивидуального бытия человека / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2012. — 172 с.
3. Делез Ж. Различие и повторение. — СПб. : Петрополис, 1998.
4. Лосев А. Ф. Хаос и структура / сост. и общ. ред. А. А. Тахо-боди, В. П. Троицкого. — М. : Мысль, 1997.
5. Лотман Ю. М. Семiosфера. — СПб. : Искусство, 2001.
6. Пространство жизни субъекта: Единство и многомерность субъектнообразующей социальной эволюции / отв. ред. Э. В. Сайко ; науч. совет «История мировой культуры». — М. : Наука, 2004. — 608 с.
7. Субъект во времени социального бытия: историческое выполнение пространственно-временного континуума социальной эволюции / отв. ред. Э. В. Сайко ; Ин-т всеобщ. истории РАН. — М. : Наука, 2006. — 598 с.
8. Тихонов Г. М. Одиночество: стереотип и реальность / Ижев. гос. техн. ун-т. — Ижевск : Изд-во ИжГТУ, 2005.
9. Фейербах Л. Избранные философские произведения. — М., 1955. — Т. 1.

#### REFERENCE

1. Gert V. A. Individual'nost' i individualizatsiya cheloveka // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2014. — № 4. — S. 209–214.
2. Gert V. A. Sub"ektnost' individual'nogo bytiya cheloveka / Ural. gos. ped. un-t. — Ekaterinburg, 2012. — 172 s.
3. Delez Zh. Razlichie i povtorenie. — SPb. : Petropolis, 1998.
4. Losev A. F. Khaos i struktura / sost. i obshch. red. A. A. Takho-bodi, V. P. Troitskogo. — M. : Mysl', 1997.
5. Lotman Yu. M. Semiosfera. — SPb. : Iskusstvo, 2001.
6. Prostranstvo zhizni sub"ekta: Edinstvo i mnogomernost' sub"ektnoobrazuyushchey sotsial'noy evolyutsii / отв. ред. E. V. Sayko ; nauch. sovet «Istoriya mirovoy kul'tury». — M. : Nauka, 2004. — 608 s.
7. Sub"ekt vo vremeni sotsial'nogo bytiya: istoricheskoe vypolnenie prostranstvenno-vremennogo kontinuum sotsial'noy evolyutsii / отв. ред. E. V. Sayko ; In-t vseobshch. istorii RAN. — M. : Nauka, 2006. — 598 s.
8. Tikhonov G. M. Odinochestvo: stereotip i real'nost' / Izhev. gos. tekhn. un-t. — Izhevsk : Izd-vo IzhGTU, 2005.
9. Feyerbakh L. Izbrannye filosofskie proizvedeniya. — M., 1955. — T. 1.

**Чумаков Михаил Владиславович,**

доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии развития и возрастной психологии, Курганский государственный университет; 640000, г. Курган, ул. Томина, 40; e-mail: mihailchv@mail.ru.

**ЛИЧНОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ В ПРОСТРАНСТВЕ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** родители; психология семьи; семейное воспитание; эмоции; семейные отношения.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматриваются взаимосвязи личностных особенностей супругов и параметров семейных отношений. Личностные особенности супругов характеризуют эмоционально-волевую сферу. Это ответственность, инициативность, решительность, выдержка, энергичность, настойчивость, самостоятельность, целеустремленность и внимательность. Параметры семейных отношений включают частоту наказаний, применяемых родителями к детям. В исследовании фиксировались двадцать видов наказаний, в том числе физических. Наказания делятся на конструктивные и деструктивные. Фиксировались показатели эмоционального стресса супругов, удовлетворенность семейной жизнью, показатели поведения ребенка, в том числе негативные эмоции и проблемы. Отдельно отмечались наказания, которые применялись к самим родителям в их детские годы. В исследовании обнаружены многочисленные корреляции между личностными особенностями супругов и параметрами семейных отношений. Выявлено, что супруги, у которых в большей степени развиты волевые качества личности, более удовлетворены различными сферами семейной жизни. Отмечено, что супруги с выраженными волевыми качествами не склонны к переживанию печали, подавленности, тревожности. Они более удовлетворены собой и чаще испытывают счастье и радость. Супруги с выраженными волевыми качествами обнаруживают тенденцию чаще приписывать своему партнеру по браку переживание эмоций радости. Супруги с выраженными волевыми качествами склонны чаще применять такие способы наказания как демонстрация ребенку своего огорчения и требование извинений, чем физические наказания. Выраженность волевых качеств родителей связана с некоторыми особенностями поведения ребенка. Дети таких родителей не склонны переживать подавленность, более активны, лучше контролируют себя.

**Chumakov Mikhail Vladislavovitch,**

Doctor of Psychology, Associate Professor, Head of Department of Psychology of Development and Developmental Psychology, Kurgan State University, Kurgan, Russia.

**PERSONALITY TRAITS OF PARENTS IN FAMILY RELATIONS**

**KEYWORDS:** parents; psychology of family; family upbringing; emotions; family relations.

**ABSTRACT.** The article deals with interrelation between the personality traits in married couples and the parameters of family relations. The personality traits of married couples characterize the emotional-volitional sphere. They include responsibility, initiative, decisiveness, self-control, energy, persistence, independence, purposefulness and consideration. The parameters of family relations include the frequency of punishments applied by parents to the children. Twenty types of punishments were registered in the research, including physical ones. The punishments were subdivided into constructive and destructive. The author observed the indicators of emotional stress of the parents, satisfaction with family life, and the indicators of behavior of the child, including negative emotions and problems. The punishments that had been used to the parents in their own childhood were noted separately. The research revealed numerous correlations between the personality traits of the parents and the parameters of family relations. As it turns out, the married couples with well-developed volitional personality traits tend to be more satisfied with various spheres of family life. The article argues that such parents are not apt to experiencing sorrow, depression, or anxiety. They are more satisfied with themselves and more often experience happiness and joy. The married couples with marked volitional traits demonstrate the tendency to ascribe experiencing the feelings of happiness to the other parent in most cases. The married couples with marked volitional traits are more inclined to apply such methods of punishment as demonstration of distress and demand of excuse rather than resort to physical punishments. The degree of manifestation of volitional traits of the parents is related to certain features of the child's behavior. The children of such parents are not inclined to experience depression, are more active, and have better self-control.

**Введение**

Число исследований в области психологии семьи остается стабильно высоким. Общая и социальная психология рассматривают системные особенности семьи, динамику семейных отношений, эгоидентичность и семейные отношения (Г. М. Андреева, В. Н. Дружинин, С. А. Минюрова, А. В. Петровский, Л. А. Петровская,

М. Перре, Е. Л. Солдатова, М. В. Чумаков, В. Д. Шадриков и др.) В возрастной и педагогической психологии систематически изучаются проблемы детско-родительских отношений (О. А. Карабанова, В. С. Мухина, Л. Ф. Обухова, Р. В. Овчарова, А. С. Спиваковская, Л. Б. Шнейдер, Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис и др.). Фундаментом для обобщений являются эмпирические исследования семьи.

Научная проблема и цель статьи состо-

ит в изучении взаимосвязей личностных особенностей родителей и параметров семейных отношений, таких как удовлетворенность браком, эмоции супругов, толерантность к поведенческим проявлениям детей, предпочитаемые способы наказания, частота физических наказаний и др. Кроме того, исследуются некоторые особенности детского поведения. В целом, наше исследование направлено на поиск закономерностей в триаде, состоящей из таких компонентов, как личностные особенности супругов, семейные отношения и детское поведение. В настоящее время достаточно мало эмпирических фактов, связывающих волевою регуляцией, практику наказаний и эмоциональную регуляцию семейных отношений. Наибольшее внимание в работе уделяется частоте использования родителями тех или иных практик наказания по отношению к детям в различных ситуациях детско-родительских отношений. Именно злоупотребление наказаниями, с нашей точки зрения, может привести к негативным последствиям в формировании личности ребенка. С другой стороны, диспропорции в системе супружеских отношений и эмоциональные стрессы приводят к тому, что родители чаще наказывают своих детей [3].

В психологи существуют различные подходы к пониманию физического наказания. В рамках нашего исследования наказание трактуется с позиций поведенческого подхода и понимается как любое использование физической силы в детско-родительских отношениях [5].

### Результаты исследования

**Гипотезы и методики исследования.** Основная идея статьи состоит в том, что личностные особенности супругов влияют на психологические особенности семейных взаимоотношений. Понимая, что личностные особенности включают в себя большое количество различных черт, мы ограничили круг исследования теми чертами, которые традиционно относятся к ряду волевых характеристик личности. Психологические особенности семьи в рамках нашего подхода включают такие параметры, как удовлетворенность супругов семейной жизнью, эмоциональный стресс, частота применения различных наказаний по отношению к детям, частота наказаний, которые применялись к самим родителям в их детские годы. Кроме того, нами исследовались взаимосвязи личностных особенностей родителей с некоторыми поведенческими особенностями детей. Основная идея конкретизируется в частных гипотезах, которые получают эмпирическую проверку и определяют новизну исследования.

Частные гипотезы исследования таковы.

1. Супруги, у которых более выражены волевые качества личности, более удовлетворены семейными отношениями и менее склонны переживать эмоциональный стресс.

2. Выраженность волевых качеств у супругов влияет на выбор стратегии наказания детей. В целом, такие родители реже применяют физические наказания.

3. Стратегия наказаний детей в семье зависит от того, какие наказания применяли к самим родителям в их детские годы.

4. Развитие волевых качеств родителей способствует развитию соответствующих качеств детей.

Для изучения взаимосвязи психологических характеристик семьи и личностных особенностей использовалась батарея тестов М. Перре. Нами был осуществлен перевод тестов, апробация на русскоязычной выборке и проверка некоторых тестометрических параметров (Альфа Кронбаха, конструктивная валидность и др.).

Субтесты тестовой батареи.

1. Опросник частоты применения родителями наказаний (Deneker, Perrez, Ewert, Moggi).

2. Опросник частоты применения родителями физических наказаний (Deneker, Perrez, Ewert, Moggi).

3. Шкала социальной желательности ответов SDS-CM (Crown, Marlow).

4. Шкала подавленности родителей из-за семейных обязанностей (Perrez).

5. Шкала толерантности родителей к поведенческим проявлениям ребенка (Perrez).

6. Шкала времени, прошедшего с момента последнего серьезного физического наказания (Perrez).

7. Шкала причин физических наказаний (Perrez).

8. Шкала атрибутивных и защитных реакций родителей после применения наказания (Perrez).

9. Шкала физических наказаний, которые применялись к самим родителям в их детские годы.

10. Шкала измерения стресса в повседневной жизни, разработанная Perrez, Schoebi, Wilhelm.

11. Шкала измерения эмоционального стресса, разработанная Perrez, Schoebi, Wilhelm.

12. Шкала измерения представлений об эмоциональном стрессе партнера по браку, разработанная Perrez, Schoebi, Wilhelm.

13. Шкала удовлетворенности различными сферами семейной жизни (Perrez).

14. Шкала поведенческих проявлений ребенка (Perrez).

Для исследования параметров эмоционально-волевой регуляции деятельности

родителей использовался опросник диагностики волевых качеств личности (ВКЛ) [1].

Испытуемые исследуемой выборки состояли из семей города Кургана и Курганской области. Объем выборки составил 180 человек — родители детей до 16 лет.

Получен большой массив корреляционных связей. При анализе полученных данных мы опирались на тенденции, которые подтверждаются группой корреляционных связей, а не отдельной корреляцией. Кроме того, для нас важно, что выявленные тенденции не противоречат данным, которые получены в предыдущих исследованиях [1; 5; 2; 3]. Одна из таких тенденций состоит в том, что испытуемые с такими чертами личности, как ответственность, инициативность, решительность, выдержка, настойчивость, энергичность, внимательность и целеустремленность в целом более удовлетворены семейной жизнью. Положительные корреляции выявлены со всеми сферами семейной жизни, затронутыми в исследовании. Не связан с удовлетворенностью семейной жизнью такой показатель по методике ВКЛ, как самостоятельность, что не нарушает, с нашей точки зрения, выявленной тенденции. В отношении эмоций, отражающих в своей совокупности показатели эмоционального стресса, можно довольно уверенно констатировать, что супруги с выраженными качествами личности, измеряемыми методикой ВКЛ, не склонны к переживанию печали, подавленности и чаще испытывают радость. Менее явно, но все же отчетливо проявилась тенденция таких испытуемых переживать гордость, удовлетворенность собой и не испытывать чувство неудовлетворенности. В отношении эмоций вины и смущения корреляций не обнаружено, что может объясняться большей трудностью идентификации этих эмоций. Данные, относящиеся к удовлетворенности и неудовлетворенности, согласуются с предыдущими результатами. Как показали наши предыдущие исследования, испытуемые с высоким балом по методике ВКЛ чаще приписывают супругу переживание радости, что может быть как отражением реальной ситуации, так и проекцией собственных переживаний. Как видно из приведенных данных, в отношении тех показателей батареи тестов М. Перре, которые касаются эмоциональных аспектов, шкалы методики ВКЛ дают довольно согласованные результаты. Этот вывод интересен в отношении шкалы ответственности, которая в содержательном плане несколько отличается от остальных шкал. В нашем исследовании фиксировались различные виды наказаний, применяемых родителями в отношении своих детей. Как мы и предполагали,

личностные особенности супругов, рассматриваемые в нашем исследовании, различным образом связаны с практиками наказания, в зависимости от содержания этих практик. Выявлена тенденция испытуемых с высоким баллом по ВКЛ реже физически наказывать своих детей. Испытуемые с высокими баллами по методике ВКЛ склонны корректировать поведение детей путем демонстрации им своих собственных эмоций, связанных с ситуацией. Независимо от обстоятельств, которые спровоцировали необходимость вмешательства в поведение ребенка, эта тенденция проявилась довольно отчетливо, так же как и просьба, чтобы ребенок извинился. С нашей точки зрения, родители, показывающие высокие баллы по методике ВКЛ не столько вообще отказываются от наказаний своих детей, сколько выбирают наиболее оптимальную стратегию наказания. Кроме того, родители с высокими показателями по методике ВКЛ более толерантны к поведению своих детей. Как и предполагалось, такая позиция оказывает положительное влияние на поведение ребенка. В итоге, дети таких родителей обладают более высоким самоконтролем и более активны, менее подавлены.

Интересен факт взаимосвязи наказаний, которые родители применяют к своим детям и наказаний, которые применялись к ним в их детские годы. Таким образом, личностные особенности супругов определяют ряд характеристик семейного взаимодействия. Опосредованные параметрами семейного взаимодействия личностные особенности супругов влияют на параметры поведения и личностные особенности детей. Активные, эмоционально уравновешенные, социально ответственные родители продуцируют позитивный эмоциональный микроклимат в семье, выбирают оптимальную тактику наказаний и стимулируют развитие позитивных личностных особенностей у детей. Вероятно, действует и обратная тенденция. Чем более оптимальны личностные и поведенческие характеристики детей, тем благоприятнее микроклимат в семье, чем подкрепляется баланс в системе детско-родительских и супружеских взаимоотношений. С нашей точки зрения, центральным звеном этого баланса являются личностные особенности супругов.

### **Заключение**

Основные результаты исследования можно обобщить следующим образом:

1. Супруги, у которых в большей степени развиты волевые качества личности, более удовлетворены различными сферами семейной жизни.
2. Супруги с выраженными волевыми качествами не склонны к переживанию пе-

чали, подавленности, тревожности. Они более удовлетворены собой и чаще испытывают счастье и радость.

3. Супруги с выраженными волевыми качествами обнаруживают тенденцию чаще приписывать своему партнеру по браку переживание эмоций радости.

4. Супруги с выраженными волевыми качествами склонны в большей степени применять такие способы наказания, как демонстрация ребенку своего огорчения и

требование извинений, а не физические наказания.

5. Выраженность волевых качеств родителей коррелирует с некоторыми особенностями поведения ребенка. Дети таких родителей не склонны переживать подавленность, более активны, лучше контролируют себя.

6. Выявлена тенденция родителей чаще применять к детям те наказания, которые применялись к ним самим в детские годы.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Чумаков М. В. Диагностика волевых особенностей личности // Вопросы психологии. — 2006.— № 1.— С. 169–178.
2. Chumakov M. Person's will characteristics and family — psychological particularities // The European Society on Family relations (ESFR) Abstracts of the ESFR International Congress. University of Fribourg, Switzerland. 30.9.–2.10.2004. — 2004. — P. 137.
3. Chumakov M., Schoebi D., Plancherel B., Perrez M. La punition corporelle des enfants en Suisse et en Russie // La revue internationale de l'éducation familiale. — 2006. — № 19. — P. 53–75.
4. Perrez M., Plancherel B., Morval M. Family stress — a new approach // Communication au 2<sup>e</sup> congrès international de psychologie de la famille. Université de Padoue. 14 juillet. — 1994. — P. 91–98.
5. Perrez M., Ewert U., Moggi F., Plancherel B. La punition des enfant // Blessure d'enfant. La maltraitance: theorie, pratique et intervention / ed. by J.-P. Pourtois. — Bruxells : De Boeck Universite, 2000. — P. 147–161.

#### REF E R E N C E

1. Chumakov M. V. Diagnostika volevykh osobennostey lichnosti // Voprosy psikhologii. — 2006.— № 1.— S. 169–178.
2. Chumakov M. Person's will characteristics and family — psychological particularities // The European Society on Family relations (ESFR) Abstracts of the ESFR International Congress. University of Fribourg, Switzerland. 30.9.–2.10.2004. — 2004. — P. 137.
3. Chumakov M., Schoebi D., Plancherel B., Perrez M. La punition corporelle des enfants en Suisse et en Russie // La revue internationale de l'éducation familiale. — 2006. — № 19. — P. 53–75.
4. Perrez M., Plancherel B., Morval M. Family stress — a new approach // Communication au 2<sup>e</sup> congrès international de psychologie de la famille. Université de Padoue. 14 juillet. — 1994. — P. 91–98.
5. Perrez M., Ewert U., Moggi F., Plancherel B. La punition des enfant // Blessure d'enfant. La maltraitance: theorie, pratique et intervention / ed. by J.-P. Pourtois. — Bruxells : De Boeck Universite, 2000. — P. 147–161.

# ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 316.663.23  
ББК Ю953.1

ГРНТИ 14.07.01

Код ВАК 13.00.01

**Андреева Екатерина Евгеньевна,**

ассистент кафедры педагогики, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: bulgackova@yandex.ru.

## ПРАВОВАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ: СУЩНОСТЬ, ПОНЯТИЕ, ЭТАПЫ

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** правовая социализация; правовой статус личности; несовершеннолетние; этапы правовой социализации.

**АННОТАЦИЯ.** Социокультурные перемены в современном обществе и изменение требований к личности выпускника общеобразовательной организации повышают важность правовой социализации личности и необходимость полной реализации социализирующей функции всеми институтами социализации. В статье рассматриваются определения понятий «социализация» и «правовая социализация» как отечественных, так и зарубежных авторов, выделяются ключевые характеристики данных понятий. На основании рассмотренных определений уточнено понятие правовой социализации, а также выделены ее компоненты: когнитивный, аксиологический, деятельностный. Отмечается, что в современной научной литературе нет единого подхода к пониманию возрастных границ этапов правовой социализации личности и критериев их выделения. Обосновывается значимость такого критерия определения возрастных границ правовой социализации, как правовой статус личности. Таким образом, переход от одного этапа социализации к другому связан с существенными изменениями в наборе прав и обязанностей личности. Особое внимание уделено первичной социализации личности, которая начинается с момента рождения и продолжается до наступления совершеннолетия. Начало правовой социализации с момента рождения объясняется возникновением правоспособности, на которой базируется правовой статус личности. Первичная правовая социализация оканчивается с наступлением совершеннолетия личности, что обусловлено тем, что именно с восемнадцатилетнего возраста гражданин может самостоятельно в полном объеме осуществлять свои права и обязанности, приобретая дееспособность в полном объеме. В рамках первичной правовой социализации выделены три этапа: начальный, подростковый и юношеский. Обозначены возрастные границы каждого из этапов, выделение которых обусловлено значительными изменениями в правовом статусе личности.

**Andreeva Ekaterina Evgenyevna,**

Assistant Lecture, Department of Pedagogy, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## LEGAL SOCIALIZATION OF PERSONALITY: ESSENCE, CONCEPT, STAGES

**KEYWORDS:** legal socialization; legal status of person; underage; stages of legal socialization.

**ABSTRACT.** Sociocultural changes in modern society and changes in the requirements for the personality of a graduate of a general education organization increase the importance of legal socialization of the individual and the need for full implementation of the socializing function of all socialization institutions. The article discusses the definitions of the concepts of «socialization» and «legal socialization» of both domestic and foreign authors, and highlights the key characteristics of these concepts. On the basis of the definitions considered, the concept of legal socialization is clarified, as well as its components: cognitive, axiological, and activity-centered. It is noted that in modern scientific literature, there is no single approach to understanding age boundaries of the stages of legal socialization of the individual and the criteria for their delimitation. The author substantiates the significance of such criterion for determining age boundaries of legal socialization as the legal status of the individual. Thus, the transition from one stage of socialization to another is associated with significant changes in the set of rights and duties of the individual. Particular attention is paid to the primary socialization of the individual, which begins at birth and continues until adulthood. The beginning of legal socialization from the moment of birth is explained by the emergence of legal capacity, on which the legal status of the individual is based. Primary legal socialization ends with the coming of the age of majority, because it is from the age of eighteen that the citizen can independently and fully exercise their rights and obligations, acquiring full legal capacity. Within the framework of the primary legal socialization, three stages are identified: initial, teenage and youth. The age boundaries of each of the stages, the distinction of which is possible due to significant changes in the legal status of the individual, have been outlined.

Социокультурные перемены, продолжающиеся в современном российском обществе, значительно меняют общественные идеалы и ценности, стереотипы поведения, оценку происходящих со-

бытий, отношение к социальным нормам, в том числе и правовым. Трансформируются и ожидания от личности и ее поведения на том или ином этапе ее развития. Современное общество диктует новый портрет вы-

Статья подготовлена в рамках гранта РГНФ (проект № 17-06-00868: «Добровольческая деятельность как средство гражданско-патриотического воспитания подростков с социально опасным поведением»).

пускника общеобразовательной организации, всесторонне подготовленного, владеющего комплексом развитых компетенций, отвечающих социальным требованиям и необходимых для успешного включения в профессиональную подготовку [2, с. 37]. Для вчерашнего школьника важно не только адаптироваться к обществу и его нормам, но и своей деятельностью воздействовать на них, конструировать собственную систему представлений о себе самом, о других, о правовой системе общества. Существенным для личности является освоение права так, чтобы оно имело смысл для нее самой. Все это актуализирует необходимость полномасштабной реализации своей социализирующей функции всеми институтами социализации личности в отношении несовершеннолетних. Но на сегодняшний день достаточно спорным остается вопрос определения понятия правовой социализации личности, ее компонентов, этапов и институтов.

Социализация является межнаучной областью исследования. Ее изучением занимаются философы, социологи, психологи, педагоги и другие ученые [13]. В этом и заключается сложность исследования социализации, поскольку представители каждой из перечисленных отраслей научного знания трактуют социализацию по-своему, выделяют различные ее этапы, основываясь на разных подходах к рассматриваемой проблеме. Правовая социализация, являясь частью общей социализации личности, представляет собой проявление ее общих закономерностей в сфере формирования и развития правового самосознания личности, ее правовой культуры. Поэтому для того чтобы раскрыть значение понятия «правовая социализация», необходимо рассмотреть определения понятия социализации и его ключевые характеристики разных авторов.

Социолог, автор этико-субъективной теории социализации Н. К. Михайловский под социализацией понимал самореализацию индивида, развитие его индивидуальности, становление нравственной позиции, нравственного идеала личности [8].

Акцент на нравственном развитии индивида делал и американский психолог-когнитивист Л. Кольберг, который рассматривал процесс социализации как становление морального сознания индивида, его нравственное развитие на протяжении жизненного пути [15]. Ученый выделил три уровня социализации: доконвенционный, конвенционный и постконвенционный, разделив каждый из них на ступени. Таким образом, поднимаясь по шести ступеням, в идеале человек «вырастает» от ступени наказаний и повинований, где им не учитываются интересы других людей, до

ступени универсальных этических принципов. Но, как замечает Л. Кольберг, большинство людей способны подняться лишь до третьей ступени, где человек старается жить так, как от него этого ожидают близкие люди.

А. А. Бодалев, признавая влияние на личность общества и различных социальных институтов, считал, что социализация происходит в результате взаимодействия индивидов. Описывая свою теорию межличностного взаимодействия, автор уделял большое социализирующее значение общению, в процессе которого происходит передача друг другу знаний об окружающей действительности, а также умений и навыков, психических образований, которые необходимы индивиду для успешного выполнения деятельности [4].

Социологами П. Бергером и Т. Лукманом социализация трактуется как процесс, посредством которого с помощью овладения человеком теми или иными социальными ролями происходит перевод объективированного социального мира в сознание человека (в виде моральных предписаний, ценностей, верований и т. д.) [3].

Американский социолог Т. Парсонс в своей структурно-функциональной теории определил социализацию как процесс усвоения индивидом норм и ценностей культуры посредством разнообразных институтов общества. По мнению ученого, основной целью социализации является формирование у вступающих в общество «новичков», как минимум, чувства лояльности и, как максимум, чувства преданности по отношению к общественной системе [12, с. 17–18]. Т. Парсонс выделил два этапа в социализации:

- этап первичной социализации, на котором индивид осваивает различные социальные роли. Ученый отмечает, что социальными ролями человек наделяется с момента рождения (роль новорожденного) и в течение всей жизни продолжает овладевать новыми;

- этап вторичной социализации, на котором главную роль играет социальный контроль. Этот этап продолжается до конца жизни человека.

Определение понятия «социализация» Т. Парсонса, по мнению автора, является наиболее полным и емким, поскольку оно включает два важных аспекта социализации личности: интеграцию личности в общество посредством социальных институтов и самореализацию личности посредством усвоения социальных ролей. Ученый также стоял у истоков изучения процесса правовой социализации личности, он выявил, как именно правовые нормы влияют на индивида, социальные группы и общество в целом [16]. Т. Парсонс отмечал, что право, вы-

полняя функцию социализации, склоняет индивидов, социальные группы и общество в целом к определенным формам поведения и к взаимодействию друг с другом. Начало исследования этой проблемы в отечественной науке было положено в последней четверти XX века правоведами М. Ф. Орзином и С. С. Алексеевым [10, с. 13; 1, с. 221]. К современным отечественным ученым, которые изучают процесс правовой социализации, его этапы, институты, механизмы можно отнести В. В. Глазырина, Ю. И. Гревцову, В. Н. Гуляхина, В. П. Казимирчука, В. Н. Кудрявцева, Е. А. Певцову, О. А. Попандопуло, И. А. Протасову, П. С. Самыгина, В. М. Сырых.

По мнению коллектива авторов П. С. Самыгина, Ю. И. Исаковой, И. В. Печурова, правовая социализация предполагает непосредственное восприятие личностью реалий правовой жизни, на основе которого происходит формирование определенного ценностного отношения к праву, влияющего, в свою очередь, на характер правового поведения. В рамках первичной правовой социализации авторы выделили два этапа. На первом этапе личность адаптируется к правовой системе, существующим в обществе правовым нормам; второй этап заключается в целенаправленной деятельности человека в тех сферах общественной жизни, которые регулируются нормами права. На этом этапе личность определяет предпочтительные для себя формы правового поведения, находящие отражение в ее правовой активности, которая в свою очередь является своеобразным итогом процесса правовой социализации личности [11, с. 13].

В. В. Глазырин, Ю. И. Гревцов, В. М. Сырых под правовой социализацией понимают замену правомерного поведения по принуждению правомерным поведением, обусловленным личностными особенностями [14]. Исследователи отмечают, что основу правовой социализации составляют: усвоение норм права и занятие определенной позиции по отношению к этим нормам, оценка непосредственной реализации норм в юридической практике, выработка отношения к правовым институтам и учреждениям; усвоение правовой идеологии как системного, научно обоснованного отражения правовой действительности в идеях, понятиях и принципах.

Таким образом, под правовой социализацией понимается процесс усвоения индивидом правовых норм, ценности права и превращение их в нормы (модели) своего правового поведения.

Основываясь на данном определении, в правовой социализации личности можно выделить следующие компоненты:

- когнитивный (знание норм и

институтов права);

- аксиологический (ценностное отношение к праву, являющееся внутренним основанием выбора целей и средств правовой деятельности);

- деятельностный (правовое поведение, выражающееся в правовой деятельности и активном включении в правовую среду).

В трудах отечественных и зарубежных исследователей нет единого подхода к пониманию возрастных границ этапов правовой социализации личности и критериев их выделения. По мнению автора, при разграничении этапов правовой социализации целесообразно исходить из социальных норм конкретного общества. То есть, говоря о правовой социализации личности в российском обществе, необходимо опираться на ее правовой статус — юридически закреплённое положение личности в государстве и обществе.

Таким образом, началом первичной правовой социализации личности является момент рождения (0 лет), а окончанием — наступление совершеннолетия (18 лет). Начало правовой социализации с момента рождения объясняется возникновением правоспособности (способность иметь права и нести обязанности), на которой, безусловно, базируется правовой статус личности.

С наступлением совершеннолетия (18 лет) гражданин может самостоятельно в полном объеме осуществлять свои права и обязанности, приобретая дееспособность в полном объеме (способность своими действиями приобретать и осуществлять гражданские права, создавать для себя гражданские обязанности и исполнять их) [7; 5].

В отличие от правоспособности, дееспособность предполагает осознанность и правильную оценку человеком своих действий, что, в свою очередь, зависит от психической зрелости, которая обусловлена возрастом и психическим здоровьем человека. При этом российское законодательство исходит из того, что именно с восемнадцатилетнего возраста человек достигает психической зрелости и приобретает тот жизненный опыт, который позволяет психически здоровому человеку правильно понимать (осознавать) и регулировать свои действия. Для этой возрастной границы помимо наступления дееспособности необходимо отметить и окончание требования обязательности получения среднего общего образования [9]. Эта норма имеет особое значение применительно к правовой социализации личности, поскольку образовательная организация является одним из главенствующих институтов правовой социализации личности. Кроме существенных изменений в своем правовом статусе совершеннолетний граж-

данин в современном российском обществе обретает некий статус взрослости, обусловленный вступлением во взрослую, самостоятельную жизнь.

Суммируя вышесказанное, началом первичной правовой социализации личности определим момент рождения (0 лет), а окончанием — наступление совершеннолетия (18 лет). В границах первичной правовой социализации личности необходимо выделить ряд этапов, которые также должны соответствовать изменениям в правовом статусе личности с достижением определенного возраста. Эти изменения, как отмечалось выше, законодатель базирует на психофизическом взрослении человека.

Достижение шестилетнего возраста приносит первые существенные изменения в правовой статус личности: гражданин приобретает дееспособность малолетнего. Этот статус наделяет несовершеннолетнего правом совершения мелких бытовых сделок, сделок, направленных на безвозмездное получение выгоды и сделок по распоряжению средствами, предоставленными законным представителем [5]. Также шестилетний возраст обозначен в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», согласно которому получение начального общего образования в образовательных организациях начинается по достижении детьми возраста шести лет и шести месяцев [9]. Еще чешский педагог Я. А. Коменский в своем труде «Великая дидактика» для детей до шести лет предлагал материнскую школу, под которой он понимает дошкольное воспитание под руководством родителей. Начиная с шестилетнего возраста, считал Я. А. Коменский, обязательно поступление в школу родного языка (народную школу) [6].

Следующим, имеющим особое значение для правового статуса личности, является четырнадцатилетний возраст. Во-первых, этот возраст означает наступление дееспособности несовершеннолетнего, предусматривающей расширение набора прав. Во-вторых, все граждане по достижении 14-летнего возраста обязаны иметь паспорт. В-третьих, с 14 лет гражданин становится субъектом юридической ответственности.

Таким образом, обоснованно выделились 3 этапа первичной правовой социализации личности, которые можно обозначить следующим образом:

- 1) от 0 до 6 лет — начальная правовая социализация;
- 2) от 6 до 14 лет — подростковая правовая социализация;
- 3) от 14 до 18 лет — юношеская правовая социализация.

Особенность начальной правовой социализации состоит в том, что она протекает

неосознанно. Индивид адаптируется к нормам права, не понимая их сущности и значения. Адаптация происходит в большей степени стихийно с помощью микросоциума, в котором находится ребенок: он осваивает нормы, ценности и стиль мышления, которые видит в семье и ближайшем окружении. С помощью игр, воспитательных бесед, чтения детской литературы ребенок получает первые сведения о праве и государстве (знакомство с гербом и флагом), о субъектах права и некоторых видах сделок (купля-продажа), о конкретных нормах права (правила дорожного движения). Важно отметить, что уже на первом этапе правовой социализации существует возможность формирования навыков противоправного поведения и негативного отношения к праву. Поэтому актуальным становится вопрос о возможности введения правового образования не с начального общего образования, а с дошкольного образования.

Этап подростковой правовой социализации знаменуется целенаправленным подходом к этому процессу, обусловленным поступлением ребенка в образовательную организацию. Однако, в силу возрастных особенностей, подростки в большей степени подвержены влиянию случайной правовой информации, они не всегда могут объективно оценить правовые явления. Поэтому большое значение на данном этапе имеет интенсивное влияние институтов правовой социализации личности.

Юношеская правовая социализация характеризуется стремлением оценить смысл и значение своих прав и обязанностей. На этом этапе нормы права воспринимаются не как средства деятельности, а как направления для различных видов деятельности, в том числе саморазвития, самореализации.

В результате исследования заявленной проблемы следует отметить ряд выводов. Правовая социализация, являясь частью общей социализации личности, представляет собой процесс усвоения индивидом правовых норм (когнитивный компонент), ценности права (аксиологический компонент) и превращение их в нормы (модели) своего правового поведения (деятельностный компонент). В процессе правовой социализации личность проходит через ряд этапов, сменяющих друг друга по наступлению определенного возраста личности, связанного с изменением ее правового статуса. Именно правовое положение личности в обществе и государстве, обусловленное ее правовым статусом, играют главенствующую роль при определении границ этапов правовой социализации. Важно отметить, что изменение правового статуса личности, основанное на достижении определенного

возраста, законодатель связывает с психо-физическим взрослением личности. Что в данном случае указывает на связь права,

педагогике и психологии как ведущих отраслей научного знания в исследовании процесса правовой социализации личности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев С. С. Право на пороге нового тысячелетия: Некоторые тенденции мирового правового развития — надежда и драма современной эпохи. — М.: Статут, 2000.
2. Андреева Е. Е. О сущности понятия «правовая компетенция обучающихся 10–11 классов» // Сибирский педагогический журнал. — 2016. — № 4. — С. 37–43.
3. Бергер П., Лукман П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / пер. Е. Руткевич. — М.: Медиум, 1995. — 323 с.
4. Бодалев А. А. Личность и общение. — М.: Международная педагогическая академия, 1995. — 328 с.
5. Гражданский кодекс Российской Федерации от 30.11.1994 № 51-ФЗ [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_5142](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_5142) (дата обращения: 20.08.2018).
6. Коменский Я. А. Великая дидактика. Избр. пед. соч. — М.: Изд-во МП РСФСР, 1955. — 628 с.
7. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_28399](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399) (дата обращения: 20.08.2018).
8. Михайловский Н. К. Герои и толпа. Избранные труды по социологии : в 2 т. — СПб.: Алетейя, 1998.
9. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : Федеральный Закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. — Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174) (дата обращения: 20.08.2018).
10. Орзих М. Ф. Личность и право. — М.: Юридическая литература, 1975.
11. Правовая социализация современной российской молодежи : монография / П. С. Самыгин, Ю. И. Исакова, И. В. Печуров ; под ред. С. И. Самыгина. — М.: РУСАЙНС, 2016. — 172 с.
12. Протасова И. А. Личность и общество: теории социализации в отечественной и зарубежной науке : учеб. пособ. : в 3 ч. — Екатеринбург, 2007. — Ч. 1–2. — 265 с.
13. Социальная педагогика : учебник / М. А. Галагва, М. А. Беляева, Ю. Н. Галагузова ; под ред. М. А. Галагузовой. — М.: ИНФРА-М, 2016. — 320 с.
14. Социология права : учеб. пособ. / В. М. Сырых, В. В. Глазырин, Ю. И. Гревцов [и др.] ; под ред. В. М. Сырых. — М.: Юрид. Дом «Юстицинформ», 2001. — 446 с.
15. Kohlberg L. Essays on moral development. — San-Francisco, 1984. — Vol. 2 : The Psychology of moral development.
16. Parsons T., Smelser N. Economy and Society. — Glencoe (Ill.): The Free Press, 1956.

#### REFERENCES

1. Alekseev S. S. Pravo na poroge novogo tysyacheletiya: Nekotorye tendentsii mirovogo pravovogo razvitiya — nadezhda i drama sovremennoy epokhi. — M.: Statut, 2000.
2. Andreeva E. E. O sushchnosti ponyatiya «pravovaya kompetentsiya obuchayushchikhsya 10–11 klassov» // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. — 2016. — № 4. — S. 37–43.
3. Berger P., Lukman P. Sotsial'noe konstruirovaniye real'nosti. Traktat po sotsiologii znaniya / per. E. Rutkevich. — M.: Medium, 1995. — 323 s.
4. Bodalev A. A. Lichnost' i obshchenie. — M.: Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya, 1995. — 328 s.
5. Grazhdanskiy kodeks Rossiyskoy Federatsii ot 30.11.1994 № 51-FZ [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_5142](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_5142) (data obrashcheniya: 20.08.2018).
6. Komenskiy Ya. A. Velikaya didaktika. Izbr. ped. soch. — M.: Izd-vo MP RSFSR, 1955. — 628 s.
7. Konstitutsiya Rossiyskoy Federatsii (prinyata vsenarodnym golosovaniem 12.12.1993) [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_28399](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399) (data obrashcheniya: 20.08.2018).
8. Mikhaylovskiy N. K. Geroi i tolpa. Izbrannyye trudy po sotsiologii : v 2 t. — SPb.: Aleteyya, 1998.
9. Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii [Elektronnyy resurs] : Federal'nyy Zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ. — Rezhim dostupa: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174) (data obrashcheniya: 20.08.2018).
10. Orzikh M. F. Lichnost' i pravo. — M.: Yuridicheskaya literaturo, 1975.
11. Pravovaya sotsializatsiya sovremennoy rossiyskoy molodezhi : monografiya / P. S. Samygin, Yu. I. Isakova, I. V. Pechurov ; pod red. S. I. Samygina. — M.: RUSAYNS, 2016. — 172 s.
12. Protasova I. A. Lichnost' i obshchestvo: teorii sotsializatsii v otechestvennoy i zarubezhnoy nauke : ucheb. posob. : v 3 ch. — Ekaterinburg, 2007. — Ch. 1–2. — 265 s.
13. Sotsial'naya pedagogika : ucheb. posob. / M. A. Galagva, M. A. Belyaeva, Yu. N. Galaguzova ; pod red. M. A. Galaguzovoy. — M.: INFRA-M, 2016. — 320 s.
14. Sotsiologiya prava : ucheb. posob. / V. M. Syrykh, V. V. Glazyrin, Yu. I. Grevtsov [i dr.] ; pod red. V. M. Syrykh. — M.: Yurid. Dom «Yustitsinform», 2001. — 446 s.
15. Kohlberg L. Essays on moral development. — San-Francisco, 1984. — Vol. 2 : The Psychology of moral development.
16. Parsons T., Smelser N. Economy and Society. — Glencoe (Ill.): The Free Press, 1956.

**Ракитина Ирина Владимировна,**

аспирант кафедры педагогики и методики дошкольного и начального образования, Воронежский государственный педагогический университет; заведующий, Яменский детский сад; 394024, г. Воронеж, ул. Ленина, 86; e-mail: rakitina2013@gmail.com.

**ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ  
В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ США**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** дошкольные образовательные учреждения; дошкольники; образовательные программы; зарубежный опыт.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматриваются особенности реализации образовательных программ в дошкольных учреждениях США. Автор обосновывает актуальность исследования процессами, происходящими в отечественном образовании, а именно поисками путей повышения его эффективности. В этой связи зарубежный опыт (в частности США) может быть полезен при определении содержания программ дошкольного образования. В статье рассматривается степень изученности темы исследования и сделан вывод о том, что в настоящее время наблюдается недостаток научных исследований, посвященных вопросам, которые освещены в статье.

Автор рассматривает различные программы дошкольных учреждений на предмет возможного использования накопленного педагогического опыта в России. В статье проанализированы особенности программ детей дошкольного возраста в дошкольных учреждениях в США, определены особенности становления и развития содержания дошкольного образования. Также в статье изучается вопрос о возможности и направлениях использования педагогического опыта, накопленного в США, в практике отечественного дошкольного образования.

В статье указывается, что дошкольное образование в США носит многовариантный характер. Родители дошкольников по своему усмотрению вправе выбирать ту программу, которая больше подходит их ребенку. Все программы в дошкольных учреждениях США имеют целью подготовить ребенка к обучению в школе. В практике дошкольного образования большое внимание уделяется общему развитию личности ребенка, что находит отражение в соответствующих программах. Автором указывается, что в программах дошкольного образования в качестве методов работы с детьми широко используются возможности игр, а также стимульный материал. Дошкольное образование носит инклюзивный характер, что может быть использовано в отечественных условиях.

**Rakitina Irina Vladimirovna,**

Post-graduate Student of Department of Pedagogy and Methods of Preschool and Primary Education, Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russia.

**SPECIFIC FEATURES OF REALIZATION OF EDUCATIONAL PROGRAMS  
IN U.S. PRESCHOOL INSTITUTIONS**

**KEYWORDS:** preschool educational establishments; preschooler; educational programs; foreign experience.

**ABSTRACT.** The article discusses the specific features of implementation of educational programs in preschool institutions of the United States. The author substantiates the urgency of the given research by the processes occurring in the domestic education, specifically by the search for ways to improve its efficiency. In this regard, foreign experience (and of the United States in particular) may be useful in designing the content of preschool education programs. The article considers the degree to which the topic has been studied, and concludes that there is still considerable ambiguity with regard to the issues covered in the article.

The author considers various programs of preschool institutions with the view of using the accumulated pedagogical experience in Russia. The article analyzes the specific features of education programs for children in preschool institutions of the United States, and outlines the peculiarities of the formation and development of the content of preschool education. The article also examines the possibility and areas of application of the pedagogical experience gained in the United States in the practical work of Russian preschool education institutions.

The article states that preschool education in the United States has many options and alternatives. The parents of preschool children at their discretion have the right to choose the program that is most suitable for their child. All programs in preschool institutions in the United States are designed to prepare the child for schooling. In practical preschool education, much attention is paid to the general development of the personality of children, which is reflected in the corresponding programs. The author points out that the programs of preschool education focus on the educational potential of games and various stimuli in the work with children. Preschool education is inclusive, which can be also used in the Russian educational environment.

**С**овременная ситуация в сфере дошкольного образования в России характеризуется поисками путей совершенствования учебно-воспитательного процесса. Данный поиск обуславливает возрастание

интереса к педагогическому опыту, накопленному мировым сообществом. В связи с этим, определенную ценность представляет опыт реализации программ дошкольного образования, накопленный в США.

Выбор американского опыта в качестве объекта педагогического исследования обусловлен рядом причин. Во-первых, в англоязычных странах (в том числе США), имеются давние традиции дошкольного образования. Во-вторых, в настоящее время в стране существует множество программ дошкольного образования (государственных, созданных научными организациями и практиками), которые представляют интерес для изучения в плане возможного использования отдельных элементов в российской системе дошкольного образования.

Обозначенные причины делают актуальным изучение и анализ содержания и технологий дошкольного образования, используемых в США. В связи с этим сформулирована проблема исследования: каковы особенности реализации образовательных программ в дошкольных учреждениях США.

Целью статьи является анализ особенностей образовательных программ в дошкольных учреждениях США.

Общие вопросы развития дошкольного образования в США рассматривались в работах Л. А. Парамоновой, С. П. Борисовой [5], М. Б. Воденниковой, Д. С. Сазиной [3].

Отдельные аспекты развития дошкольного образования в США рассматриваются в работах ряда отечественных авторов. Так, вопросы построения содержания дошкольного образования одаренных детей рассматриваются в работе Г. И. Поесковой [6]. Также необходимо отметить статью А. Е. Цукарзи, в которой сделана попытка анализа современных англоязычных программ речевого развития дошкольников [9].

Помимо этого в ходе исследования мы обращались к трудам зарубежных авторов. В частности, вопросы содержания обучения дошкольников рассматривались В. Raban, М. Brown, Е. Care [14], D. Konza [13]. Имеющиеся зарубежные источники затрагивают лишь отдельные аспекты дошкольного образования (например, особенности проектирования программ развития речи, речевого развития дошкольников, имеющих различные отклонения).

Таким образом, зарубежными и отечественными авторами изучались некоторые вопросы, связанные с реализацией образовательных программ в дошкольных учреждениях США. Однако на сегодняшний день ощущается недостаток комплексных исследований, в которых был бы обобщен опыт разработки содержания, технологий и деятельности дошкольных учреждений США на предмет возможного его использования в России.

В рамках исследования была выдвинута гипотеза о том, что отдельные элементы образовательных программ, используемые

в практике дошкольных учреждений США, могут быть использованы в России.

**Методы исследования.** В ходе исследования использовались следующие методы: исторический и сравнительный анализ и синтез, анализ фактов, теоретическое обобщение и систематизация педагогического опыта, изучение и анализ научной литературы, анализ нормативных документов и программ дошкольного образования, используемых в США.

**Новизна исследования:** в работе содержатся современные данные об организации, содержании дошкольного образования в США, ранее не освещавшиеся в отечественной литературе.

**Практическая значимость** исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы в разработке программ дошкольных образовательных организаций в России.

Американская система образования представляет собой образец динамичности, постоянной модернизации структуры, которая интегрирует все лучшее, что есть в мире в этой сфере. Образование помогло стране смягчить проблемы расовой дискриминации, преодолеть кризисы, безработицу, бедность, улучшить положение инвалидов, национальных меньшинств, женщин. Еще с 50-х годов в Америке существуют курсы «подготовка к жизненной карьере», концепции «подготовки учащихся к жизни», концепции личной безопасности, воспитание «грамотного потребителя», борьбы с употреблением наркотиков, полового воспитания [3].

Важно отметить, что интерес государства и общества к проблемам дошкольного образования сформировался в результате усложнившейся в США в 80-е годы экономической ситуации, когда женщина была вынуждена выйти раньше на работу, а также сложившегося понимания необходимости развития детей дошкольного возраста в условиях организованной образовательной деятельности в американской науке и практике. Таким образом, возникла потребность в увеличении численности дошкольных учреждений в стране. С другой стороны, недостаточное внимание к дошкольной ступени объяснялось ранним школьным обучением (5–6 лет), считавшимся достаточным для всестороннего развития ребенка. Знаковым событием стал выход правительственного доклада «Нация в опасности. Необходимость реформ образования» (A Nation at Risk: the Imperative for Educational Reform, 1983), в котором подчеркивалась необходимость совершенствования дошкольного образования для обеспечения более успешного обучения ребенка в школе.

Наибольшее влияние на деятельность дошкольных учреждений США оказали идеи Дж. Дьюи, З. Фрейда и М. Монтессори. Большую значимость педагогическое наследие Дж. Дьюи приобретает в связи с проблемами адаптации личности в быстро меняющемся мире, воспитанием самодисциплины. В начале XXI века, когда полифоническое мышление является наиболее адекватным ответом на глобализационные процессы, подходы Дж. Дьюи сохраняют релевантность и могут занять достойное место в современном педагогическом дискурсе [5, с. 45].

На сегодняшний день в системе дошкольного образования США существуют шесть ведущих программ дошкольного образования: Монтессори, Вальдорф, Реджо-Эмилия, Хай Скоуп (High Scope), Бэнк Стрит.

Метод Марии Монтессори, появившийся изначально в Италии, здесь поистине обрел вторую родину. Ее концепция основана на том, что главным побуждающим мотивом всех действий ребенка является природное, инстинктивное стремление развиваться.

Мария Монтессори разработала систему дидактических материалов, которая в купе с современными дополнениями, вроде электрического утюга, состоит сейчас из пяти тысяч различных пособий. Практика показывает, что пособия настолько гениально разработаны (может быть, действительно «вдохновлены свыше?»), что дети готовы часами заниматься с ними, не отвлекаясь ни на что. «Шумную комнату» часто посещают только в адаптационный период. Как показывает практика: то, чему ребенок научился по методу Монтессори, он делает очень качественно, с пониманием глубинной сути процесса. Недостатком метода считают то, что его очень трудно повторить.

Что касается Вальдорфского детского сада, он впервые был создан австрийским писателем Рудольфом Штайнером в Штутгарте (Германия) в 1919 году. Согласно его основателю, человек состоит из трех аспектов — духа, души и тела.

Таким образом, Вальдорфские дошкольные учреждения стремятся воспитывать дух ребенка, его душу и тело, а также сосредоточиться на интересах ребенка. Он включает в себя творческое, практическое групповое обучение, в отличие от детских садов Монтессори, с акцентом на ритмическое повторение в благоприятной среде.

Детям рекомендуется заниматься творческой свободной игрой, а не смотреть телевизор и видео и играть в компьютерные игры, потому что эти действия мешают использовать все пять чувств для поглощения и активного участия в жизни. Такой подход направлен на формирование сильного внутреннего энтузиазма к обучению и развитию

врожденных способностей и талантов детей.

Сады Реджо-Эмилия (название происходит от одноименного итальянского города, где зародилась педагогическая система) направлены на поощрение исследовательской деятельности и акцентируют внимание на важности сообщества и самовыражения. В основу данной системы обучения положен проектный подход. Дети днями и месяцами исследуют части целого с разных сторон — например, море познается через исследование ракушки.

Система базируется на таких постулатах, как контроль самого ребенка за своим обучением и развитием, получение новых знаний с помощью исследования предметов и перемещения их в пространстве, множество путей самореализации ребенка (музыка, конструирование, рисование, рассказывание историй) [8].

Детские сады Реджо-Эмилия отличаются и своим оригинальным дизайном. Они максимально далеки по внешнему виду от того, что предстает перед глазами при словах «дошкольное учреждение». Скорее, это теплый гостеприимный дом со всеми его запахами и звуками, смешными картинками и коллажами на стенах. Воспитатели в таких садах являются не старшими наставниками, а соавторами и сотворцами, они постоянно учатся вместе с детьми, а порою — и у детей.

Программа Хай Скоуп (High Scope) использует тщательно разработанный подход активного обучения участников. Дети активно учатся, имея практический опыт общения с окружающими, и обучение поддерживается через последовательные ежедневные процедуры и хорошо организованные классы. Хай Скоуп (High Scope) имеет академический уклон с преподаванием основных предметов: математики, чтения и науки. Это учебная программа «совместного контроля», в которой взрослые и дети учатся вместе. Как и в системе Монтессори, основное убеждение состоит в том, что дети учатся лучше всего, преследуя свои личные цели и интересы. Она основана на прошлых и текущих исследованиях в области развития детей [8].

Программа Хай Скоуп (High Scope) хорошо подойдет любому ребенку, который нуждается в индивидуальном внимании. Первоначально она была создана для городских детей из групп риска и успешно используется в сочетании с программой Хэд Старт (Head Start) правительства. Сегодня она широко используется в различных дошкольных учреждениях. Также данная программа эффективна для детей с задержками развития и нарушениями способности к обучению, поскольку адаптирована к индивидуальному уровню и темпу развития каждого ребенка.

Банк Стрит (Bank Street) основывается на философии образования Джона Дьюи. Дошкольные учреждения, работающие по программе Банк Стрит (Bank Street), фокусируются на психическом, социальном, эмоциональном и физическом развитии ребенка. Ребенок является активным участником и получает знания о мире через опыт. Учащиеся устанавливают темп обучения, а учитель служит проводником. В сравнении с обучением, ориентированным на игровую деятельность, подход Банк Стрит направлен на обучение через практическую деятельность, такую как головоломки, драматическую игру.

Рассмотрим кооперативный детский сад Пэарент Ко-Опс (Parent Co-Ops). Родители активно участвуют в обучении своих малышей на ежедневной основе и тесно сотрудничают с классными педагогами. Этот практический подход позволяет родителям и детям учиться вместе в воспитательной среде с акцентом на обучении дошкольников, сотрудничать и разрешать конфликты. Родители участвуют в деловой деятельности детского сада, выступая в совете директоров. Кооперативы предназначены не для всех из-за ответственности и временных обязательств.

Однако сотни независимых дошкольных учреждений и детских садов по всей стране не следуют ни одному из предыдущих подходов, а смешивают и сопоставляют различные элементы, чтобы сформировать свою собственную программу. Например, деятельность и учебные программы, основанные на работах Жана Пиаже, швейцарского первопроходца развития образования, также популярны, как и школы, смоделированные после чрезвычайно успешных дошкольных учреждений в Реджо

Эмилия (город в Италии).

Таким образом, в США в настоящее время отсутствует единая система дошкольного образования. В стране функционирует множество дошкольных учреждений со своими программами. Другой особенностью дошкольного образования в США можно назвать его вариативность. Родители имеют возможность выбора программы для своего ребенка. Более того, они вправе менять программу по своему усмотрению. Например, утром ребенок посещает занятия по одной программе, а вечером он может заниматься уже по другой.

Также дошкольное образование в США характеризуется инклюзивной направленностью. Практически во всех дошкольных учреждениях дети с ограниченными возможностями здоровья занимаются вместе с остальными детьми. В программах дошкольных учреждений предусмотрено использование возможностей игры для развития ребенка. Занятия с детьми проводятся с использованием стимульного материала (например, в программах, в основу которых положены идеи М. Монтессори).

В заключение следует подчеркнуть, что программы дошкольного воспитания и обучения ставят своей целью подготовку детей к начальной школе. Они разнообразны, гибки и демократичны по содержанию, нацелены на обучение самостоятельности, инициативности, на развитие навыков взаимного общения.

Мы полагаем, что в отечественных условиях может быть использован опыт организации инклюзивного дошкольного образования, накопленный в США.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Веракса А. Н. Английская система дошкольного образования [Электронный ресурс] // Современное дошкольное образование. — 2008. — № 1. — С. 121–125. — Режим доступа: <https://sdo-journal.ru/journalnumbers/anglijskaja-sistema-do.html> (дата обращения: 01.09.2018).
2. Веракса Н. Е. Каждый ребенок — жемчужина [Электронный ресурс] // СДО. — 2009. — № 4. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kazhdyy-rebenok-zhemchuzhina> (дата обращения: 01.09.2018).
3. Воденникова М. Б., Сазонова Д. С. Зарубежные системы дошкольного образования и их особенности [Электронный ресурс] // Инновационная наука. — 2015. — № 11–2. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/zarubezhnye-sistemy-doshkolnogo-obrazovaniya-i-ih-osobennosti> (дата обращения: 01.09.2018).
4. Гогоберидзе А. Г., Солнцева О. В. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения : учебник для вузов. — 2 изд. — СПб. : Питер, 2015. — 464 с. — (Стандарт третьего поколения).
5. Парамонова Л. А., Протасова Е. Ю. Дошкольное и начальное образование за рубежом: история и современность. — М., 2001.
6. Поескова Г. И. Основы построения содержания дошкольного образования одаренных детей в США: историко-педагогический анализ [Электронный ресурс] // Научные ведомости БелГУ. Серия : Гуманитарные науки. — 2013. — № 6 (149). — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovy-postroeniya-soderzhaniya-doshkolnogo-obrazovaniya-odaryonnyh-detey-v-ssha-istoriko-pedagogicheskiy-analiz> (дата обращения: 01.09.2018).
7. Степанова С. Особенности системы дошкольного образования в США. — М., 2000. — 167 с.
8. Фатеева А. В. Дошкольное образование России и ведущих стран мира: сравнительный анализ на основе международной статистики [Электронный ресурс] // Ученые записки ОГУ. Серия : Гуманитарные и социальные науки. — 2010. — № 3–2. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/doshkolnoe-obrazovanie-rossii-i-veduschih-stran-mira-sravnitelnyy-analiz-na-osnove-mezhdunarodnoy-statistiki> (дата обращения: 01.09.2018).

9. Цукарзи А. Э. Программы речевого развития детей дошкольного возраста в англоязычной литературе // Национальный психологический журнал. — 2013. — № 4 (12). — С. 56–66.
10. Dewey J. Pedagogy Memorandum. — ICU : University of Chicago, Special Collection Research Center of the University of Chicago, Regenstein Library. (President's Papers. 1889–1923), 1894. — Box 17. — Folder 11. — 3 p.
11. Hamer J. Exploring Literacy with Infants from a Sociocultural Perspective [Electronic resource] // New Zealand Journal of Teachers' Work. — 2005. — Vol. 2. — Issue 2. — Mode of access: [www.teacherswork.ac.nz/journal/volume2\\_issue2/hamer.pdf](http://www.teacherswork.ac.nz/journal/volume2_issue2/hamer.pdf) (date of access: 01.09.2018).
12. Hyson M. Enthusiastic and engaged learners: Approaches to learning in the early childhood classroom [Electronic resource] // Early Childhood Education Series, Teachers College Press : Columbia University. — 2008. — P. 177. — Mode of access: <http://bookfi.net/book/1454164> (date of access: 01.09.2018).
13. Konza D. Supporting Oral Language and Reading development in the Early Years [Electronic resource] // Spotlight research into practice: research monograph 5, Victorian Literacy and Numeracy Secretariat, February. — P. 35–49. — Mode of access: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1034914.pdf> (date of access: 01.09.2018).
14. Raban B., Brown M., Care E., Rickards F. & O'Connell T. Young Learners — Learning and Literacy in the Early Years [Electronic resource] // AARE International Education Research Conference, 29 Nov — 3 Dec 2009. — 2011. — P. 112. — Mode of access: [www.aare.edu.au/o9pap/rab091255.pdf](http://www.aare.edu.au/o9pap/rab091255.pdf) (date of access: 01.09.2018).

#### REFERENCES

1. Veraksa A. N. Angliyskaya sistema doshkol'nogo obrazovaniya [Elektronnyy resurs] // Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. — 2008. — № 1. — С. 121–125. — Rezhim dostupa: <https://sdo-journal.ru/journalnumbers/anglijskaja-sistema-do.html> (data obrashcheniya: 01.09.2018).
2. Veraksa N. E. Kazhdyy rebenok — zhemchuzhina [Elektronnyy resurs] // SDO. — 2009. — № 4. — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/kazhdyy-rebenok-zhemchuzhina> (data obrashcheniya: 01.09.2018).
3. Vodennikova M. B., Sazonova D. S. Zarubezhnye sistemy doshkol'nogo obrazovaniya i ikh osobennosti [Elektronnyy resurs] // Innovatsionnaya nauka. — 2015. — № 11–2. — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/zarubezhnye-sistemy-doshkolnogo-obrazovaniya-i-ih-osobennosti> (data obrashcheniya: 01.09.2018).
4. Gogoberidze A. G., Solntseva O. V. Doshkol'naya pedagogika s osnovami metodik vospitaniya i obucheniya : uchebnik dlya vuzov. — 2 izd. — Spb. : Piter, 2015. — 464 s. — (Standart tret'ego pokoleniya).
5. Paramonova L. A., Protasova E. Yu. Doshkol'noe i nachal'noe obrazovanie za rubezhom: istoriya i sovremennost'. — M., 2001.
6. Poeskova G. I. Osnovy postroeniya sodержaniya doshkol'nogo obrazovaniya odarennykh detey v SShA: istoriko-pedagogicheskiy analiz [Elektronnyy resurs] // Nauchnye vedomosti BelGU. Seriya : Gumanitarnye nauki. — 2013. — № 6 (149). — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovy-postroeniya-soderzhaniya-doshkolnogo-obrazovaniya-odaryonnyh-detey-v-ssha-istoriko-pedagogicheskiy-analiz> (data obrashcheniya: 01.09.2018).
7. Stepanova S. Osobennosti sistemy doshkol'nogo obrazovaniya v SShA. — M., 2000. — 167 c.
8. Fateeva A. B. Doshkol'noe obrazovanie Rossii i vedushchikh stran mira: sravnitel'nyy analiz na osnove mezhdunarodnoy statistiki [Elektronnyy resurs] // Uchenye zapiski OGU. Seriya : Gumanitarnye i sotsial'nye nauki. — 2010. — № 3–2. — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/doshkolnoe-obrazovanie-rossii-i-veduschih-stran-mira-sravnitelnyy-analiz-na-osnove-mezhdunarodnoy-statistiki> (data obrashcheniya: 01.09.2018).
9. Tsukarzi A. E. Programmy rechevogo razvitiya detey doshkol'nogo vozrasta v angloyazychnoy literature // Natsional'nyy psikhologicheskiy zhurnal. — 2013. — № 4 (12). — С. 56–66.
10. Dewey J. Pedagogy Memorandum. — ICU : University of Chicago, Special Collection Research Center of the University of Chicago, Regenstein Library. (President's Papers. 1889–1923), 1894. — Box 17. — Folder 11. — 3 p.
11. Hamer J. Exploring Literacy with Infants from a Sociocultural Perspective [Electronic resource] // New Zealand Journal of Teachers' Work. — 2005. — Vol. 2. — Issue 2. — Mode of access: [www.teacherswork.ac.nz/journal/volume2\\_issue2/hamer.pdf](http://www.teacherswork.ac.nz/journal/volume2_issue2/hamer.pdf) (date of access: 01.09.2018).
12. Hyson M. Enthusiastic and engaged learners: Approaches to learning in the early childhood classroom [Electronic resource] // Early Childhood Education Series, Teachers College Press : Columbia University. — 2008. — P. 177. — Mode of access: <http://bookfi.net/book/1454164> (date of access: 01.09.2018).
13. Konza D. Supporting Oral Language and Reading development in the Early Years [Electronic resource] // Spotlight research into practice: research monograph 5, Victorian Literacy and Numeracy Secretariat, February. — P. 35–49. — Mode of access: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1034914.pdf> (date of access: 01.09.2018).
14. Raban B., Brown M., Care E., Rickards F. & O'Connell T. Young Learners — Learning and Literacy in the Early Years [Electronic resource] // AARE International Education Research Conference, 29 Nov — 3 Dec 2009. — 2011. — P. 112. — Mode of access: [www.aare.edu.au/o9pap/rab091255.pdf](http://www.aare.edu.au/o9pap/rab091255.pdf) (date of access: 01.09.2018).

**Смирнов Александр Васильевич,**

доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры социальной психологии, конфликтологии и управления Института психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, каб. 364; e-mail: k-66756@planet-a.ru.

**Гвардыченко Вячеслав Валентинович,**

директор компании «Бюро кадровой безопасности», врач-психиатр, полиграфолог, ранее — Главный психолог-эксперт, Уральское управление Гражданской авиации; 620026, г. Екатеринбург, ул. Розы Люксембург, 49, оф. 619; e-mail: vgvard@mail.ru.

### **КРАТКИЕ ПСИХОМЕТРИЧЕСКИЕ СВЕДЕНИЯ О НОВОЙ ПРОЕКТИВНОЙ ИНТЕГРАЛЬНО-МОДУЛЬНОЙ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ «БУК-МИФ V.7.2»**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** управленческая деятельность; отбор кадров; оценка кадров; психометрика; психологическая диагностика; методы диагностики; педагогические кадры.

**АННОТАЦИЯ.** Анализируя проблему диагностики и измерения управленческих способностей педагогических кадров, авторы отмечают, что традиционная технология диагностики и оценки оказывается громоздкой, многоступенчатой, затратной по времени, а методы не всегда отличаются экологической валидностью. Кроме того, часто за рамками диагностики остаются вопросы благонадежности, такие, например, как склонность к девиантному и асоциальному поведению; склонность к криминальным деяниям различной мотивации и прогнозирование этой мотивации. Не менее остро стоят задачи выявления лиц с паразитическим стилем поведения, работников, обслуживающих интересы третьей стороны. Злободневной остается проблема коррумпированности и готовности к коррупционному поведению, а также проблема аддиктивных форм поведения или проблема «утечки» кадров и процессов командообразования. Откликаясь на обозначенную проблематику, авторы статьи представляют вниманию читателей краткие сведения о своей новой психодиагностической методике — системе «БУК-МИФ», разработанной в ходе специализированных исследований, построенной на принципе модульно-интегральной схемы. Каждый из восьми модулей системы способен решать самостоятельные диагностические задачи, которые последовательно раскрываются и объясняются в описании. Объединение модулей посредством интегрирующего математического моделирования привело к созданию принципиально новой психодиагностической системы. В статье раскрываются возможности системы, сведения о ее валидности и надежности, сфере применения, практико-ориентированных принципах построения системы, принципах обработки данных и получения результатов. Описывается очередность проводимых авторами исследований, раскрывающая этапы создания новой психодиагностической системы. Статья завершается краткой иллюстрацией части итогового протокола работы с системой «БУК».

**Smirnov Alexander Vasilievich,**

Doctor of Psychology, Associate Professor of Department of Social Psychology, Conflictology and Management, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Gvardychenko Vyacheslav Valentinovich,**

Director of the Company «Bureau of Personnel Security», Psychiatrist, Polygraph Examiner, former Main Psychologist-expert of the Urals Department of the Civil Aviation, Ekaterinburg, Russia.

### **A NEW PROJECTIVE INTEGRAL-MODULAR DIAGNOSTIC SYSTEM «BUK-MIF V.7.2»: BRIEF GUIDE TO PSYCHOMETRIC TESTS**

**KEYWORDS:** management; personnel selection; personnel assessment; psychometrics; psychological diagnostics; diagnostic methods; teaching staff.

**ABSTRACT.** Analyzing the problem of diagnostics and measurement of management skills of pedagogues, the authors note that the traditional technology of diagnostics and assessment is bulky, multistage, time-consuming and not always ecologically valid. To crown it all, many issues of reliability, such as a propensity for deviant and asocial behavior, addictive forms of behavior, criminal behavior with different motivation and prediction of this motivation still remain outside the scope of diagnostics. Not less important are the tasks of revealing persons with a parasitic type of behavior and working for the benefit of a third party. The problems of corruption and readiness for corrupt behavior, as well as the issues of additive forms of behavior and brain and managerial staff leak are also urgent. To address the abovementioned issues, the authors present a brief guide to their new psychometric test — «BUK-MIF V.7.2» — worked out in the course of specialized research, and based on the principle of a integral-modular scheme. Each of the eight system modules is capable to solve independent diagnostic problems which are presented and explained in the guide one after another. Combination of these modules by means of integrating mathematical modeling has lead to the creation of a principally new psychodiagnostic system. The article describes the system's capacity, provides information about its validity and reliability, practice-oriented principles of design, and principles of data procession and results output. It outlines the order of research activities undertaken by the authors that reflects the stages of creation of the new psychodiagnostic system. The article is concluded with a brief illustration of a part of the final system operation protocol.

В условиях реформирования системы образования, все больше внимания уделяется тому, что работа педагога тесно связана как с организаторской, так и с управленческой деятельностью. Изучаются знания педагогов о науке управления [11], с одной стороны, и эффективность самих педагогов в управленческой деятельности, с другой [8; 9; 10]. В связи с этим становится актуальным вопрос о поиске диагностического инструмента для измерения управленческих способностей педагогов [12].

В целом факторы оценки кандидатов или сотрудников можно условно сформировать в четыре основных блока:

- профессиональной компетентности и профессиональных знаний;
- интеллектуальных, когнитивных способностей;
- личностных качеств;
- проявлений свойств нервной системы, таких как: саморегуляция, стрессоустойчивость и др.

Объем используемых для этого методик определяется поставленными задачами и глубиной исследования. Как правило, «полная» процедура диагностики громоздка, многоступенчата, утомительна и требует различных диагностических, не всегда экологически валидных, инструментов.

Кроме того, за рамками таких исследований остаются вопросы оценки работника в широком диапазоне проблем благонадежности. К наиболее существенным факторам данной проблемы, на наш взгляд, относятся: склонность к девиантному и асоциальному поведению; склонность к криминальным деяниям с различной мотивационной природой (например, недовольство заработной платой, благоприятность складывающихся обстоятельств, минимизация контроля или разоблачения, заведомо высокая результативность криминального способа удовлетворения потребностей, шантаж, психологическое давление и т. д.). Не менее важным представляется выявление лиц с манипулятивным стилем руководства, обслуживающих собственные корыстные интересы; выявление лиц с паразитически-иждивенческим стилем поведения; выявление работников, обслуживающих интересы третьей стороны [1; 4]; проблема «утечки» кадров; проблема коррумпированности и готовности к коррупционному поведению; проблемные аспекты командообразования; проблема аддиктивных форм поведения.

До настоящего времени в арсенале кадровых служб отсутствовали валидные методики, позволяющие выявлять эти факторы риска.

В данной публикации мы представляем новый, разработанный нами инструмент, отчасти решающий перечисленные выше проблемы — проективная психодиагностическая система «БУК-МИФ v.7.2» (*диагностика Благонадежности Управленческих Кадров на основе Модульной Интегрирующей Факторизации данных, версия 7.2.*).

#### **Структурные компоненты системы «БУК-МИФ v.7.2», ее назначение и возможности**

В основе системы «БУК-МИФ» лежит ранее созданная проективная психодиагностическая методика «ГАЛС-2005 [15], которая, получив развитие в 18-ти модификациях, в ходе серий специально организованных полевых исследований и испытаний, постоянно дополнялась новыми структурными компонентами. Последняя модификация — «ГАЛС-2005 v.18.2 ИНКОМ» — трансформировалась в комплексную интегрально-модульную диагностическую систему «БУК-МИФ v.7.2» на базе приложения Excel. Как интегральная система она содержит следующие модули, созданные в различное время.

1. Модуль «Общий психологический портрет» (ОПП). Отражает различные психологические симптомокомплексы личностных свойств и тестовые синдромы, полученные посредством сравнительных исследований, регрессионного, кластерного, дисперсионного и корреляционного анализа.

Производные от него модули 2, 3, 4 получены посредством сравнительных исследований, регрессионного, дисперсионного и факторного анализа.

2. Модуль «Самоконтроль поведения» (СП). Позволяет оценить силу механизмов самоконтроля и регуляции поведения, отражает различные симптомокомплексы произвольной и непроизвольной регуляции поведения, его импульсивности.

3. Модуль «Аддиктивность» (АП). Позволяет определять вероятность развития или наличия аддиктивных форм поведения. Отражает тестовые синдромы 9 разновидностей аддиктивного поведения и психологические симптомокомплексы аддиктивной индивидуальности.

4. Модуль «Криминальность» (КП). Отражает тестовые синдромы и психологические симптомокомплексы свойств девиантной, асоциальной и криминальной индивидуальности.

5. Модуль «Коррупционность» (ИКС) — отражает психологические коррупционные симптомокомплексы. Получен на основе факторизации данных диагностики установленных следствием коррупционеров.

Модуль отражает в математической факторной модели различные стороны индивидуальности коррупционера или лица, готового к реализации коррупционного поведения. За счет автоматизированной процедуры получения индивидуальных факторных оценок через Z-преобразование позволяет получить позиции любого нового человека в рамках факторной модели, количественно оценить выраженность готовности к коррупционному поведению и спрогнозировать мотивацию коррупционного поведения.

6. Модуль «Командная работа» (СКР) отражает симптомокомплекс командной работы. Получен на основе факторизации данных диагностики представителей сплоченных и разобщенных трудовых и спортивных коллективов. Отражает в математической факторной модели различные стороны индивидуальности «командного игрока» и «оппозиционера». За счет автоматизированной процедуры получения индивидуальных факторных оценок через Z-преобразование позволяет получить позиции любого нового человека в рамках факторной модели, что помогает определить стратегию поведения личности в команде, позиционирование в рамках командной работы и проблемные области.

7. Модуль позиционирования личности

в социокультурной среде — «Метафакторы культуры» (МК). Получен на основе факторизации данных комплексного сравнительного исследования аддиктивной и неаддиктивной индивидуальности. Отражает различные личностные диспозиции по отношению к социальной среде и степень интериоризированности определенных социальных регуляторов поведения. За счет автоматизированной процедуры получения индивидуальных факторных оценок через Z-преобразование позволяет получить позиции любого нового человека в рамках факторной модели, увидеть проблемные области взаимодействия личности с социокультурной средой.

8. Модуль «Профессионально важных качеств управленца» (ПВКУ). Представляет собой факторную модель, выделенную из всех переменных перечисленных выше модулей. Благодаря процедурам математического моделирования, позволяет представить весь спектр психологических диспозиций управленца и организатора.

Разработанная система предназначена для экспресс-диагностики широкого спектра качеств и особенностей индивидуальности человека. Для удобства представим их в табличной форме (см. табл. 1).

Таблица 1

**Переменные диагностируемые с помощью системы «БУК-МИФ v.7.2»**

Измеряемая переменная	Переменные входят в модуль
1. Особенности саморегуляции поведения. 2. Стрессовая и фрустрационная устойчивость. 3. Оценка когнитивной регуляции деятельности. 4. Оценка особенностей коммуникативной сферы. 5. Оценка управленческих способностей. 6. Оценка способностей к работе в команде. 7. Оценка благонадежности личности.	«ПВКУ»
1. Степень интегрированности личности в социокультурную среду. 2. Отношение личности к социокультурной среде и социальному давлению. 3. Диагностика форм социальной адаптации личности. 4. Определение степени личностной и социальной зрелости. 5. Диагностика характера межличностных отношений. 6. Диагностика специфики интеллектуальной деятельности. 7. Диагностика направленности социальных отношений. 8. Диагностика личностной позиции. 9. Диагностика личностной устойчивости. 10. Диагностика способов регуляции поведения. 11. Диагностика интенсивности профессиональной активности. 12. Прогнозирование поведения в стрессовых ситуациях. 13. Выявление специфики положения личности в группе. 14. Определение ведущего стиля жизни.	«ОПП» «СП» «АП» «КП» «СКР» «МК»
1. Выявление криминальности личности и склонности к различным формам противоправных действий. 2. Диагностика различных форм зависимостей или склонности к ним. 3. Выявление готовности к коррупционному поведению. 4. Определение степени просоциальности (асоциальности) личности.	«КП» «АП» «ИКС» «МК»

### **Процедура тестирования, получение данных и представление результатов**

Как и в методике «ГАЛС-2005 v.18.2 ИНКОМ», в системе «БУК-МИФ» данные диагностики получают посредством специального психографологического анализа образца почерка с последующим многомерным автоматическим математико-статистическим анализом данных. Для их получения необходим фрагмент рукописного текста любого содержания, в объеме не менее 4–6 строк, с подписью интересующего лица. Иных сведений не требуется. Для анализа используются образцы почерка как на бумаге, так и их сканы или фотографии (с телефона).

Для обработки почерка диагносту необходимо только заполнить в электронной таблице наличие графологических признаков, а все дальнейшие расчеты по перечисленным характеристикам индивидуальности программа выполняет автоматически. Итоговое составление психологического портрета происходит вручную, так как машина не может различить тонких психологических оттенков человеческой натуры.

Переменные, относящиеся к оценке управленческого потенциала (модуль «ПВКУ» (таблица 1)), автоматически отмечаются в дихотомической шкале — позитивной или негативной представленности, что позволяет видеть конкретные сильные или слабые стороны диагностируемого лица. На основе этого вычисляются результирующие квотиентные показатели позитивных и негативных проявлений индивидуальности. Величина квотиента указывает на выраженность (невыраженность) того или иного качества. Общий показатель выраженности управленческих качеств представляется в виде среднего процентного значения по всем блокам управленческих качеств («низкий», «пониженный», «средненормативный», «повышенный», «высокий»).

Переменные модуля «Общего психологического портрета» (ОПП) представляются в виде графика с показателями выраженности личностных проявлений в стэнах (1–4 — сниженные показатели, 5–6 — средненормативные показатели, 7–10 — повышенные показатели) и дополняются числовыми сведениями о наличии (отсутствии) специфичных психодиагностических синдромов (всего — 60 дополнительных синдромов). Для составления психологического портрета разработана детализированная интерпретация и варианты представления психологической характеристики [15].

Переменные модулей: «Самоконтроль поведения»; «Аддиктивность»; «Криминальность»; «Коррупционность»; «Командная работа» и «Метафакторы культуры» — представляются в виде накапливаемых частот выраженности соответствующих симпто-

комплексов, с пороговыми значениями величин, обозначающими выраженность (невыраженность) соответствующего поведения [13; 14; 16; 19].

### **Научно-методологические основания проективной психодиагностической системы «БУК-МИФ»**

В качестве первой теоретической основы для создания системы «БУК-МИФ» выступила концепция «интегральной индивидуальности» Вольфа Мерлина [2; 7]. Эта концепция устраняет предметные, методологические противоречия и ограничения, возникающие в рамках иных концепций индивидуальности человека между нейропсихологическим, психофизиологическим, психодинамическим, личностным, и социально-психологическим уровнями индивидуальности, поскольку изначально, по своему содержанию, уже рассматривает эти противоречия как естественные условия существования индивидуальности человека.

В качестве второй теоретической основы для системы «БУК-МИФ» выступила концепция «Глубинных экзистенциальных потребностей» и «Родового бессознательного» Леопольда Зонди, согласно которой глубинные потребности являются радикалами проявлений индивидуальности; отвечают принципам системности, диалектической изменчивости и взаимодействия (полярность и комплементарность), переходу количественной напряженности в качественно новые фенотипические проявления. Другими словами, между психическим и его фенотипическими проявлениями лежит не абстрактный феномен бессознательного, а объективизируемые и количественно-качественно измеряемые потребности [22].

В качестве практической методологии, положенной в основу системы «БУК-МИФ», взят метод диагностики индивидуальности, разработанный Альбертом Хьюзом [21]. Согласно А. Хьюзу, поведение человека представляет собой результат диалектической борьбы его глубинных потребностей. Акт письма понимается как внешнее проявление этой диалектической борьбы глубинных потребностей человека, которая проявляется в физическом и физиологическом акте письма и фиксируется в почерке. Таким образом, почерк выступает как отражение и способ регистрации борьбы потребностей, как проявление индивидуальности человека, выражающей диалектическое единство его индивидуальных и личностных свойств [3; 21].

При обосновании криминологических возможностей системы «БУК-МИФ» использовался мотивационно-смысловой подход к анализу психологии криминальной и девиантной личности, разработанный А. И. Ложкиным [6]. Эффективность системы в выяв-

лении криминальных, асоциальных, девиантных и неблагонадежных лиц также подтверждена специально проведенными исследованиями [13; 14; 15; 16].

Возможности системы «БУК-МИФ» в области прогноза и диагностики зависимого поведения обоснованы концепцией базовых психологических компонентов зависимого поведения в структуре интегральной индивидуальности человека, разработанной А. В. Смирновым [17; 19].

#### **Основные практико-ориентированные принципы системы «БУК-МИФ v.7.2»**

**Принцип адаптационной доминанты.** Смена акцента с поиска «правильного кандидата» или «хорошего» работника на обнаружение и выявление работников или кандидатов с выраженными асоциальными и профессионально негативными проявлениями индивидуальности с последующим прекращением любого взаимодействия с ними — «Не годные». Выявление «Условно годных», в отношении которых, после выполнения рекомендаций, должны приниматься решения о продолжении или прекращении работы с ними. «Условно годные» могут представлять своеобразный кадровый резерв организации. По желанию руководства в отношении них может быть принято решение о проведении повторной проверки. «Годные» — работники, проверка которых по системе «БУК-МИФ» дает однозначный показатель об их пригодности к управленческой деятельности и их благонадежности.

**Возможность прогнозирования поведения.** Система способна дать прогноз поведения и профессиональной деятельности работника в различных ситуациях и предоставляет информацию по взаимно проверяемым позициям.

**Принцип коррекции решений.** Система позволяет видеть одновременно слабые и сильные стороны профессиональной подготовки и психологических состояний работника, давая тем самым возможность корректировать кадровые решения.

**Принцип экономичности.** Система полностью заменяет традиционные наборы тестов для диагностики личностных и профессиональных качеств. Она позволяет одновременно диагностировать как личностные, так и профессионально важные качества работников. Система обеспечивает экономичное и быстрое с точки зрения средств, усилий и времени получение информации о кандидате или работнике. Методика не требует организации специальных условий для работы с кандидатом и даже непосредственного контакта с ним.

**Принцип экологической надежности.** Диагностический инструментальный си-

стемы «БУК-МИФ» предполагает проективную технику, а не технику опроса, имеющего низкую экологическую валидность. Работник или кандидат может ничего не сообщать о себе. Система устойчива как к помехам, так и к преднамеренному противодействию.

#### **Сведения о надежности и валидности проективной диагностической системы «БУК-МИФ v.7.2»**

Использование теоретических, эмпирических и математико-статистических методов анализа информации (сравнительно-аналитический, индуктивный, дедуктивный методы; методы психодиагностики; параметрические и непараметрические методы сравнения средних величин; корреляционный, регрессионный, дисперсионный, кластерный и факторный виды анализа, метод логических и регрессионных уравнений), а также методов экспертной и эмпирической валидации позволило определить надежность и различные виды валидности как всей диагностической системы «БУК-МИФ», так и ее отдельных модулей (см. табл. 2 и 3).

Работа по модулю «Аддиктивность» проводилась в период с декабря 2009 года по апрель 2014 года на 11 выборках испытуемых общей численностью 660 человек.

Работа по модулю «Общий психологический портрет» проводилась в период с апреля 2014 года по октябрь 2016 года на 28 выборках испытуемых общей численностью 3330 человек.

Работа по модулю «Саморегуляция поведения» проводилась в период с октября 2016 года по январь 2017 года на 15 выборках испытуемых общей численностью 570 человек.

Работа по модулю «Криминальность» проводилась в период январь — сентябрь 2017 года на 13 выборках испытуемых общей численностью 190 человек.

Работа по модулю «Коррупционность» проводилась в период с октября 2017 года по январь 2018 года на 3 выборках испытуемых общей численностью 444 человека.

Работа по модулю «Командная работа» проводилась в период с февраля по май 2018 года на 6 выборках испытуемых общей численностью 140 человек.

Работа по модулю «Культурные метафакторы» и модулю «Профессионально важные качества управленца» проводилась в период января — августа 2018 года на 5-ти выборках испытуемых общей численностью 220 человек и 8-ми выборках испытуемых общей численностью 204 человека соответственно.

Работа по окончательной стандартизации всей системы «БУК-МИФ» также проводилась в период января — августа 2018 года. Отметим, что все выборки являются репрезентативными и компоновались случайным образом. Набор групп осуществлялся и пу-

тем набора новых участников, и путем ротации прежних испытуемых с добавлением новых участников, и компоновкой новых групп из прежних участников с применением генератора случайных чисел. В исследо-

вании принимали участия лица обоего пола в возрасте 16–75 лет различного социального, профессионального, должностного и психиатрического статуса. Исследования по признаку пола не проводились.

Таблица 2

**Показатели надежности, ошибок  $\alpha$  и  $\beta$  отдельных блоков и всей системы «БУК-МИФ v.7.2» (усредненные показатели, полученные на разных выборках)**

Показатель	Надежность	$\alpha$	$\beta$
Модуль «Общий психологический портрет» (ОПП)	0,92	0,04	0,04
Модуль «Самоконтроль поведения» (СП)	0,90	0,05	0,05
Модуль «Аддиктивность» (АП)	0,90	0,05	0,05
Модуль «Криминальность» (КП)	0,90	0,05	0,05
Модуль «Коррупционность» (ИКС)	0,89	0,01	0,10
Модуль «Командная работа» (СКР)	0,86	0,08	0,06
Модуль «Мегафакторы культуры» (МК)	0,92	0,02	0,06
Модуль «ПВК управленца» (ПВКУ)	0,94	0,01	0,05
<b>ОБЩИЙ УСРЕДНЕННЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ</b>	<b>0,90</b>	<b>0,04</b>	<b>0,06</b>

Таблица 3

**Показатели различных видов валидности отдельных блоков и всей системы «БУК-МИФ v.7.2» (усредненные показатели, полученные на разных выборках)**

Показатель	Содержательная	Критериальная	Конструктивная	Прогностическая
Модуль (ОПП)	0,89	0,89	0,90	0,92
Модуль (СП)	0,89	0,90	0,89	0,89
Модуль (АП)	0,90	0,90	0,89	0,90
Модуль (КП)	0,90	0,90	0,89	0,90
Модуль (ИКС)	0,89	0,88	0,86	0,83
Модуль (СКР)	0,86	0,86	0,86	0,83
Модуль (МК)	0,92	0,91	0,86	0,88
Модуль (ПВКУ)	0,89	0,90	0,87	0,89
<b>ОБЩИЙ УСРЕДНЕННЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ</b>	<b>0,89</b>	<b>0,89</b>	<b>0,88</b>	<b>0,89</b>

Система применима к лицам обоего пола в возрастном диапазоне 18–75 лет, вне зависимости от рода занятий, профессиональной деятельности или социальной

страты и статуса.

В заключении приводим некоторые фрагменты итоговых результатов диагностики условного работника: ИВАНОВА И.И.

<b>1. МОДУЛЬ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ</b>		
<b>КРИТЕРИИ</b>	<b>Позит.</b>	<b>Негат.</b>
Психофизиологические механизмы саморегуляции поведения	0,00	1,00
Соблюдение норм	1,00	0,00
Когнитивный контроль поведения	0,00	1,00
Личностная устойчивость	1,00	0,00
Способы регуляции поведения	0,00	1,00
Синдром предрасположенности к аддиктивному поведению	0,00	1,00
Аддиктивные формы поведения	0,00	1,00
<b>СУММЫ</b>	<b>2,00</b>	<b>5,00</b>
<b>КВОТИЕНТ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ</b>	<b>0,40</b>	
<b>5. МОДУЛЬ ОЦЕНКИ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ</b>		
<b>КРИТЕРИИ</b>	<b>Позит.</b>	<b>Негат.</b>
Психофизиологические механизмы саморегуляции поведения	0,00	1,00

Позиция личности в социальной среде	1,00	0,00
Отношение личности к социокультурной среде	1,00	1,00
Стиль жизни	1,00	0,00
Соблюдение норм	1,00	0,00
Форма социальной адаптации личности	1,00	0,00
Личностная зрелость	0,00	1,00
Характер межличностных отношений	1,00	0,00
Специфика когнитивного контроля поведения	0,00	1,00
Аналитический интеллект	0,00	1,00
Креативный интеллект	1,00	0,00
Направленность социальных отношений	1,00	0,00
Благонадежность	1,00	0,00
Личностная позиция	1,00	0,00
Личностная устойчивость	1,00	0,00
Способы регуляции поведения	0,00	1,00
<b>СУММЫ</b>	<b>11,00</b>	<b>6,00</b>
<b>КОЭФФИЦИЕНТ ДОМИНАНТНОСТИ</b>	<b>1,83</b>	
<b>ОБОБЩЕННЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ СООТВЕТСТВИЯ ТРЕБОВАНИЯМ</b>		
<b>КРИТЕРИИ</b>	<b>Коэфф.</b>	
Саморегуляция поведения	0,40	
Стрессовая и фрустрационная устойчивость	2,00	
Когнитивная регуляция деятельности	2,33	
Коммуникативная сфера	2,25	
Управленческие способности	1,83	
Способность работать в команде	3,00	
Благонадежность	2,50	
Проявления индивидуальности и ПВК	1,88	
<b>Средние значения</b>	<b>2,02</b>	<b>62,0</b>
<b>ИТОГОВОЕ ЗНАЧЕНИЕ</b>		
0–50% <b>НЕ СООТВЕТСТВУЕТ ТРЕБОВАНИЯМ</b>	<b>62%</b>	
51–68% <b>УСЛОВНОЕ СООТВЕТСТВИЕ ТРЕБОВАНИЯМ</b>		
69–85% <b>СООТВЕТСТВИЕ ТРЕБОВАНИЯМ</b>		
86–100% <b>ПОЛНОЕ СООТВЕТСТВИЕ ТРЕБОВАНИЯМ</b>		
<b>НЕГАТИВНЫЕ АСПЕКТЫ</b>		
<p>Отмечается личностная незрелость. Инфантильно-потребительское и капризно-обидчивое отношение к окружающим в случае неполучения желаемого.</p> <p>Склонна к скрытым формам манипулирования и эксплуатации других в межличностных отношениях.</p> <p>Слабость механизмов когнитивной регуляции поведения. Рассудочные решения и суждения подвержены влиянию эмоций.</p> <p>Сниженная стрессоустойчивость.</p> <p>Склонность к излишнему критицизму, скрытой оппозиционности. Конфликтна. Всегда присутствует готовность к протестному и внезапному уходу. Внезапно рвет связи и отношения.</p> <p>Неустойчива.</p> <p>Отмечаются признаки интернет-зависимости.</p> <p>Потребительское отношение к социокультурной среде.</p> <p>Отмечается синдром готовности к коррупционному поведению.</p> <p>Своенравна.</p>		
<b>ПОЗИТИВНЫЕ АСПЕКТЫ:</b>		
<p>Умеет работать в ситуации неопределенности и дефицитарности ресурсов.</p> <p>Способна осуществлять управленческие функции.</p> <p>Умеет вести учет и контроль, систематизировать информацию, осуществлять учет и контроль.</p> <p>Умеет и может работать в команде.</p> <p>Умеет прогнозировать наступление проблемных ситуаций.</p> <p>Умеет принять экстренное решение.</p>		

## Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Боган К., Инглиш М. Бизнес разведка. Внедрение передовых технологий : пер с англ. / под общей ред. Б. Л. Резниченко. — СПб. : Вершина, 2006. — 210 с.
2. Вяткин Б. А. Избранные психологические исследования индивидуальности: теория, эксперимент, практика. — Пермь : Перм. гос. пед. ун-т, 2005. — 392 с.
3. Гальдер К. Графологический метод в профессиональном и карьерном консультировании // ПЕРСОНАЛ-PROFY. — Екатеринбург : Изд-во Уральского Межрегионального Центра обучения персонала, 2001. — Вып. 5.
4. Кейт Г., Пилиган К. Офисный шпионаж. — Ростов н-Д. : Феникс, 2005. — 123 с.
5. Кибанов А. Я, Дуракова В. А. Управление персоналом организации. — М. : Экзамен, 2005. — 416 с.
6. Ложкин А. И. Психология личности агрессивного-насильственного преступника (мотивационно-смысловой аспект). — Екатеринбург : Изд-во Уральского юридического института МВД РФ, 2002. — 107 с.
7. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. — М. : Педагогика, 1986. — 349 с.
8. Павлова Л. Н. Критерии оценки реализации педагогического управления ученическим коллективом / Л. Н. Павлова, Т. Ю. Каратаева // Теория и практика общественного развития. — 2015. — № 1. — С. 108–111.
9. Павлова Л. Н. Мониторинг качества управленческой компетентности педагога // Современные тенденции развития науки и технологий. — 2016. — № 10–12. — С. 74–78.
10. Павлова Л. Н. Оценка эффективности педагогического управления ученическим коллективом как показатель безопасности управления образовательным процессом // Безопасность пространства образования Челябинской области : коллективная монография. — М. : Изд-во «ЛИР», 2011. — С. 214–229.
11. Панкратова И. А. Представления педагогов об эффективном руководителе [Электронный ресурс] // Мир науки : интернет-журнал. — 2016. — Т. 4 — № 5. — С. 1–8. — Режим доступа: <http://mir-nauki.com/PDF/51PSMN516.pdf>.
12. Прокопенко Р. А. Диагностика и оценка результатов формирования управленческой компетентности в процессе профессионального развития педагогических кадров // Непрерывное педагогическое образование в контексте инновационных проектов общественного развития : сборник материалов VI Международной научно-практической конференции / под общ. ред. С. Ю. Новоселовой. — 2017. — С. 207–213.
13. Смирнов А. В. Криминологический аспект применения психографологической диагностической методики «ГАЛС-2005» // Проблемы активности и саморегуляции личности : сборник научных трудов / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2006. — С. 137–151.
14. Смирнов А. В. Подбор кадров с помощью психографологической методики «ГАЛС-2005» в службах обеспечения безопасности // Материалы первой международной научно-практической конференции «Культура безопасности: проблемы и перспективы», Екатеринбург, 19-21 апреля 2006. — Екатеринбург, 2006. — С. 155–162.
15. Смирнов А. В. Графологическая психодиагностика личности с использованием методики «ГАЛС-2005» : монография. — Екатеринбург : ИРА УТК, 2008. — 266 с.
16. Смирнов А. В. Аддикции и кадровая безопасность : учеб. пособие. — Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2009. — 102 с.
17. Смирнов А. В. Психология аддиктивного поведения : монография. — Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2014. — 379 с.
18. Смирнов А. В. Диагностические возможности и психометрические показатели методики «ГАЛС-2005» // Инновации в современном мире: цели, приоритеты, решения : материалы международного научно-практического форума 21–24 апреля 2015 г. — Екатеринбург : Изд-во УИЭУиП, 2015.
19. Смирнов А. В. Психологические особенности аддиктивного поведения у мужчин и женщин : монография / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2015. — 396 с.
20. Харский К. В. Благонадежность персонала. — СПб. : Питер, 2003. — 416 с.
21. Hughes A. What Your Handwriting reveals. — London : Sphere Books Ltd., 1981. — 140 p.
22. Szondi L. Lehrbuch der Experimentellen Triebdiagnostik. — Bern : Hans-Huber Verlag, 1972. — 543 s.

## R E F E R E N C E S

1. Bogan K., English M. Biznes razvedka. Vnedrenie peredovykh tekhnologiy : per s angl. / pod obshchey red. B. L. Reznichenko. — SPb. : Verzhina, 2006. — 210 s.
2. Vyatkin B. A. Izbrannyye psikhologicheskiye issledovaniya individual'no-sti: teoriya, eksperiment, praktika. — Perm' : Perm. gos. ped. un-t, 2005. — 392 s.
3. Gal'der K. Grafologicheskiy metod v professional'nom i kar'ernom konsul'tirovanii // PERSONAL-PROFY. — Ekaterinburg : Izd-vo Ural'skogo Mezhhregional'nogo Tsentra obucheniya personala, 2001. — Vyp. 5.
4. Keyt G., Piligan K. Ofisnyy shpionazh. — Rostov n-D. : Feniks, 2005. — 123 s.
5. Kibanov A. Ya, Durakova V. A. Upravlenie personalom organizatsii. — M. : Ekzamen, 2005. — 416 s.
6. Lozhkin A. I. Psikhologiya lichnosti agressivno-nasil'stvennogo pre-stupnika (motivatsionno-smyslovoy aspekt). — Ekaterinburg : Izd-vo Ural'skogo yuridicheskogo instituta MVD RF, 2002. — 107 s.
7. Merlin V. S. Ocherk integral'nogo issledovaniya individual'nosti. — M. : Pedagogika, 1986. — 349 s.
8. Pavlova L. N. Kriterii otsenki realizatsii pedagogicheskogo upravleniya uchenicheskim kolektivom / L. N. Pavlova, T. Yu. Karataeva // Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. — 2015. — № 1. — S. 108–111.
9. Pavlova L. N. Monitoring kachestva upravlencheskoy kompetentnosti pe-dagoga // Sovremennyye tendentsii razvitiya nauki i tekhnologiy. — 2016. — № 10–12. — S. 74–78.

10. Pavlova L. N. Otsenka effektivnosti pedagogicheskogo upravleniya uchenicheskim kollektivom kak pokazatel' bezopasnosti upravleniya obrazovatel'nym protsessom // Bezopasnost' prostranstva obrazovaniya Chelyabinskoy oblasti : kollektivnaya monografiya. — M. : Izd-vo «LIR», 2011. — S. 214–229.
11. Pankratova I. A. Predstavleniya pedagogov ob effektivnom rukovodi-tele [Elektronnyy resurs] // Mir nauki : internet-zhurnal. — 2016. — T. 4 — № 5. — S. 1–8. — Rezhim dostupa: <http://mir-nauki.com/PDF/51PSMN516.pdf>.
12. Prokopenko R. A. Diagnostika i otsenka rezul'tatov formirovaniya upravlencheskoy kompetentnosti v protsesse professional'nogo razvitiya pedagogicheskikh kadrov // Nepreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie v kontekste innovatsionnykh proektov obshchestvennogo razvitiya : sbornik materialov VI Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii / pod obsch. red. S. Yu. Novoselovoy. — 2017. — S. 207–213.
13. Smirnov A. V. Kriminologicheskyy aspekt primeneniya psikhografologicheskoy diagnosticheskoy metodiki «GALS-2005» // Problemy aktivnosti i samoregulyatsii lichnosti : sbornik nauchnykh trudov / Ural. gos. ped. un-t. — Ekaterinburg, 2006. — S. 137–151.
14. Smirnov A. V. Podbor kadrov s pomoshch'yu psikhografologicheskoy metodiki «GALS-2005» v sluzhbach obespecheniya bezopasnosti // Materialy pervoy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Kul'tura bezopasnosti: problemy i perspektivy», Ekaterinburg, 19-21 aprelya 2006. — Ekaterinburg, 2006. — S. 155–162.
15. Smirnov A. V. Grafologicheskaya psikhodiagnostika lichnosti s ispol'-zovaniem metodiki «GALS-2005» : monografiya. — Ekaterinburg : IRA UTK, 2008. — 266 s.
16. Smirnov A. V. Addiktivnyy i kadrovaya bezopasnost' : ucheb. posobie. — Ekaterinburg : Izd-vo Ural. gos. ped. un-ta, 2009. — 102 s.
17. Smirnov A. V. Psikhologiya addiktivnogo povedeniya : monografiya. — Ekaterinburg : Izd-vo Ural. gos. ped. un-ta, 2014. — 379 s.
18. Smirnov A. V. Diagnosticheskie vozmozhnosti i psikhometricheskie pokazateli metodiki «GALS-2005» // Innovatsii v sovremennom mire: tseli, priority, resheniya : materialy mezhdunarodnogo nauchno-prakticheskogo foruma 21–24 aprelya 2015 g. — Ekaterinburg : Izd-vo UIEUIP, 2015.
19. Smirnov A. V. Psikhologicheskie osobennosti addiktivnogo povedeniya u muzhchin i zhenshchin : monografiya / Ural. gos. ped. un-t. — Ekaterinburg, 2015. — 396 s.
20. Kharskiy K. V. Blagonadezhnost' personala. — SPb. : Piter, 2003. — 416 s.
21. Hughes A. What Your Handwriting reveals. — London : Sphere Books Ltd., 1981. — 140 p.
22. Szondi L. Lehrbuch der Experimentellen Triebdiagnostik. — Bern : Hans-Huber Verlag, 1972. — 543 s.

**Трубина Галина Филипповна,**

кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный экономический университет; 620144, г. Екатеринбург, ул. 8-е Марта/Народной воли, 62/45; e-mail: gft@e-tagil.ru.

### **ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ ОПЫТ СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** социализация молодежи; социальная эволюция; деятельностный подход; социально-педагогический подход; социально-педагогическая виктимология; системы воспитания; экономическая социализация; политическая социализация; социальный опыт; субъектно-развивающая социализация; одаренные подростки; профессиональная социализация.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена ретроспективе точек зрения на проблему социализации различных зарубежных ученых, представлены основные идеи концепций социализации. Обозначены механизмы социализации, теории психоанализа, социального действия и социальных систем, когнитивного развития, экологическая теория. Рассмотрено содержательное пространство понятия «социализация», приведены конкретные примеры воспитания социального поведения обучающихся с учетом опыта предыдущих поколений зарубежных стран. Зарубежные разработки теории социализации последних лет представляют процесс социализации как акт продуктивной переработки внешней и внутренней реальности. В последние годы социализация рассматривается не только как процесс включения индивида в систему общественных отношений посредством приобретения необходимых социально-типичных, социально-значимых черт (социальная адаптация), но и как процесс приобретения неповторимых, уникальных свойств личности (индивидуализация). Процесс социализации выражает взаимодействие личности и общества, результатом которого является согласование обоюдных требований и ожиданий. Представляется крайне важно проводить процесс социализации в соответствии с существующими социально-экономическими условиями. Некритическое копирование зарубежного опыта социализации может привести к отрицательным результатам, так как в России слабее и материально-экономическая, и правовая базы образовательной деятельности. Актуальность проблемы социализации молодежи в современном обществе определяется особенностями социального и духовно-нравственного развития государства, глобализацией всех процессов в мировом пространстве, с одной стороны, и индивидуализацией личности — с другой, девальвацией морально-нравственных идеалов в общественном сознании в течение длительного времени, утратой молодежи многих подлинных ценностных ориентаций, преобладание прагматических взглядов.

**Trubina Galina Filippovna,**

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

### **DOMESTIC EXPERIENCE OF YOUTH SOCIALIZATION: HISTORY AND MODERN APPROACHES**

**KEYWORDS:** youth socialization; social evolution; activity-based approach; social-pedagogical approach; social and pedagogical victimology; upbringing systems; economic socialization; political socialization; social experience; developmental socialization; gifted teenagers; professional socialization.

**ABSTRACT.** The article is devoted to retrospective points of view of various foreign scholars on the problem of socialization, and presents basic ideas of the conceptions of socialization. The paper outlines mechanisms of socialization, theories of psychoanalysis, social action and social systems, cognitive development, and an ecological theory. The article considers the content space of the concept of «socialization», provides specific examples of control of social behavior of students taking into account the experience of previous generations of foreign countries. Foreign developments in the theory of socialization in recent years present the process of socialization as an act of productive processing of external and internal reality. In recent years, socialization has been considered not only as the process of inclusion of the individual in the system of social relations through the acquisition of the necessary socio-typical and socially significant features (social adaptation), but also as the process of acquiring specific and unique properties of the individual (individualization). The process of socialization reflects the interaction between the individual and society, the result of which is the coordination of mutual requirements and expectations. It is extremely important to carry out the process of socialization in accordance with the existing socio-economic conditions. Uncritical copying of foreign experience of socialization can lead to negative results, since the material, economic and legal basis of education is weaker in our country. The urgency of the problem of socialization of young people in modern society is determined, on the one hand, by the peculiarities of social, spiritual and moral development of the state, globalization of all processes in the world and the individualization of the individual, and, on the other hand, by the devaluation of moral ideals in the public consciousness for a long time, the loss of many genuine value orientations by the young people, and the prevalence of pragmatic views.

В нашей стране проблема социализации стала рассматриваться с конца 60-х годов XX века. До этого различные ее аспекты освещались в русле психологии

развития (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин и др.), а также в работах таких педагогов, как Н. К. Крупская, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский и другие.

М. В. Демин, Н. П. Дубинин и А. Ф. Полис рассматривали социализацию как процесс социальной эволюции человека, в котором происходит разрешение противоречия между биологическим началом и социальным путем преобразования биологического. В соответствии с данной теорией Б. Г. Ананьев относит социализацию «ко всем процессам формирования человека как личности, ее социального становления, включения личности в различные системы социальных отношений, институтов и организаций, усвоения человеком исторически сложившихся знаний, норм поведения и т. п.» [2]. Он пришел к выводу «о противоречиях в самих основах социальной жизни, о неправомерности отрицания того, что растущая личность не просто испытывает потребность, а постоянно стремится быть активным субъектом собственной жизни» [2]. Соглашаясь, мы считаем, что социализация и воспитание должны не только устанавливать рамки и сдерживать некие отрицательные проявления в человеке, но и помогать ему проявлять творчество, собственную уникальность, выражать сложившуюся позицию.

В 70–80-е гг. начались исследования, посвященные взаимосвязи социализации с индивидуализацией, изучающие развитие и социализацию личности с позиции деятельностного подхода. Педагогическому аспекту социализации уделено внимание в работах Б. М. Бим-Бада, В. Г. Бочаровой, Б. З. Вульова, С. Н. Гаврова, И. С. Кона, А. В. Мудрика, Н. Д. Никандрова, Л. И. Новиковой и др.

Социально-педагогический подход является отчасти продолжением идей Б. Г. Ананьева. Он определяет социализацию как развитие человека в течение всей жизни в процессе освоения и воспроизводства им социального опыта, культуры общества и дальнейшей самореализации. Развитие личности с этих позиций можно представить как многоэтапный процесс включения человека в различные социально-культурные институты, виды культурной деятельности, способствующие социализации. Б. М. Бим-Бад основным институтом социализации считает семью и рассматривает исторические изменения с точки зрения макросоциальных и экономических изменений в обществе, а также перемен в воспитании, обуславливающих изменения целей и приемов социализации и инкультурации человека [3]. В. Г. Бочарова является одним из авторов социально-педагогической парадигмы реформирования образования, направленной на гармонизацию отношений человека и социума [4].

И. С. Кон, автор социальной психологии, теории личности в российской интерпретации, участник программы исследова-

ния «Личность и ценностные ориентации», много внимания уделял гендерным различиям в процессе социализации личности. Он являлся научным консультантом проекта «Половое воспитание российских школьников» [8].

А. В. Мудрик является основоположником научной школы «Социальное воспитание в контексте социализации». Данная школа сформировалась в 70-е годы XX века на базе исследований различных аспектов воспитания учащихся, и сейчас определяет концептуальные подходы к рассмотрению аспектов процесса социального воспитания. Он разработал новый раздел социальной педагогики — социально-педагогическую виктимологию, изучающую воздействие на личность неблагоприятных условий социализации, которые, безусловно, необходимо учитывать любому педагогу в процессе обучения и воспитания молодежи. С его точки зрения, воспитание может быть только частичным механизмом социализации, потому что воспитывающие общности имеют несовпадающие задачи, цели, содержание, методы; между этими общностями нет и не может быть жесткой или просто отлаженной связи, кооперации, координации, преемственности [9].

На наш взгляд, изначально такой отлаженной связи действительно нет, но она может быть выстроена и поддерживаться на всех уровнях общества от семьи до государства и мирового сообщества. Именно организация связей между целями, содержанием и технологиями социализации на различных ее стадиях и должна являться предметом современных исследований в области социальной педагогики.

Н. Д. Никандров занимался сравнительной педагогикой, обобщая механизмы и опыт социализации разных стран. Его работы интересны с точки зрения накопившегося опыта социализации молодежи, выделения типовых ошибок и распространения передового положительного опыта [10].

Л. И. Новикова представляла процесс социализации и развития ребенка через коллектив. Она указывает на двойственную природу коллектива как организации и психологической общности, рассматривая его как инструмент воспитания таких аспектов личности школьника как самоутверждение, самосознание, развитие творческой индивидуальности, общительности, индивидуальных интересов, которые актуальны и сегодня, особенно когда требуется творческая работа в команде, когда какие-то серьезные задачи в одиночку решить невозможно [11].

Наибольшей заслугой Л. И. Новиковой в педагогическом аспекте социализации

стала разработка идей теории воспитательных систем, которые впоследствии послужили основой для создания концепции воспитательного пространства. Она считала, что именно воспитание является основным механизмом социализации и позволяет управлять процессом формирования и развития личности путем создания для нее благоприятных условий. При этом развитие личности ребенка определяется детским коллективом, который представляет собой сложную социально-психологическую систему, единство организации и психологической общности. Воспитательная система, с точки зрения Л. И. Новиковой, представляет собой целостный социальный организм, возникающий в процессе взаимодействия основных компонентов воспитания и обладающий совокупностью интегративных характеристик, таких как образ жизни коллектива и его психологический климат. Наряду с воспитательной системой эффективным механизмом социализации является воспитательное пространство, которое представляет собой созданную педагогами среду для реализации определенных педагогических целей. Концепция Л. И. Новиковой о воспитательном пространстве находит свое отражение в современных условиях, потому что только специальным образом организованная среда, включающая все необходимые условия, может служить залогом успешной социализации, особенно в детском возрасте. В настоящее время молодежь считает приоритетом для себя комфортные условия существования и развития, поэтому правильно подобранные и контролируемые условия социализирующей среды могут стать основой требуемого результата воспитания личности в соответствии с потребностями общества, а не только отдельного индивида.

Более современными исследователями в области социализации являются А. Ф. Амиров, К. Ш. Ахияров, В. П. Воробьев, А. П. Вяткин, Т. В. Дробышева, Ю. И. Кривов, Л. Г. Пак, С. Г. Разуваев и др.

А. Ф. Амиров является автором теории допрофессиональной трудовой социализации учащейся молодежи. Им были выделены специфические условия протекания данного вида социализации, описаны механизмы трудовой социализации и обосновано научно-педагогическое сопровождение, опирающееся на закономерности и принципы социального и индивидуального развития активной творческой личности. Наибольший интерес представляет предложенная А. Ф. Амировым концептуальная системно-деятельностная модель допрофессиональной трудовой социализации школьников, методологическим фундаментом кото-

рой является концепция единства допрофессиональной трудовой социализации и индивидуализации личности школьников, основанная, в свою очередь, на теории волновой ее природы [1].

Идея волновой природы социализации нашла отражение во многих исследованиях: цикличность процесса социализации объясняется цикличностью времени, импульсом продолжения социализации являются, как правило, либо какие-то кризисные ситуации, либо, наоборот, ситуации успеха, что может учитываться и контролироваться в процессе воспитания.

На основе разработанной концепции исследования А. Ф. Амировым может быть предложен алгоритм построения полиструктурного личностно развивающего комплекса допрофессиональной трудовой социализации школьников в современных условиях функционирования образования. Комплекс должен включать содержание, формы и методы трудовой деятельности школьников, соответствующие их способностям, возможностям и интересам; обеспечивать формирование социально и экономически значимых качеств личности, таких как инициативность, ответственность, самостоятельность, трудолюбие, дисциплинированность, честность, предприимчивость, расчетливость, бережливость и др.; умений и навыков организации основ собственной трудовой деятельности, в том числе целеполагание, планирование, выбор методов, средств и технологий осуществления деятельности, выполнение деятельности, рефлексии и самооценку. Именно предложенные идеи полиструктурного личностно развивающего комплекса могут быть использованы для построения социализирующего пространства на базе образовательной организации.

В. П. Воробьев рассматривает особенности экономической и политической социализации в переходном российском обществе. Особое внимание он уделяет значению исторического знания в процессе социализации российской молодежи и формирования государственно-ориентированной личности. Он считает, что изучение истории в правильном контексте может стать основой ценностной переориентации. Среди нерешенных проблем, мешающих становлению «общепринятой версии отечественной истории», автор выделяет отсутствие внятной методологии, которая позволила бы примирить принципы правового общества с задачей сознательного влияния государства на процесс социализации [5].

Полагаем, что предложенные идеи В. П. Воробьева актуальны сегодня и требуют дальнейшего развития, потому что даже

уже накопленный в истории человечества социальный опыт далеко не всегда эффективно используется в дальнейшем. Необходимо более полное исследование исторического опыта и его осмысленное связывание с актуальными в настоящее время проблемами общества с учетом того, что далеко не все современные ситуации могут найти аналогию в прошлом.

Экономической социализации в своих работах уделили внимание А. П. Вяткин и Т. В. Дробышева. А. П. Вяткин определил, что психологические факторы и механизмы социализации, выработанные в стабильных социальных условиях, оказались малоэффективными в условиях изменяющегося общества, поэтому необходима новая стратегия экономической социализации, направленная на формирование психологической готовности к экономической деятельности в условиях постоянно реформирующегося общества (такие факторы, как экономическая направленность личности, экономическая «Я-концепция», субъективная экономическая рациональность, личностно-экономическое конструирование и соответствующие им психологические механизмы) [6].

А. П. Вяткин представил концепцию экономической социализации, ее модель, в основе которой лежит принцип деятельности социализации, выявил закономерные связи психологических факторов и механизмов с социально-экономическим статусом субъекта, разработал системный критерий психологической готовности к экономической деятельности, позволяющий по диагностическим оценкам психологических факторов и механизмов определять уровень частной и общей готовности субъекта. Кроме того, им обоснована экономическая роль, представляющая социальный институт, и принята как единица анализа экономической деятельности и функциональная единица социализации, что позволило реализовать теоретическое положение о деятельности социализации в экономических ролях [6].

Идея деятельности природы социализации вполне правомерна и должна получить свое дальнейшее развитие (уточнение механизмов, факторов, структуры, используемых технологий), в том числе и в нашем исследовании. Социализации может проходить эффективно только при получении определенного опыта, что обязательно требует от субъекта деятельности активного участия в каком-то процессе.

В отличие от него Т. В. Дробышева рассматривает экономическую социализацию с точки зрения ценностного подхода. Особенность заявленной идеи заключается в том, что указание на формирующуюся лич-

ность в контексте экономической социализации жестко не связывается с возрастным фактором. Автор подчеркивает, что взрослые люди в периоды радикальных социально-экономических изменений в обществе повторно включаются в процессы экономической социализации, усваивая то, что позволяет им успешно адаптироваться к новым экономическим условиям и реализовывать функции экономического субъекта. При этом составляющие экономической социализации личности — экономические представления, экономические мотивы и интересы, отношение к экономическим объектам, предпочитаемые стратегии поведения рассматриваются в связи с системой ценностных ориентаций личности. Теоретическая модель исследования основана на концепции Б. Ф. Ломова о системной детерминации психики. Данный подход позволил автору обосновать многофакторную модель детерминации изменений в ценностной системе личности в процессе социализации.

Соглашаясь и поддерживая позицию автора, можно заключить, что ценностные ориентации личности являются системообразующим элементом социальной психологии человека, который определяет характер ее связей с социальной средой. Поэтому разные виды динамики ценностных ориентаций формирующейся личности в условиях мега-, макро-, мезо- и микросоциальных воздействий (социально-экономические условия развития общества в разные исторические периоды) рассматриваются как критерии успешности определенного вида социализации [7].

Л. Г. Пак исследовала процесс социализации молодежи на примере студентов вузов. Она ввела понятие субъектно-развивающей социализации студента, разработала педагогическое обеспечение студента вуза, включающее дискурс социальных и индивидуальных подсистем, стимулирующих самомотивированное стремление студента к новым социокультурным знаниям, избирательно-оценочное овладение комплексом способов, моделей личностно-средового взаимодействия, приобретение нового социального опыта на основе позитивного отношения к социальным нормам и ценностям, когда внутреннее принятие социальных ориентиров регулирует внешнюю социальную деятельность. Ей предложена концепция субъектно-развивающей социализации студента и соответствующая ей процессная модель, а также субъектно-развивающая технология социализации студента, в том числе педагогические средства: «Познание» (образовательно-информационные занятия, электронная трибуна, лекция-визуализация,

информ-интернет-клубы); «Социально-профессиональное общение» (социальные дискуссии, творческие встречи-диалоги, интеркультурные объединения, научно-исследовательские сообщества); «Социальная практика» (творческие лаборатории, инициативные группы, социальные проекты и акции, волонтерство) [12]. Идея субъектно-развивающей социализации в настоящее время становится все более актуальной в связи с требованиями ФГОС, внедряемого на всех уровнях образования, с одной стороны, и растущей инфантильностью молодежи — с другой стороны. В связи с тем, что ведущей технологией субъектно-развивающей социализации является развивающее обучение, предложенная Л. Г. Пак концепция социализации будет еще больше востребована на уровне общего образования в школе, когда развитие личности протекает наиболее интенсивно. Вследствие этого идею Л. Г. Пак о субъектно-развивающей социализации можно считать основой приобретения социального опыта в процессе обучения как синтеза социальных умений и навыков, знаний, способов деятельности и социоориентированного мышления, что должно найти свое отражение не только на уровне вузовского, но и школьного образования. Особо ценным для современного этапа развития образования является предложенная Л. Г. Пак субъектно-развивающая технология социализации, включающая в себя легко адаптируемые под школьное образование педагогические средства [12].

С. Г. Разуваев изучал профессиональную социализацию обучающихся в учреждениях профессионального образования в условиях многоуровневого образовательного комплекса (МОК). Он разработал концептуальные основы проектирования и организации процесса профессиональной социализации обучающихся в условиях МОК, а также соответствующую теоретическую модель, включая: цель (достижение в процессе профессиональной социализации социально-профессиональной компетентности личности); концептуальные и технологические принципы профессиональной социализации личности; содержательную стратегию (амплификация деятельностного коммуникативного и рефлексивного репертуара в образовательном процессе МОК); интерперсональные и интраперсональные механизмы профессиональной социализации; этапы профессиональной социализации личности и их содержание; критерии профессиональной социализации (учебно-профессиональные, социальные и личностные) и соответствующие им показатели ее результативности [13].

Наиболее значимой в работе

С. Г. Разуваева, на наш взгляд, является организация многоуровневого образовательного комплекса, обеспечивающего необходимые условия успешной профессиональной социализации, эта идея может легко адаптироваться для профориентации учащихся школ. Кроме того, дальнейшее распространение должна получить идея о разносторонней оценке (построении многокритериальной шкалы) итогов социализации. Следует отметить, что предложенные С. Г. Разуваевым критерии очень узко направлены и могут использоваться пока только в системе профессионального образования.

Анализ диссертационных исследований последних лет в области социализации позволил обобщить следующие результаты.

Работы по социологии в области социализации направлены на анализ ее отдельных видов. Так, И. В. Стрельников занимался идеологической социализацией в современных условиях; Я. А. Асланов работал в направлении политической социализации, показав, что воспитание патриотических установок социального сознания в среде студенческой молодежи зависит от эффективности их образовательной деятельности и предрасположенности к адекватной оценке социальной действительности; Р. А. Уколов вел исследование в области трудовой социализации молодежи в условиях трансформации трудовых ценностей, показав необходимость формирования креативной личности; Е. А. Нижник раскрыл социализационные процессы в условиях новой российской реальности. При этом ни один из авторов не уделил должного внимания месту рассматриваемого вида социализации, не выделил критериев для классификации и образования подобного или противоположного вида социализации. На наш взгляд, в современных работах социологов недостаточно внимания уделяется классификации видов социализации, что приводит к ее одностороннему рассмотрению.

Часть педагогических исследований в области социализации посвящена школьному периоду и связана с формированием социальной ответственности (Р. К. Абубакирова изучала данный вопрос относительно современного сельского подростка, а О. А. Лавренева — относительно педагогической деятельности в целом, М. В. Слабоспицкая показала социализирующий потенциал ученического самоуправления для активизации эмоциональной ответственности у воспитанников лицея-интерната). Социальная ответственность является лишь одним из волевых результатов социализации, которого недостаточно для успешной социализации личности в целом. При этом предлагаемые авторами структурно-функциональные модели

рассматриваемого процесса заслуживают внимания, может оказаться востребован и используемый потенциал ученического самоуправления — как саморазвивающейся общественной организации.

Появились работы по социализации в период детства. Так, А. Н. Смолонская доказала, что для оптимальной адаптации и социализации необходимо обеспечить преемственность формирования жизненных компетенций у детей дошкольного и младшего школьного возраста с учетом прогнозирования возможностей применения результата для решения как текущих, так и перспективных задач. Ей установлено, что личностно-средовой подход в этом возрасте обеспечивает формирование необходимых гуманистических социальных установок, овладение жизненными компетенциями. Ф. Гулмадов акцентирует внимание на воспитании духовно-нравственных убеждений младших школьников в процессе их социализации, доказывает широту дополнительных смысловых значений понятия «нравственная смелость» в качестве национального компонента реалии и современной интерпретации категории ценностного нравственного воспитания. На наш взгляд, этап ранней социализации является очень важным периодом в жизни ребенка, при этом последующий этап является еще более важным, потому что на фоне всех происходящих физиологических новообразований и неустойчивой психики подростку предстоит сделать огромное количество выборов, которые будут играть важную роль в его дальнейшей жизни.

Несколько работ посвящено социализации отдельных групп обучающихся. Социализации одаренных подростков посвятила работу В. В. Казарина, подчеркнув значимость нравственного воспитания в условиях современной школы. Она обосновала необходимость и сущность педагогического сопровождения, направленного на приобретение одаренным подростком опыта решения проблем личностного и социально-психологического характера. Л. В. Хорошко был изучен процесс формирования социальных компетенций у выпускников учреждений интернатного типа. Более подробно процесс социализации в учреждениях интернатного типа рассмотрел С. М. Савин, обратив внимание на выпускников, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Он разработал специализированную образовательную программу «Вектор жизни», представляющую собой персональное сопровождение выпускников по различного рода инстанциям (учреждениям государственной власти, органам социального обеспечения, правозащитным структурам и

т. п.). Предложенные авторами этих работ механизмы социализации имеют практическую направленность и могут быть использованы для решения разного рода ситуаций.

Более традиционные направления в социализации школьников у Е. Е. Горностаевой, Н. Е. Скриповой, А. В. Стрелковой, которые отразили в своих работах разные аспекты самоопределения старшеклассников. Так, Е. Е. Горностаева впервые дала определение культурного самоопределения старшеклассника, представила его структуру и степень реализации деятельности аспектов культурного самоопределения школьника. В работах А. В. Стрелковой показана эффективность применения метода кейсов в целях формирования социальных компетенций старшеклассников и их успешного самоопределения. Образовательная технология кейс-стади нашла отражение и в работе многих педагогов, потому что кейс несет в себе описание реальной жизненной ситуации с уже определенным социальным опытом, который будет передан учащимся даже независимо от хода ее решения. Н. Е. Скрипова разработала аксиологическую концепцию ориентации школьников на рабочие профессии, что приобретает особую актуальность в большинстве регионов нашего государства в современных условиях. Она описала закономерности развития ценностной ориентации на рабочие профессии, определяемые возрастными психологическими особенностями школьников на этапе начального, основного и старшего школьного образования, разработала модель для всех ступеней школьного обучения, процесс приобщения школьников к пониманию важности ценности рабочих профессий.

Изучением процесса социализации молодежи в студенческие годы занимались Е. С. Белова, Ф. К. Тутуз, И. В. Петрова, В. И. Горшенин.

Е. С. Белова показала необходимость педагогической поддержки социализации студента вуза, открывающее перспективы проектирования и совершенствования программно-технологической основы конструирования содержания социального становления обучающегося с учетом требований, вносимых процессом модернизации системы высшего образования. На наш взгляд, педагогическая поддержка социализации требуется на любом ее уровне и играет очень важную роль на этапе школьного обучения. Ф. К. Тутуз обратилась к социализационной миссии классического университета сквозь призму влияния геополитических, исторических и идеологических детерминант в его культурнообразовательном пространстве, в условиях проявлений кризиса классического образования.

И. В. Петрова обосновала возможность социализации студентов в условиях современной системы высшего образования посредством объект-субъектного (государственно-общественно-личностного) направления познания, путем реализации идеи самоорганизующейся группы (в авторской разработке социальной технологии «Колесо группового развития»), что вполне актуально для решения прикладных задач социальной адаптации. В. И. Горшенин своей работе поднимает вопрос о необходимости создания и развития социокультурной среды образовательной организации (совокупность образовательной, профессиональной, социально-воспитательной, интеракционно-коммуникативной и предметно-пространственной составляющих, в рамках которой происходит формирование общих и профессиональных компетенций будущего специалиста среднего звена, развитие его профессиональных качеств, необходимых для жизни и успешного построения профессиональной карьеры) для успешной профессиональной социализации студентов колледжа. Кроме того, с позиций средового подхода уточнено содержание понятия профессиональной социализации будущего специалиста среднего звена как многоуровневого процесса личностно-средового взаимодействия, предусматривающего формирование устойчивого положительного отношения будущего специалиста к избранной профессии, принятия ее социокультурных ценностей и норм, накопление опыта работы по специальности на основе расширения знаний в области конкретных профессиональных работ, организации деятельности первичных трудовых коллективов, обуславливающего успешность интеграции обучающегося в профессиональное общество и оптимальность достижения жизненных и профессиональных целей. В качестве инструментария успешной профессиональной социализации в условиях социокультурной среды образовательной организации В. И. Горшенин предлагает социальные и производственные практики. На наш, взгляд особого внимания в данной работе заслуживает описание социокультурной среды и предлагаемый автором практико-ориентированный подход для успешной социализации, неизбежно приводящий к накоплению необходимого социального опыта на любом уровне образования.

Отдельные аспекты социализации студентов раскрыты в работах М. А. Сапугольцевой, которая рассматривала творческо-проектную деятельность студентов-дизайнеров, а также А. Г. Красноперовой, которая уточнила понятие «профессионально-трудовая социализация» относительно студентов технического колледжа. В рамках нашего исследования творческо-

проектная деятельность может быть основой социализации на любом уровне образования, такой вид деятельности носит субъектно-развивающий характер и вполне согласуется с современной концепцией ФГОС. С введением понятия «профессионально-трудовая социализация» трудно согласиться, потому что обоснованное А. Ф. Амировым понятие трудовой социализации значительно шире и распространяется на все группы обучаемых, в том числе и студентов.

Сегодня практическая каждая школа имеет свой конкретный план социализации, который отражает существующие условия функционирования образовательного учреждения, т. е. это программа социализации обучающихся, встроенная в образовательные программы школы.

Приведем конкретные примеры опыта социализации молодежи в различных образовательных учреждениях страны. Ростов-на-Дону, как и многие другие города России, испытывает дефицит высококвалифицированных рабочих. Для решения данной проблемы в Ростовской области сделали ставку на правильное самоопределение школьников в процессе социализации в школе. На базе действующих лицеев были созданы два ресурсных центра, которые стали готовить рабочие кадры (сварщик, токарь, рабочий тепличного хозяйства, швея, водитель, слесарь др.), востребованных на рынке труда. Их цель — наладить контакт со школами, заинтересовать в сотрудничестве и дать школьникам востребованную профессию до получения аттестата. Некоторые крупные предприятия открыли на своей базе обучающие центры и предложили своим будущим работникам стипендию во время получения необходимого профессионального образования.

В ряде сел России для того, чтобы молодежь не уезжала в города, также ведется работа по ранней профессиональной подготовке и обеспечению возможности получения социального опыта трудовой деятельности. Так, например, в селе Покровском Неклиновского района в школе № 2 мальчики получают специальность слесаря по ремонту сельхозтехники, девочки — швеи. На базе учебного учреждения организован центр психолого-медико-социального сопровождения, который помогает учащимся определить свою склонность к той или иной профессии. Похожие центры профессиональной направленности личности существуют во многих городах России, здесь учащиеся могут лучше сориентироваться в последующем выборе профиля обучения, доступных профессиях и даже в некоторых из них получить ее.

В хуторе Волченском Каменского райо-

на на сельскохозяйственный труд школьников ориентируют уже с начальной школы. Учащиеся изучают полеводство, садоводство, цветоводство, птицеводство. Учебные программы школы являются практико-ориентированными для того, чтобы познакомить школьников с основами ведения фермерского хозяйства. На уроках труда младшие школьники учатся сажать рассаду, ухаживать за цветами. На уроках химии учащиеся основной школы изучают азот агрохимии, на уроках биологии — основы ветеринарии, на математике решают практико-ориентированные задачи.

Школа имеет собственный участок земли, теплицу. Летом при школе работает трудовой лагерь, в котором организованы производственные бригады овощеводов, птицеводов, полеводов, строителей, садоводов и цветоводов. Учащиеся работают в бригадах, занимаются с учителями, играют, гуляют, ездят на экскурсии. Педагогический коллектив школы отметил положительное влияние такой организации учащихся в летние каникулы. Они стали осознанно относиться к учебе после того, как увидели, что полученные знания можно использовать в реальной жизни, дома, в своем хозяйстве. Учащиеся дают советы мамам и бабушкам как правильно закладывать яйца в инкубатор, какой корм наиболее полезен для домашних животных, какие удобрения, когда, как и в каком количестве использовать для огорода. Часть выпускников школы пошли учиться в аграрные вузы, другие — работать, создали собственное дело, фермерские хозяйства. Для старшеклассников организованы элективные курсы: «Водитель сельхозмашин», «Хозяйка сельского дома», «Мой компьютер» и «Швея». Школьники имеют возможность изучать основы профессий столяра, плотника. В рамках национального проекта «Образование» приобретен новый автомобиль, организован автокласс и автодром с дальнейшей подготовкой водителей легкового автомобиля. Институт испытания металлов в г. Нижнем Тагиле Свердловской области создал Нижнетагильский центр творчества молодежи (НТЦТМ), оборудовал специализированные лаборатории для старшеклассников, где они осваивают физику, химию, математику и основы технического творчества, так как все в большем объеме возрастает роль инженерных кадров в современной экономике России. Институт испытания металлов уделяет большое внимание подготовке будущих инженерных кадров: для школьников, имеющих интерес к точным наукам и инженерным профессиям, для этого созданы условия, приближенные к реальной работе технических специалистов. Четыре лабора-

тории центра с привлечением опытных преподавателей — инженеров Института испытания металлов и администраторов — работают со школьниками. Под их руководством учащиеся учатся читать схемы, чертежи, создают технические изделия, знакомятся с устройством различных сложных механизмов. Так, например, на площадке лаборатории компьютерных технологий и робототехники была создана почти реальная модель маленького «лунного» вездехода. В лаборатории компьютерных технологий и программ учащимися были созданы несложные игровые схемы, в лаборатории технического моделирования школьники собирали простые, летающие модели самолетов. «Технотворческая» работа осуществлялась в лаборатории компьютерных технологий и радиоэлектроники, где школьники научились собирать рабочие, функциональные радиосхемы на базе модульных «конструкторов» — «Знаток». По итогам работы в данном центре учащиеся получают официальные свидетельства и имеют возможность продолжить учебу в вузе. «Технотворчество» в рамках центра помогает школьникам сделать правильный выбор будущей профессии и получить первый социальный опыт трудовой деятельности в инженерном деле.

Таким образом, представленные конкретные примеры современного опыта социализации школьников с целью их успешного самоопределения указывают на то, что эта проблема существует и должна решаться на многих уровнях, так как от результатов решения зависит развитие экономики государства и общества.

Рассмотрев ключевые теории социализации в рамках отечественной школы, выделим идеи, которые могут быть использованы для дальнейшего исследования социализации. Процесс социализации — это индивидуальный путь развития каждого человека, обусловленный, с одной стороны, его активностью, с другой стороны — особенностями социальной среды, причем развитие индивида происходит в результате постоянного взаимодействия субъекта и среды. Социализация является перманентным процессом и продолжается на протяжении всей жизни человека. В условиях глобализации, увеличения темпов изменений в культуре, политической и экономической нестабильности социализация как процесс передачи знаний и культурных ценностей становится избирательным, обусловленным выбором самого человека. В современных условиях проблема социализации рассматривается в аспекте индивидуального подхода: социальные институты и роли не являются чем-то догматичным, существует возможность их выборочного наследования.

Обобщая все изложенное выше, выделим основные проблемы в процессе социализации современной российской молодежи.

Рассматриваемые проблемы напрямую связаны с видами деятельности и социальным положением молодежи.

Как правило, для молодежи характерно завершение учебной деятельности и вступление в трудовую жизнь. Социальное положение молодежи характеризуется мобильностью и постоянным освоением новых социальных ролей (студент, рабочий, сотрудник, избиратель, родитель, участник общественной организации), что приводит к активному поиску своего места в жизни. С одной стороны молодежь — это работоспособная часть населения страны, определяющая ее дальнейшие перспективы развития, а с другой — одна из наименее защищенных социальных групп населения современной России.

Одной из проблем молодежи является получение качественного, доступного образования и поиск работы по выбранной профессии. По мнению В. В. Путина, российскую систему образования нужно модернизировать, сделать более практико-ориентированной, но при этом сохранить ее лучшие традиции.

Молодежь в большей своей массе недостаточно обеспечена материально, не имеет собственного жилья, зависит от финансовой помощи родителей, зачастую не может найти достойную, хорошо оплачиваемую работу (даже те, кто окончил престижные высшие учебные заведения с отличием).

Дискриминация молодежи на рынке труда является актуальной для российской рыночной экономики, все работодатели хотят получить специалиста с опытом работы, но не хотят ничего для этого делать.

Государство не гарантирует и не предоставляет молодым людям трудовую занятость, что также может способствовать асоциальному поведению в молодежной среде. Необходимо уделять внимание проблемам трудоустройства молодого поколения, так как решение данного вопроса будет способствовать решению других проблем современной молодежи. Государство должно способствовать развитию малого бизнеса среди молодежи, упростив вопросы организации молодежных предприятий, сведя до минимума административные барьеры. С другой стороны, парадоксом нашего времени является то, что часть молодых людей желает иметь хороший материальный достаток, часто без профессии и желания работать. Причиной этого является падение социальной ценности труда у молодежи и отсутствие у них стимулов к работе, что может способствовать социальной нестабильности в обществе.

Общественностью отмечается увеличение количества молодых людей, ведущих

асоциальный, аморальный образ жизни, нивелирование ценностей. Наблюдается люмпенизация и криминализация молодежи. Одной из важных проблем молодого поколения является ухудшение состояния здоровья, что может привести к разрушению генофонда и представляет угрозу национальной безопасности России. Широко распространенными проблемами молодежи являются распространение алкоголизма и наркомании.

Проблемой современного общества стала организации досуга молодежи. У части молодежи есть много свободного времени, которое они не знают, как организовать. Стереотипизация его проведения, дефицит денег для его разнообразия порождает девиантное, зачастую асоциальное поведение, бравату, хулиганские выходки и посягательства, употребление алкогольных, наркотических и токсических веществ. Все это в целом провоцирует поведение молодых людей, не отвечающих нормам и ценностям нашего общества. Молодежная культура и субкультура также являются проблемой, которую необходимо корректировать и направлять, так как часть молодых людей просто копирует западные ценности, не задумываясь о последствиях.

Для решения проблем молодежи необходимо в соответствии с особенностями каждого социально-экономического периода реагировать на них и создавать условия для реализации их притязаний, характерных для этого периода жизни, создавать доступные центры досуга: клубы различной направленности, спортивные и культурно-развлекательные центры, кинотеатры, военно-спортивные, патриотические, исторические, профориентационные организации, пункты психологической помощи лицам, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, анонимную психологическую телефонную горячую линию для решения возникающих у молодежи проблем. Необходимо принятие федеральных, региональных, местных целевых программ, направленных на решение задач молодежной политики, расширение полномочий органов по делам молодежи на местах, на основе единых государственных взглядов на проблемы молодежи.

Таким образом, молодежь является отражением социокультурных, экономических, политических процессов, происходящих в обществе, и выполняет системообразующую функцию передачи культурного опыта поколений в определенный исторический период. Молодежная политика государства должна быть направлена на поддержку, развитие и использование потенциала молодежи для активного вовлечения ее в общественную, экономическую и культурную жизнь страны.

## Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Амирова Л. А., Амиров А. Ф. Развитие качеств мобильной личности на этапе допрофессиональной социализации : монография. — Уфа : Вагант, 2011. — 194 с.
2. Ананьев Б. Г. Основы психологии. — СПб. : Изд-во «Питер», 2001.
3. Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология. — М. : Педагогика, 1979.
4. Бочарова В. Г. Социальная педагогика: диалог науки и практики // Педагогика. — 2003. — № 9. — С. 3–9.
5. Воробьев В. П. Формирование исторической идентичности российской молодежи в процессе социализации: ключевые проблемы [Электронный ресурс] // Известия вузов. Поволжский регион. Общественные науки. — 2014. — № 1 (29). — С. 127–133. — Режим доступа: [http://izvuz\\_on.pnzgu.ru/files/izvuz\\_on.pnzgu.ru/14114.pdf](http://izvuz_on.pnzgu.ru/files/izvuz_on.pnzgu.ru/14114.pdf).
6. Вяткин А. П. Психология экономической социализации личности: субъектно-ролевой подход : монография. — Иркутск : Изд-во Иркут. гос. ун-та, 2010.
7. Дробышева Т. В. Экономическая социализация личности: ценностный подход. — М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. — 312 с.
8. Кон И. С. Ребенок и общество. — М. : Академия, 2003.
9. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учебник для студ. пед. вузов / под ред. В. А. Слостенина. — М. : Издательский центр «Академия», 1999. — С. 159.
10. Никандров Н. Д. Воспитание и социализация в современной России: риски и возможности // Народное образование. — 2006. — № 9.
11. Новикова Л. И. Педагогика воспитания : Избранные педагогические труды / под ред. Н. Л. Селивановой, А. В. Мудрика ; сост. Е. И. Соколова. — М., 2009.
12. Пак Л. Г. Педагогическое обеспечение субъектно-развивающей социализации студента вуза : дис. ... д-ра пед. наук. — Оренбург, 2011. — 436 с.
13. Разуваев С. Г. Профессиональная социализация обучающихся в условиях многоуровневого образовательного комплекса : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — М., 2015.

## R E F E R E N C E S

1. Amirova L. A., Amirov A. F. Razvitie kachestv mobil'noy lichnosti na etape doprofessional'noy sotsializatsii : monografiya. — Ufa : Vagant, 2011. — 194 s.
2. Anan'ev B. G. Osnovy psikhologii. — SPb. : Izd-vo «Piter», 2001.
3. Bim-Bad B. M. Pedagogicheskaya antropologiya. — M. : Pedagogika, 1979.
4. Bocharova V. G. Sotsial'naya pedagogika: dialog nauki i praktiki // Pedagogika. — 2003. — № 9. — S. 3–9.
5. Vorob'ev V. P. Formirovanie istoricheskoy identichnosti rossiyskoy molodezhi v protsesse sotsializatsii: klyuchevye problemy [Elektronnyy resurs] // Izvestiya vuzov. Povolzhskiy region. Obshchestvennyye nauki. — 2014. — № 1 (29). — S. 127–133. — Rezhim dostupa: [http://izvuz\\_on.pnzgu.ru/files/izvuz\\_on.pnzgu.ru/14114.pdf](http://izvuz_on.pnzgu.ru/files/izvuz_on.pnzgu.ru/14114.pdf).
6. Vyatkin A. P. Psikhologiya ekonomicheskoy sotsializatsii lichnosti: sub"ektno-rolevoy podkhod : monografiya. — Irkutsk : Izd-vo Irkut. gos. un-ta, 2010.
7. Drobysheva T. V. Ekonomicheskaya sotsializatsiya lichnosti: tsennostnyy podkhod. — M. : Izd-vo «Institut psikhologii RAN», 2013. — 312 s.
8. Kon I. S. Rebenok i obshchestvo. — M. : Akademiya, 2003.
9. Mudrik A. V. Sotsial'naya pedagogika : uchebnik dlya stud. ped. vuzov / pod red. V. A. Slastenina. — M. : Izdatel'skiy tsentr «Akademiya», 1999. — S. 159.
10. Nikandrov N. D. Vospitanie i sotsializatsiya v sovremennoy Rossii: riski i vozmozhnosti // Narodnoe obrazovanie. — 2006. — № 9.
11. Novikova L. I. Pedagogika vospitaniya : Izbrannyye pedagogicheskie trudy / pod red. N. L. Selivanovoy, A. V. Mudrika ; sost. E. I. Sokolova. — M., 2009.
12. Pak L. G. Pedagogicheskoe obespechenie sub"ektno-razvivayushchey sotsializatsii studenta vuza : dis. ... d-ra ped. nauk. — Orenburg, 2011. — 436 s.
13. Razuvaev S. G. Professional'naya sotsializatsiya obuchayushchikhsya v usloviyakh mnogourovnevego obrazovatel'nogo kompleksa : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. — M., 2015.

**Чигинцева Ольга Николаевна,**

кандидат педагогических наук, педагог дополнительного образования, Муниципальное бюджетное образовательное учреждение дополнительного образования «Станция юных техников»; 624133, г. Новоуральск, ул. Свердлова, 2; e-mail: Olga-Chiginceva@mail.ru.

**МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ВЗРОСЛОГО  
В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** самореализация личности; художественная деятельность; изобразительная деятельность; процесс самореализации; изобразительное искусство; андрагогика; обучение взрослых.

**АННОТАЦИЯ.** В данной статье поднимается проблема продуктивного старения, обосновывается самореализация личности взрослого как путь развития человеческой природы и художественная деятельность как способ развития человеческой природы, обладающий образовательными и оздоровительными ресурсами. Для раскрытия сущности процесса самореализации в образовании автор использует метод педагогического моделирования. Сначала моделируется один цикл самореализации личности взрослого в художественной деятельности, а затем предлагается к рассмотрению методико-технологическая разработка ресурсов одного из видов художественной деятельности — изобразительной. Теоретическими предпосылками для моделирования являются: теории самоактуализации А. Маслоу, К. Роджерса, теория мотивации А. Маслоу; техника «активного воображения», предложенная К. Г. Юнгом. Модель циклического процесса самореализации личности взрослого в художественной деятельности включает в себя следующие тезисы: о значении антропологического подхода при определении структуры человеческой природы; о начале движения по пути развития человеческой природы, которое начинается с того, что человек стремится прочувствовать взаимосвязь «тела-души»; об умеренном удовлетворении низших потребностей и обретении телесного и психологического здоровья, благодаря оздоровительному ресурсу художественной деятельности; об осознании взаимосвязи «разума-духа» и удовлетворении потребностей более высокого порядка, благодаря образовательным ресурсам художественной деятельности; о том, что удовлетворение высших потребностей имеет усиливающее значение для организма; о завершении движения по пути развития человеческой природы в позитивном ядре человеческого сознания, «Я», которое выступает подлинным целителем человеческой природы. В заключение представлены направления для дальнейшего исследования намеченной образовательной проблемы.

**Chigintseva Olga Nikolayevna,**

Candidate of Pedagogy, Supplementary Education Instructor, Municipal Autonomous Institution of Supplementary Education «Young Technicians Center», Novouralsk, Russia.

**THE MODEL OF THE PROCESS OF SELF-REALIZATION OF THE PERSONALITY OF ADULT  
IN THE ARTISTIC ACTIVITY**

**KEYWORDS:** self-realization of personality; art activity; visual art; self-actualization process; fine art; andragogy; teaching adults.

**ABSTRACT.** The article looks at the problem of active ageing and defines self-realization of the personality of an adult as a way of development of the human nature and describes artistic activity as a means of development of the human nature possessing educational and health improving potential. In order to describe the essence of the process of self-realization in education, the author uses the method of pedagogical modeling. Work begins with modeling one cycle of self-realization of an adult in artistic activity, and then goes on to the design of methodological-technological resources of one of the kinds of artistic activity, and namely visual art. Modeling draws on the following theories: the theory of self-actualization by A. Maslow and K. Rodgers, the theory of motivation by A. Maslow, and the technique «active imagination» proposed by K. G. Yung. The model «cyclic process of self-realization of adult personality in artistic activity» includes the following theses: about the significance of the anthropological approach to revealing the structure of human nature; about the starting of movement along the way of development of human nature, which begins with the person's desire to feel the interrelationship between body and soul; about moderate satisfaction of lower needs and acquiring bodily and psychological health due to the health protective resources of artistic activity; about realization of interrelationship between body and soul and satisfaction of the needs of a higher order by way of the educational resources of artistic activity; about the fact that satisfaction of the higher needs has an accelerating impact on the organism; about cessation of the movement along the way of development of human nature in the positive nucleus of human consciousness, «Ego», which functions as a true healer of the human nature. The conclusion presents the areas for further research along the lines outlined in the paper.

**В**зрослость — это самый длительный и важный период для развития личности, начинающийся во второй половине жизни, после 40 лет (следуя периодизации жизненного пути на основе жизненной позиции К. Г. Юнга), отличающийся

наличием бесконечного потенциала, который может быть применен к любому виду деятельности. Современная демографическая ситуация характеризуется неуклонным увеличением доли лиц пожилого и старческого возраста в мировом сообществе.

По данным Организации Объединенных Наций, доля населения старше 60 лет в общем населении России составила в 2000-х годах 18,5% и, по прогнозам, в 2050-х годах ожидается 37,2% [2].

Взрослые люди вносят существенный вклад в социально-экономическое развитие общества, выступают хранителями важнейших духовно-нравственных ценностей и обеспечивают связь и солидарность поколений.

К началу поздней взрослости, границу которого очень условно можно обозначить «после 60 лет», часто личность оказывается под воздействием таких факторов общественной среды, как социальная эксклюзия по возрасту, т. е. выход на пенсию, а также взросление собственных детей. Кроме того, телесный организм подвергается старению, которое, как известно, является универсальным биологическим свойством, отражающим эволюцию всех живых организмов. В этот период пересматривается вся прежняя иерархия потребностей, и перед личностью взрослого раскрываются две возможности: первая — выбрать пассивное ожидание, примириться с тем фактом, что жизнь медленно угасает; либо вторая — найти в себе «силу освободиться от биологического упадка и подойти к своей биографии с новыми, творческими мерками» [6]. Если личность взрослого выбирает первую возможность, то у нее часто начинается ослабление биологического, психологического, социального здоровья, в результате — стойкое понижение настроения, прибавление страхов, поглощенность собой, сужение круга интересов, потребность в защите, в безопасности. Однако отечественными геронтологами доказано, что старение имеет природу стресса, болезни, нарушения процессов адаптации, сбоя биологических ритмов (И. И. Мечников, В. М. Дильман, В. В. Фролькис), по этой причине, выбирая вторую возможность, «актуализируя себя», личность может «актуализировать организм», в результате — возможно достижение «витальной гармонии» [9].

Для того чтобы обрести радость жизни в новых условиях, противостоять ускоренному старению, человек, достигший пенсионного возраста, может обратиться к самореализации в любительской художественной деятельности как к одному из способов, который раскрывает не реализованный полностью на протяжении пройденного жизненного пути потенциал. Не реализованный, но заложенный в человеческой природе с рождения, сохраняющийся «под толщей повседневности» до конца жизни. С одной стороны, человек должен сделать это самостоятельно и по доброй воле, с другой стороны, вследствие скрытости и сложности

процессов роста личности взрослого «изнутри», на возможность раскрытия неисчерпаемого потенциала человеку может указать образование. Это образование, которое возьмет на себя функцию показывать, «каким образом старые люди должны ... уметь и хотеть правильно наслаждаться плодами проведенной жизни» [4], укреплять веру взрослого человека в истинный смысл своей жизни, в способность открывать в себе уникальный личностный потенциал [1]. В целях поддержания своего нравственного облика общество заинтересовано в том, чтобы дать взрослым людям образование на основе антропологического подхода, принимающего и понимающего человеческую природу. В России на государственном уровне уже поставлены и решаются задачи обеспечения доступности для старшей группы населения ценностей культуры и образования (Стратегия действий в интересах граждан старшего поколения в Российской Федерации до 2025 года и др.).

Научно-теоретический уровень разработанности проблемы определяется многообразием существующих концепций самореализации личности в современной философии, социологии, психологии. Авторами этих концепций являются зарубежные (Ш. Бюлер, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл) и отечественные ученые (Л. Н. Коган, Д. А. Леонтьев, И. В. Солодникова, Г. К. Чернявская). Однако анализ докторских диссертаций по педагогике убеждает в недостаточной разработанности теоретико-методологических основ «самореализации личности взрослого», а также одного из направлений образования, связанного с обучением пожилых и старых людей основам художественной деятельности. Так, в исследовании педагога Н. А. Ермак [3] решаются проблемы педагогической поддержки качества жизни у людей пожилого возраста, при этом художественное творчество выполняет лишь адаптационную роль средства обеспечения этой поддержки, но не продуктивного способа самореализации личности.

Общая неразработанность теоретико-методологических основ «самореализации личности в период поздней взрослости», а также художественного геронтообразования — с одной стороны, и в то же время непрекращающееся развитие психики человека в период поздней взрослости, обоснованное современными психологами и геронтологами (Э. Эриксон, Б. Г. Ананьев, Л. И. Анцыферова, М. Ю. Елютина, О. Г. Краснова), а также признание художественной деятельности способом развития и оздоровления личности (Р. Арнхейм, Р. Мэй, К. Г. Юнг, Л. С. Выготский, Н. А. Ермак) позволяют обозначить проблему, выражающуюся в необ-

ходимости теоретического обоснования и практического внедрения процесса самореализации личности взрослого в художественной деятельности с позиций антропологического подхода.

Ключевая идея данной статьи: процесс самореализации есть движение личности взрослого по циклическому пути от усиления врожденной базовой взаимосвязи «тела-души» и удовлетворения низших потребностей, благодаря оздоровительным ресурсам художественной деятельности — к максимально полному функционированию «разума-духа» и удовлетворению высших потребностей, благодаря образовательным ресурсам; каждый цикл начинается и заканчивается в позитивном ядре человеческого сознания, «Я».

Для понимания сущности и отслеживания эффективности процесса самореализации в образовании возникает необходимость использования метода педагогического моделирования. Следуя определению отечественных педагогов В. М. Полонского [8, с. 150] и Л. М. Сидон [10, с. 46–50], в данной статье под «моделью» мы понимаем созданный с помощью схемы знаковый образ «процесса самореализации личности взрослого в художественной деятельности», помогающий абстрагироваться от неисчерпаемости реального мира и сосредоточить аналитические усилия на идеальном объекте, сохраняющем наиболее существенные для описания процесса обучения и достижения намеченной цели элементы и свойства исходной системы: структуру человеческой природы, особенности самореализации у личности взрослого, циклический характер процесса, образовательные и оздоровительные ресурсы художественной деятельности.

Самореализация рассматривается как равнодействующая сила двух векторов развития — внутреннего (самосозидания, берущего начало на полюсе «Я») и внешнего (воздействия общества, возникающего на полюсе «мира») [12]. В связи с этим самореализация личности взрослого как путь развития человеческой природы имеет два источника: внутренний и внешний (Ш. Бюлер, А. Маслоу, В. Франкл, Э. Фромм).

На этом пути происходит преобразование человеческой природы — через удовлетворение потребностей во внешних условиях общественной среды. Для самореализации личности взрослого наибольшее значение имеет единство и равное действие внутреннего самосозидания и воздействия, получаемого от удовлетворения потребностей во внешних условиях общественной среды. В этом заключается особенность самореализации личности взрослого, имеющей тенденцию к расширению жизненной активности — в период ран-

ней и средней взрослости и тенденцию к установлению внутреннего порядка — в период поздней взрослости, в отличие от самореализации личности ребенка в начале первого этапа жизненного пути, опирающейся на внутренние условия и имеющей специфическое проявление в виде тенденции к удовлетворению простых жизненно важных потребностей [15].

Опираясь на теории самоактуализации А. Маслоу, К. Роджерса и теорию мотивации А. Маслоу, представим модель циклического процесса самореализации личности взрослого в художественной деятельности в графическом виде (рис.) и в виде следующих тезисов:

– антропологический подход, рассматривая личность неотторжимо от ее тела, души, разума, духа, декларирует единство и целостность структуры человеческой природы в образовательном процессе через достижение гармонии взаимосвязи «тела-души», включающей физическую, эмоциональную, волевую стороны развития; и «разума-духа», имеющей умственную, эстетическую и нравственную стороны развития человеческой природы [14];

– модель опирается на принципы: 1) природосообразности, что позволяет глубоко рассмотреть человеческую природу в контексте трех сфер «взрослого человека» (представитель человеческого рода, индивид, личность) (Б. Г. Ананьев); при широком рассмотрении пройденного жизненного пути человека в едином временном контексте его развития (прошлое, настоящее, будущее); 2) культуросообразности, что дает возможность включить личность взрослого в художественную культуру, в контексте изменяющихся соотношений индивидуального, национального и общечеловеческого начал в культуре;

– «Я» как подлинное ядро и целенаправленность всей личности (Ш. Бюлер) запускает движение по пути развития человеческой природы, которое начинается с того, что человек стремится прочувствовать взаимосвязь «тела-души», необходимую для того, чтобы творить жизнь живого существа, обеспечивать его «творящей жизненной силой», «силой развития» на протяжении всей жизни [11, с. 64]; образовательный процесс начинается с дыхательных, зрительно-моторных и других упражнений;

– каждый человек может позволить своему телу и душе управлять низшими потребностями, тогда он обретает телесное и психологическое здоровье, а потребности в своих первичных биологических формах выступают как внутренние состояния «тела-души»; в образовательном процессе наступает время для эмоционального настроения;

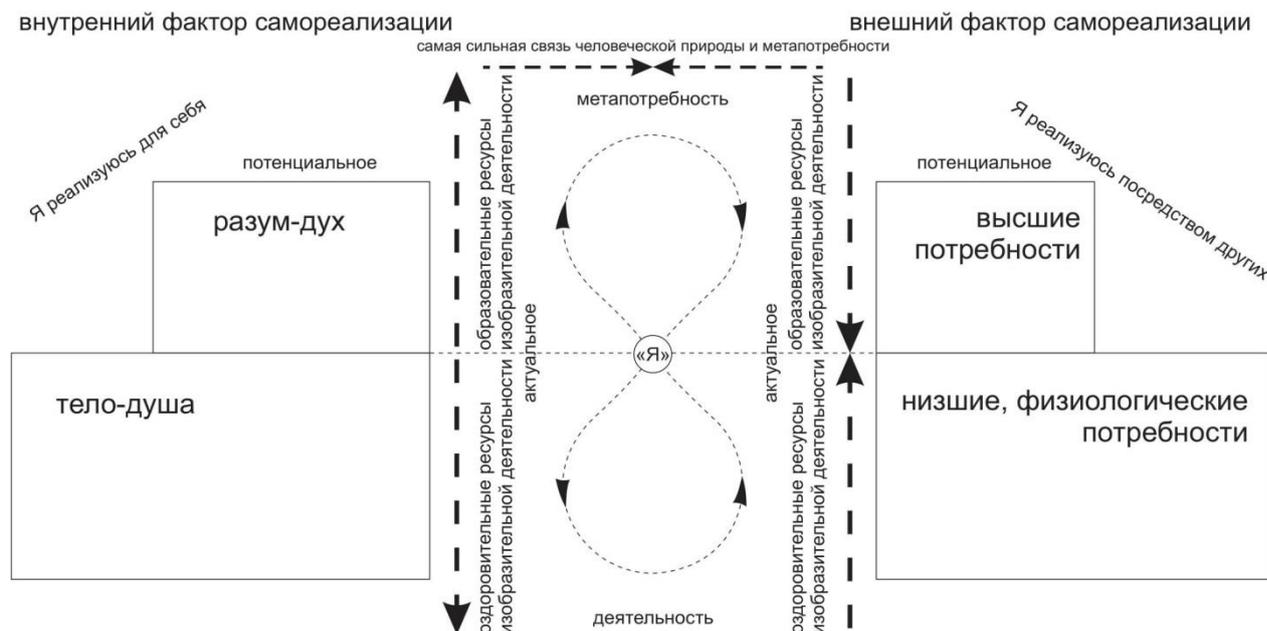
– удовлетворение низших потребностей ведет к оздоровлению организма, благодаря оздоровительному ресурсу художественной деятельности, идею которого предлагает К. Г. Юнг в разработанной им технике «активного воображения» [13], и впоследствии ставшей основой для методов арт-терапии; в результате создается базовое условие для развития «разума-духа»; на занятии начинается индивидуальная практическая работа в форме арт-терапевтической разминки;

– если процесс самореализации в этот момент останавливается по какой-то причине, то человеческая природа не получает полноценное функционирование, художественные умения остаются на ситуативном уровне, композиция продукта художественной деятельности отличается схематичностью, ее разработка связана с сиюминутными значениями;

– если процесс самореализации продолжается, то от осознания взаимосвязи «разума-духа» личность взрослого переходит к удовлетворению потребностей более высокого порядка, но более слабых — культуральных потребностей (потребность в достижении лучшего, в уважении, в сохранении и повышении самооценки, в свободе общения, в любви), к удовлетворению, которое можно получить благодаря образовательным ресурсам художественной деятельности; практическая работа по овладению изобразительно-выразительными средствами композиции;

– удовлетворение высших потребностей имеет для организма очищающее, освобождающее, усиливающее значение: А. Маслоу сравнивает удовлетворение высших потребностей с функцией катализатора в почве для дерева, а также приводит метафору о том, что высшие потребности, как могучие «кони», возносят наше инстинктивное, животное начало к высотам человеческого бытия [7]; на этом этапе практической работы уделяется внимание выражению индивидуальной точки зрения на тему, сюжет, идейную составляющую композиции;

– усиление взаимосвязи врожденного и приобретенного, «тела-души» и «разума-духа», дает умение контролировать меру собственных порывов и инстинктов; «Я» завершает движение по пути развития человеческой природы, выступая ее подлинным целителем, поддерживая постепенно уменьшающуюся во второй половине жизни способность организма к самообновлению и восстановлению естественных врачующих сил, которые могут быть порождены в собственном теле взрослого; развитие художественных умений переходит на более высокий уровень, композиция продукта художественной деятельности приобретает выразительность; каждое занятие завершается просмотром работ и сопровождается обсуждением выразительности композиции и возникших переживаний, обращением к духовным ценностям Бытия.



**Рис. Модель циклического процесса самореализации личности взрослого в художественной деятельности**

Каждый полный цикл самореализации личности взрослого в художественной деятельности может наблюдаться в образова-

тельной практике один и более раз на каждом занятии художественной деятельностью. Крайне нежелательна ситуация, в которой

цикл не завершается, это оставляет у личности взрослого ощущение неудовлетворенности, недоверия к самому себе и своим силам, страха перед активными действиями, не создает оздоравливающий эффект, обесценивает значение образовательных ресурсов художественной деятельности.

Рассмотрим методико-технологическую разработку ресурсов изобразительной деятельности (как одного из видов художественной деятельности) в образовательном процессе самореализации личности взрослого, сделанную на основе методов А. Маслоу, К. Роджерса, К. Юнга; отечественного и зарубежного инновационного опыта изобразительной деятельности в условиях образования со взрослыми, а также опыта практической работы автора статьи с людьми пожилого возраста в условиях арт-студии для взрослых.

Оздоровительным ресурсом изобразительной деятельности является арт-терапия [5], помогающая личности взрослого включаться на начальных этапах настройки и практической работы. Оздоровительный ресурс помогает решать задачу на интеграцию «нижнего» и «высшего» в человеческой природе, связывающую смех, слезы, игру (взаимосвязи тела и души), озарение, интуицию, интеллект, деятельность, искусство (переход к переживанию взаимосвязи разума и духа). Информация об этом переходе проецируется в продукты изобразительной деятельности; в практической работе раскрываются изобразительные умения. В образовательном процессе со взрослыми применение метода арт-терапии (приемы «сенсомоторные», «символические», «социальные» игры с цветом и линиями), совмещенного с упражнениями на дыхание, зрительную координацию (направленными на профилактику нарушений зрения), сенсомоторные качества руки, усиливает оздоровительный эффект для телесного организма; метод «самовыражения», дающий возможность «быть самим собой», «создавать» поступки, а не повторять их, позволять своей природе выражать себя, делать поведение выразительным, а не приспособленческим [7, с. 47; 10]; техника удивления, которая заставляет поверить в свой талант, развить и проявить его в полной мере [7, с. 51]; прием рисования мандалы (в разработке К. Г. Юнга); прием рисования положительных аффирмаций на здоровье, на самоуважение (простые предложения позитивного содержания в настоящем времени Л. Хэй); прием иллюстрирования гороскопа (китайского, галльского, цветочного) несет оздоровление «разумудуху». Словесный прием автобиографической беседы помогает знакомиться с историей жизни личности взрослого и приводит

к большему пониманию того, что «человек есть и чем он может стать».

На последующих этапах практической работы и рефлексии выполняется задача на усиление переживаний взаимосвязи разума и духа. Этому способствуют образовательные ресурсы изобразительной деятельности, включающие в себя: учебно-художественный диалог, композицию, изобразительно-выразительные средства. На практике применяются словесные методы: учебно-художественного диалога, обсуждения продуктов деятельности в ходе экспресс-выставки; прием художественного слова; познавательный метод созерцания «Наблюдение за появлением изображения на листе бумаги», а также «Наблюдение за окружающим миром»; практические методы: жестовое рисование; рисование иероглифов; упражнения на ознакомление с изобразительно-выразительными средствами; копирование, сочетающееся с воображением; рисование с натуры и по фотографии.

Темы рисования посвящены взаимодействию личности с событиями и атрибутами из повседневной жизни; отношению к праздникам; переживанию времен года; вечным вопросам мироздания. Техники исполнения подбираются таким образом, чтобы личность взрослого, опираясь на образное мышление в действии, на сенсомоторные способности руки, на возможности инструментов и материалов, училась освобождать и проецировать свое бес- и подсознательное в цвете. Такой настрой сознания позволяет рисовать крупные фоны, текстуры материалов, импровизировать с абстрактными туманностями; при этом применяются техники: по-сырому; сухая кисть; бескистевые, рисование пальцами, рукой в перчатке, графитной крошкой; монотипии, выразительно передающие естественное состояние живой души (спокойствие, волнение, тревогу). И, наоборот, учась концентрировать и контролировать свое сознание и проникать в сверхсознание, личность взрослого создает четкие формы предметов, наблюдая за ними в реальности, рисуя по памяти или фантазируя. Для этого подходят техники: двуслойное рисование акварелью и гуашью; монохромное рисование; печать (листьями, кружевами, обоями, по трафарету, по лекалу); мазок кистью; штриховка карандашом.

Эффективность самореализации как процесса непрерывного пробуждения потенциальных возможностей и реализации актуальных способностей отслеживается в образовательном процессе по показателю «изобразительные умения». Диагностическими методами являются методы наблюдения, вербальной саморефлексии, ведения

дневничка (диагностируют состояние здоровья, общее самочувствие, настроение посредством высказываний о текущих событиях в жизни, в целом, и деятельности арт-студии, в частности; при условии длительного и систематического употребления этих методов возможно отследить изменения во взаимосвязях «тела-души» и «разума-духа», в направлении на гармоничное или дисгармоничное развитие человеческой природы); композиционный анализ продукта изобразительной деятельности, выставка. Продукт изобразительной деятельности является материальным объектом, в котором находит отражение наличный уровень развития человеческой природы (общечеловеческий, индивидуальный, индивидуальный). Этот уровень взаимосвязан с уровнем изобразительных умений и определяется посредством его диагностирования (ситуативный, исполнительский, продуктивный).

Диагностические методы дают возможность констатировать, что в результате обучения в условиях арт-студии для взрослых осуществляется полный цикл процесса самореализации личности взрослого. В конце каждого занятия развиваются физическая, эмоциональная, волевая стороны человеческой природы: уходит повседневная тревожность, нормализуется давление, развивается глазомер, разрабатывается мелкая моторика руки (в особенности, при рисовании карандашами, пастелью), растет ответственность за начатое, появляется чувство успокоения после завершения работы.

Развиваются умственная, эстетическая и нравственная стороны: появляется общее удовлетворение от процесса рисования с использованием изобразительно-выразительных средств композиции, или эстетическое переживание от созерцания полученной красоты, усиливается самопринятие, у кого-то пробуждается стремление к утонченному восприятию цвета и линий, растет диапазон тем и сюжетов, наполненных духовными ценностями Бытия.

Если обратиться к результатам обучения на протяжении длительного времени (в течение одного-трех лет и более), то имеет смысл перечислить результаты, свидетельствующие о достижении того уровня человеческой природы, на котором личность приобретает свою целостность. На этом уровне взрослый человек позволяет себе быть индивидуальностью, быть более самостоятельным не только в изобразительной деятельности, но и шире, в жизнедеятель-

ности, в целом. Кроме того, что он участвует в выставках изобразительного творчества, он начинает заниматься еще одним-двумя видами художественной деятельности (декоративно-прикладной, музыкальной, хореографической, поэтической и другими). Взрослый человек начинает более конструктивно относиться к своему здоровью, в результате комбинирует медикаментозные (предписанные официальной медициной), профилактические (физические упражнения) и арт-терапевтические способы лечения своей возрастной болезни. Он с легкостью меняет место работы или возвращается к известной ему трудовой деятельности, уже после выхода пенсию, находит нового спутника жизни или восстанавливает отношения с прежним, приобретает новых друзей. Родные дети, внуки, близкие родственники тоже начинают активнее и успешнее продвигаться на своем жизненном пути. Взрослый человек начинает более критично относиться к своей внешности, в результате изменяет стиль одежды и прически; у него появляется потребность сделать эстетичным свое жилье, в результате он делает ремонт в квартире. Появляется потребность видеть новое вокруг себя, в результате человек уезжает в путешествие. Перечисленные примеры можно еще продолжить, так как каждый по-своему решает, какие изменения должны войти в его жизнь.

Эти изменения становятся возможными только вследствие движения личности взрослого по циклическому пути от усиления врожденной базовой взаимосвязи «тела-души» и удовлетворения низших потребностей, к максимально полному функционированию «разума-духа» и удовлетворению высших потребностей — благодаря оздоровительным и образовательным ресурсам изобразительной деятельности.

Таким образом, в статье даны теоретическое обоснование процесса самореализации личности взрослого в художественной деятельности с использованием метода педагогического моделирования, а также методико-технологическая разработка ресурсов изобразительной деятельности. Направлениями для дальнейшего исследования образовательной проблемы по формированию нового облика личности взрослого могут быть теоретико-методологическая разработка уровней самореализации личности взрослого в изобразительной деятельности и методико-технологическое сопровождение каждого уровня в образовании.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гершунский Б. С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования [Электронный ресурс]. — М. : Научная цифровая библиотека Portalus.ru, 23 октября 2007. — Режим доступа: [http://portalus.ru/modules/shkola/rus\\_readme.php?subaction=showfull&id=1193142208&archive=1195596785&start\\_from=&ucat=&](http://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193142208&archive=1195596785&start_from=&ucat=&) (дата обращения: 03.05.2018).

2. Демографическое старение в России [Электронный ресурс] // Демографическое старение. — Режим доступа: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Демографическое\\_старение#Демографическое\\_старение\\_в\\_России](https://ru.wikipedia.org/wiki/Демографическое_старение#Демографическое_старение_в_России) (дата обращения: 17.08.18).
3. Ермак Н. А. Педагогическая поддержка качества жизни людей пожилого возраста средствами художественного творчества : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Ростов-на-Дону, 2009. — 53 с.
4. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. — М. : Педагогика, 1982. — Т. 2. — 576 с.
5. Лебедева Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. — СПб. : Речь, 2007. — 256 с.
6. Ливехуд Б. Кризисы жизни — шансы жизни. Развитие человека между детством и старостью / пер. с нем. Э. М. Радской. — Калуга : Духовное познание, 2012. — 224 с.
7. Маслоу А. Г. Мотивация и личность. — СПб. : Питер, 2011. — 352 с.
8. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. — М. : Высш. шк., 2004. — 512 с.
9. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. — М. : Прогресс, 1994. — 480 с.
10. Сидон Л. М. Метод определения новизны модели как результата педагогических исследований // Социально-экономическая эффективность результатов исследований молодых ученых в области образования. — М. : Директ-Медиа, 2014. — С. 46–50.
11. Ушинский К. Д. Собрание сочинений : в 11 т. — М. — Л. : Академия пед. наук РСФСР, 1950. — Т. 8. — 776 с.
12. Франкл В. По ту сторону самореализации и самовыражения // Воля к смыслу. — М. : Институт общегуманитарных исследований, 2015. — 144 с.
13. Юнг К. Г. Трансцендентная функция // Сознание и бессознательное : сб. — СПб. — М. : Университетская книга, 1997. — 544 с.
14. Яфальян А. Ф. Формирование у детей эстетического отношения к человеку в процессе самовыражения. — М. : Искусство и образование, 2011. — 275 с.
15. Bühler Ch. Genetic aspects of the self // Fundamentals of psychology of the self. — Annals of the New York Academy of Sciences. — N.Y., 1962. — Vol. 96. — Art. 3.

#### REFERENCES

1. Gershunskiy B. S. Kontseptsiya samorealizatsii lichnosti v sisteme obosnovaniya tsennostey i tseyey obrazovaniya [Elektronnyy resurs]. — М. : Nauchnaya tsifrovaya biblioteka Portalus.ru, 23 oktyabrya 2007. — Rezhim dostupa: [http://portalus.ru/modules/shkola/rus\\_readme.php?subaction=showfull&id=1193142208&archive=1195596785&start\\_from=&ucat=&\(data obrashcheniya: 03.05.2018\)](http://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193142208&archive=1195596785&start_from=&ucat=&(data obrashcheniya: 03.05.2018)).
2. Demograficheskoe starenie v Rossii [Elektronnyy resurs] // Demograficheskoe starenie. — Rezhim dostupa: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Demograficheskoe\\_starenie#Demograficheskoe\\_starenie\\_v\\_Rossii](https://ru.wikipedia.org/wiki/Demograficheskoe_starenie#Demograficheskoe_starenie_v_Rossii) (data obrashcheniya: 17.08.18).
3. Ermak N. A. Pedagogicheskaya podderzhka kachestva zhizni lyudey pozhilogo vozrasta sredstvami khudozhestvennogo tvorchestva : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. — Rostov-na-Donu, 2009. — 53 s.
4. Komenskiy Ya. A. Izbrannyye pedagogicheskie sochineniya : v 2-kh t. — М. : Pedagogika, 1982. — Т. 2. — 576 s.
5. Lebedeva L. D. Praktika art-terapii: podkhody, diagnostika, sistema zanyatiy. — SPb. : Rech', 2007. — 256 s.
6. Livekhud B. Krizisy zhizni — shansy zhizni. Razvitie cheloveka mezhdu detstvom i starost'yu / per. s nem. E. M. Radskoy. — Kaluga : Dukhovnoe poznanie, 2012. — 224 s.
7. Maslou A. G. Motivatsiya i lichnost'. — SPb. : Piter, 2011. — 352 s.
8. Polonskiy V. M. Slovar' po obrazovaniyu i pedagogike. — М. : Vyssh. shk., 2004. — 512 s.
9. Rodzhers K. Vzglyad na psikhoterapiyu. Stanovlenie cheloveka. — М. : Progress, 1994. — 480 s.
10. Sidon L. M. Metod opredeleniya novizny modeli kak rezul'tata pedagogicheskikh issledovaniy // Sotsial'no-ekonomicheskaya effektivnost' rezul'tatov issledovaniy molodykh uchenykh v oblasti obrazovaniya. — М. : Direkt-Media, 2014. — S. 46–50.
11. Ushinskiy K. D. Sobranie sochineniy : v 11 t. — М. — Л. : Akademiya ped. nauk RSFSR, 1950. — Т. 8. — 776 s.
12. Frankl V. Po tu storonu samorealizatsii i samovyrazheniya // Volya k smyslu. — М. : Institut obshchegumanitarnykh issledovaniy, 2015. — 144 s.
13. Yung K. G. Transtsendentnaya funktsiya // Soznanie i bessoznatel'noe : sb. — SPb. — М. : Universitetskaya kniga, 1997. — 544 s.
14. Yafal'yan A. F. Formirovanie u detey esteticheskogo otnosheniya k cheloveku v protsesse samovyrazheniya. — М. : Iskusstvo i obrazovanie, 2011. — 275 s.
15. Bühler Ch. Genetic aspects of the self // Fundamentals of psychology of the self. — Annals of the New York Academy of Sciences. — N.Y., 1962. — Vol. 96. — Art. 3.

# ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

## ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ВОСПИТАНИЯ

УДК 37.035.6 - 053"465.00/07"  
ББК 4410.052.2

ГРНТИ 14.23.05

Код ВАК 13.00.02

### **Коротаева Евгения Владиславовна,**

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

### **ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗА РОДИНЫ В ВОСПРИЯТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** дошкольники; Родина; образ Родины; вербализация образов; функции вербализации; патриотизм; патриотическое воспитание.

**АННОТАЦИЯ.** Формирование образа Родины у подрастающего поколения является одной из актуальных проблем в процессе социального познания. Каждый возрастной период в этом процессе имеет собственную специфику (когнитивную, эмоциональную, поведенческую), которую необходимо учитывать при выстраивании соответствующей педагогической деятельности. Особое место в этом процессе занимает вербализация, которая в дошкольном периоде выполняет не только инструментальную, но и субстанциональную — формирующую, развивающую — роль. Сложность вербализации образа родины у детей дошкольного возраста заключается в том, что столь значимое для социального развития ребенка понятие, как Родина, оказывается не связанным с конкретными понятиями и явлениями в непосредственном окружении дошкольника. Следовательно, вербализация образа Родины должна осуществляться в специально организованной, методически продуманной знаково-символической деятельности. Знаками и символами, детализирующими, закрепляющими и одновременно расширяющими представления детей о стране, в которой они живут, могут стать: народные игрушки, соответствующие сказки и сказы, сюжеты об истории, быте, культуре россиян, встречи с интересными людьми из ближайшего к ребенку микросоциума, виртуальные путешествия в города России и т. д. Продуктивность такой работы напрямую связана с определенными рекомендациями: необходимость детализации изучаемого объекта или сюжета (декомпозиция и композиция; от конкретного к абстрактному); проявление эмпатии к субъекту и объекту постигаемого, ориентация на аккумулирующий эффект занятий, интеграция различных видов деятельности (игровая, коммуникативная, изобразительная, двигательная), обогащение словаря дошкольников и др. В процессе такой тематической вербализации — акцентирующей, конструирующей, эмоционально и деятельностно насыщенной — формируется образ Родины, который связан с конкретными и понятными ребенку событиями, людьми, историями, достопримечательностями, что является основой формирования ценностного отношения к своей стране.

### **Korotayeva Evgeniya Vladislavovna,**

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

### **VERBALIZATION OF THE IMAGE OF MOTHERLAND AS PERCEIVED BY PRESCHOOL CHILDREN**

**KEYWORDS:** preschoolers; Motherland; image of Motherland; verbalization of images; functions of verbalization; patriotism; patriotic education.

**ABSTRACT.** Formation of the image of Motherland in the growing generation is one of the urgent challenges of the process of social cognition. Each developmental age has its own specificity in the process (cognitive, emotional and behavioral) which is to be taken into account in planning the corresponding pedagogical activity. Verbalization that performs not only instrumental but also substantial (formative and developing) role in the preschool period occupies a special place in this process. The problem with verbalization of the image of Motherland in preschoolers consists in the fact that such an important for the child's social development concept as Motherland fails to be associated with concrete notions and phenomena in the child's surroundings. Hence, verbalization of the image of the Motherland should be carried out in specially created methodologically organized semiotically symbolic activity. The signs and symbols specifying, reinforcing and simultaneously expanding the children's knowledge about the country where they live may include: folk toys, tales and stories, narrations about history, everyday life and culture of the Russians, meetings with interesting people from the closest micro-society, virtual trips to Russian cities, etc. The effectiveness of such work is directly related to special recommendations: need to specify an object or plot under study (decomposition and composition; from the concrete to the abstract); showing empathy for the subject and object of the learning process, orientation towards the accumulating effect of learning, integration of various kinds of activity (playing, communicative, visual-motor), enrichment of the preschoolers' vocabulary, etc. The image of the Motherland associated with concrete and understandable events, people, stories, and places of interests is formed in the process of such thematic verbalization — focusing, constructing, and emotional and active, which makes up the foundation for the formation of a value-based attitude to one's country.

**П**роблема взаимосвязи и взаимовлияния мышления и речи является предметом изучения целого ряда наук: философии, психологии, психотерапии, психолингвистики, лингвокультурологии, сравнительного языкознания, имиджологии, педагогики, методики обучения и т. д. В контексте этих и других научных областей исследований ученые в разной степени обращаются к вербализации как явлению, отражающему процессы и результаты взаимоотношения речи и мышления (М. М. Бахтин, Л. С. Выготский, Ю. Н. Караулов, А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Д. С. Лихачев, Ж. Пиаже, Г. П. Щедровицкий Д. Б. Эльконин и др.).

В значительно меньшей степени понятие вербализации используется при описании процессов и явлений в области дошкольной педагогики (работы Е. С. Бобровой, О. В. Вольской, Е. В. Галеевой, И. А. Галкиной, И. О. Карелиной, Л. С. Медниковой, Е. В. Пекишевой, О. Н. Усановой, Т. Н. Синяковой). При этом анализ содержания перечисленных работ показывает, что понятие «вербализация» чаще всего используется в качестве синонима к слову «озвучивание» (Е. С. Боброва использует слово «оречевление»).

Такой подход, хотя и имеет право на существование, заметно обедняет само явление вербализации применительно к области педагогики дошкольного возраста. Редуцирование значения «вербализации», возможно, объясняется тем, что сама дефиниция этого понятия прежде всего ориентирована на такие научные области, как лингвистика и психотерапия.

В лингвистике вербализация раскрывается как «реализация намерения субъекта выразить свою мысль в словесной форме; завершающая фаза порождения речевого высказывания, переход от внутренней речи к внешней речи» [15, с. 50]. С психотерапевтической точки зрения «в широком смысле это понятие означает вербальное (словесное) описание переживаний, чувств, мыслей, поведения. В специальной терминологии (Helm J., 1978) определяется как точное словесное описание психотерапевтом эмпатического понимания эмоционального содержания переживания пациента» [12, с. 71].

Собственно, эти подходы контекстуально определяют направленность исследований в области дошкольной педагогики: «Развитие эмоциональных представлений и овладение вербализацией детьми в дошкольном возрасте» (Е. В. Галеева, И. А. Галкина) [3], «Развитие у детей восприятия, понимания и вербализации эмоциональных состояний» (И. О. Карелина) [5], «Особенности вербализации пространственных отношений до-

школьниками с интеллектуальной недостаточностью и с сохранным интеллектом» (Е. С. Боброва) [1], «Особенности вербализации представлений об окружающем у дошкольников с задержкой психического развития (на примере вербального ассоциирования)» (Л. С. Медникова, Е. В. Пекишева) [9].

Отметим, что более востребованной в вербализации оказывается функция диагностическая, которая помогает установить уровень владения ребенком речевым материалом и адекватность соответствия словесного выражения описываемому явлению. Поэтому вербализация в исследованиях преимущественно носит инструментальный, а не субстанциальный характер.

Между тем сама вербализация может быть более продуктивной, нежели просто озвучивание (оречевление). То есть использоваться не только в качестве диагностической функции, но и в субстанциальном — развивающем, формирующем, т. е. через процесс речи меняющим объект исследования. Подобный подход к вербализации уже реализуется в некоторых научных и практикоориентированных областях. Так, политики, имиджмейкеры и др. используют вербализацию (акцентирование, многократное повторение, интонацию и пр.) для фиксации внимания аудитории на каких-либо конкретных сюжетах, деталях предмета обсуждения. Собственно, и работа психотерапевта направлена на то, чтобы в речевом общении с пациентом обозначить эмоционально важные для последнего ситуации, которые пока самим пациентом не осмыслены как значимые.

Вербализация, по мнению Г. Л. Ильина, понимается как «способность определения в речевом общении событий и явлений внешнего и внутреннего мира индивида, способность находить слова и выражения, адекватно описывающие мыслимые состояния и ситуации» [4, с. 3]. Трактую вербализацию как «способность», ученый тем самым подчеркивает не только диагностический контекст, но и субстанциальный, заключающийся в возможности развития (общения, описания внешнего и внутреннего мира и пр.), что полностью соответствует компетентностному подходу, принятому в системе образования.

Однако в дошкольной педагогике подобных исследований крайне мало, что, скорее всего, обусловлено особенностями работы с детьми дошкольного возраста: динамизм психического развития ребенка, специфика мышления дошкольника (тяготение к наглядно-действенному и наглядно-образному), преобладание произвольности в психических процессах и пр.

Отметим, что изначально и мы в своем

исследовании начали с диагностической функции вербализации.

Цель эмпирического исследования, связанного с формированием патриотических чувств у дошкольников, заключалась в том, чтобы выяснить, как дети старшего дошкольного возраста понимают значение слова «родина». Для этого им было предложено ответить на три вопроса: что такое Родина? любишь ли ты Родину? за что ты любишь Родину? (второй вопрос был переходным к третьему).

Мы понимали, что трудность ответов на эти вопросы будет связана с тем, что само слово «родина», хотя и знакомо детям, но относится к абстрактным понятиям, т. е. является специфичной мысленной конструкцией, которая связывает воедино некие предметы, явления окружающего мира, будучи при этом отвлеченной от конкретных воплощений.

Даже взрослому человеку непросто описывать абстрактные понятия, тем более ребенку. При этом дети проникались значимостью поставленной перед ними задачи — «описать Родину» и старались как могли.

Всего в опросе участвовало 34 ребенка. Что же показала диагностическая вербализация?

Количественный анализ ответов дошкольников: 57% детей считают, что Родина — место их проживания, 12% из опрошенных назвали конкретный город, 21% не смогли четко сформулировать ощущения (это что-то родное), 9% признались, что они не знают, что такое Родина.

Но более интересный материал для анализа ответов детей дал качественный анализ вербализованных ответов.

Приведем несколько примеров ответов детей.

*Ксения:* (Что такое Родина?) *Это где люди живут. Родина — она важная сильная. Она должна быть.* (За что ты любишь Родину?) *Родина — она всем людям нужна. Нет землетрясения, люди в ней не погибают. Люди здесь живут хорошо и счастливо.*

*Алина:* (Что такое Родина?) *Это наша земля родная, где мы жили, где живем, это самая дорогая для нас родина.* (За что ты любишь Родину?) *Потому что много цветочков, красивые поляны — просто чудо какое-то...*

*Мила:* (Что такое Родина?) *Это наша страна, она большая.* (За что ты любишь Родину?) *Люблю потому что она любимая, родная, хорошая. Это семья, дом... Потому что семья для меня самое главное.*

*Артем:* (Что такое Родина?) *Родина — жизнь.* (За что ты любишь Родину?) *Люблю Родину, потому что она хорошая... и воздуха много дает...*

*Тимур:* (Что такое Родина?). *Родина для*

*людей как мама и папа, только она большая и красивая.* (За что ты любишь Родину?) *Люблю, потому что она красивая, и на ней мы живем. Если не было бы родины, не было бы и нас.*

Прежде всего, ощущалась гендерная разница ответов. Ответы девочек, что ожидается, были более эмоциональными, экспрессивными: «Она самая лучшая», «Она важная, сильная», «Это самая дорогая для нас родина» и т. д.

Мальчики были более сдержаны в эмоциональном отношении, однако и более конкретны в своих ответах: «Когда говорят родина, представляю семью, города, небеса, дружбу», «Это твоя страна, и ты будешь ее защищать», «Это где мы живем, называется Россия», «Не было бы родины, не было бы и нас».

Но в целом при ответе на заданные вопросы дошкольникам явно не хватало опоры на конкретные явления, события, поэтому они почти сразу переходили к ассоциациям:

- родина — родные: вспоминались родственники, родители, семья;

- родина — природа: земля, родная природа, красивые поляны; хорошо пахнут цветами, можно ехать за березовым соком;

- родина — родные просторы: она большая, кажется, что она бесконечная, тут хватит места всем, и воздуха много дает...

Анализ этих высказываний показывает, что на подсознательном уровне дошкольники пытались апеллировать к неким образам, связанным или с однокоренными словами, или с устоявшимися конструкциями: родные люди, семья, родные просторы, необъятность родины и т. д. Иногда ассоциативный подход уводил детей достаточно далеко от предмета обсуждения: «Это природа. Все мы друзья матушки-природы»; «Это страна, в которой мы живем. Страна мечт...»; «Родина — это Екатеринбург, Россия... Англия, Париж...».

Исследование показало, что сам процесс фиксации представления о Родине у детей начинался с заданных вопросов.

Маленьким респондентам явно не хватало опоры на конкретные образы, явления, предметы, поэтому они переходили к ассоциациям и повторам («Родина большая, хорошая. Люблю родину, потому что она большая, хорошая»). Это связано с тем, что мышление дошкольников опирается на чувственное восприятие, которое пока не подкрепляет такое абстрактно-обобщенное явление, как «родина».

Для дошкольной педагогики из вышеизложенного следует тот вывод, что, ставя задачу воспитания у маленьких граждан России ценностного отношения к Родине,

создавая базу для формирования патриотических чувств, необходимо опираться на более или менее выраженные явления, объекты, образы, прямо и опосредованно связанные с Родиной как понятием и как явлением. Вывод, казалось бы, очевиден. Однако, как показывает анализ примерных образовательных программ для дошкольников, этот подход не обозначен в рекомендациях для педагогов дошкольного образования [6].

В связи с этим мы предлагаем иное направление в патриотическом воспитании дошкольников, которое позволяет более продуктивно использовать возможности не только инструментальной (диагностической) функции вербализации, но и ее субстанциональной (формирующей, развивающей) функции.

Базисом работы над вербализацией образа Родины у старших дошкольников стал знаково-символический подход (труды Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, А. Н. Леонтьева, Н. Г. Салминой, Е. Е. Сапоговой, А. В. Цветкова и др.), суть которого заключается в образном замещении одного предмета другим. Л. С. Выготский подчеркивал, что благодаря замещению «элементарный процесс запоминания сдвигается с места, которое он первоначально занимал, <...> и занимает новую позицию по отношению ко всей новой системе совместно действующих функций. Войдя в эту новую систему, он начинает функционировать в соответствии с законами того целого, частью которого он теперь является» [2, с. 880].

При этом придавать иной смысл предметам и действиям может не только ребенок, но и взрослый, находящийся с ним во взаимодействии. Следовательно, педагог, родитель, имея образ того самого «целого», может через соответствующие «знаки» и «символы» формировать более новый или полный образ «целого» в восприятии ребенка.

В нашем случае речь идет об образе Родины.

Учитывая сложность того объекта, образ которого мы формировали, а также особенности развития старших дошкольников, нами были подобраны соответствующие явления и предметы, которые способствовали уточнению, закреплению, расширению понятия «родина» в сознании детей. И все это реализуется в процессе целенаправленной вербализации.

Так, знаково-символическим наполнением образа Родины для дошкольников, стали:

народные игры и игрушки: Дымковская, Богородская, Филимоновские свистульки; конечно же, матрешка и др., — раскрывающие особенности быта и характера русского народа;

сказки, легенды, сказы нашей Родины и о нашей Родине, ее богатырях, героях, их

готовности помочь ближнему, отстаивать родную землю;

русское гостеприимство: во встречах за русским самоваром знакомство с традициями и обычаями различных народностей, населяющих нашу необъятную Родину;

виртуальные путешествия по городам нашей страны, в которых происходит знакомство детей с теми или иными событиями, связанными с историей и сегодняшним днем нашей страны;

«знакомство» со столицей России — Москвой, с Красной площадью, Московским Кремлем, Большим театром, ВДНХ и т. д.

Но субстанциональная функция вербализации реализуется только в том случае, если при освоении каждого из перечисленных направлений будет вестись целенаправленная работа с детьми. А именно:

при знакомстве с народной игрушкой воспитатель строит диалог таким образом, чтобы дети в описании фигурок, красок, сюжетов использовали определения: *яркие, цветные (красочные), добрые, веселые* и др.;

обращаясь к характеристикам героев сказок и былин, важно говорить с детьми о том, что эти герои *смелые, сильные, добрые, всегда готовы встать за землю русскую, за Русь (Россию)*;

идея посиделок за самоваром в качестве гостеприимной традиции дает возможность обратиться и к сказкам («*ты сначала гостя накорми, напои, в бане вытари*»), и к национальной кухне (*блины, квас, пельмени и др.*), и к семейным традициям (приглашая на эти посиделки семьи воспитанников); такая формы работы дает ощущение единения, общности, что всегда было отличительной характеристикой быта россиян;

виртуальное путешествие по нашей стране позволяет ввести в речевой оборот такие понятия, как *народные ремесла, роспись (городецкая, хохломская и др.), музеи, Золотое кольцо России, столица* (говоря о прошлом таких городов, как Ростов, Суздаль) и т. п.;

знакомясь с достопримечательностями Москвы, дети узнают, что слово «*красный*» означает *красивый* (о Красной площади), что *кремль* — это город-крепость, сами дают толкование, почему главный театр страны называется *Большой* и пр.

Таким образом, игрушки, былинные и сказочные герои, предметы быта, государственные символы, достопримечательности и др. не только оказываются запечатленными в восприятии и памяти детей, но и связываются с образом Родины. Данная позиция соотносима с утверждением А. Ребера о том, что вербальный образ — это «перекодирование зрительного образа в вербальную форму» [10, с. 123].

Стоит подчеркнуть, что продуктивность субстанциальной вербализации в работе с детьми дошкольного возраста имеет определенную специфику. Развитие в этом возрастном периоде обязательно должно быть увязано с деятельностным подходом (раскрасить матрешку, придумать квест для сказочного героя, подготовить презентацию о своей семье, расставить на карте России флажки (с российским триколором), обозначающие города, где был или хотел бы побывать, сделать коллаж о достопримечательностях своего города или столицы нашей Родины и т. д.) и соответствующим эмоциональным фоном: радость узнавания, готовность к новому, чувство гордости за достижения, сочувствие, ощущение включенности в социально значимые события, ответственность за свой вклад, оптимистический настрой и т. д. Учитывая это, подчеркнем, что занятия с детьми должны носить не столько дидактический, сколько эмоционально насыщенный и деятельностно ориентированный характер.

Итак, вербализация (точнее, ее субстанциальная функция) применительно к дошкольному возрасту должна обладать рядом характеристик, которые способствуют продуктивности как процесса, так и результата проводимой работы. К таковым относятся: эмпатия к субъекту и объекту постигаемого, детализация (декомпозиция и композиция; от конкретного к абстрактному), амплификация деятельности (эмоциональная, когнитивная, деятельностно-ориентированная), обогащение словаря дошкольников и др. Очевидно, что такая работа оказывается более действенной, нежели просто оречевление.

Работу по вербализации образа Родины в восприятии детей дошкольного возраста можно определить не просто как обучение или воспитание, но как постижение, непосредственно связанное с пониманием. «Наиболее часто этот термин [постижение]

используется в образовании и психолингвистике и, возможно, что удивительно, используется в обоих контекстах с похожим смыслом, — утверждает А. Ребер. — Большинство современных когнитивных психологов утверждает, что процесс постижения включает в себя два взаимосвязанных компонента: процессы конструирования, посредством которого создается интерпретация материала, и утилизации, посредством которого эта интерпретация соотносится с другими знаниями так, чтобы эта информация могла использоваться при ответах на вопросы, действиях в новых ситуациях, исполнении команд и т. д. Обратите внимание, что некоторые авторы видят различие между постижением и пониманием на том основании, что первое — более конкретное и более специфическое, в то время как последнее — более абстрактное и под этим подразумевается глубокий и более символический когнитивный акт» [11, с. 89].

Данный подход оказывается связанным со знаково-символической деятельностью, разрабатываемой в отечественной педагогике, а именно: «отражение и преобразование действительности, ее объектов и интеробъектных связей при помощи специальных средств, основной характеристикой которых является нетождественность отражаемому объекту» [14, с. 270].

Таковым является образ Родины, которая есть у каждого, но осознание которого затруднено для конкретно-чувственного восприятия ребенка. Помочь увидеть, вербально и невербально постичь этот образ в окружающем мире, понять и принять его — становится социально значимой задачей в деятельности воспитателя, родителя. Поэтому так важна целенаправленная, интегративная, методически обоснованная работа взрослых, которая в итоге формирует у подрастающего поколения целостную картину мира.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Боброва Е. С. Особенности вербализации пространственных отношений дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью и с сохранным интеллектом // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2008. — № 54. — С. 302–305.
2. Выготский Л. С. Психология. — М.: Изд-во «ЭКСМО-Пресс», 2000. — 1008 с.
3. Галеева Е. В., Галкина И. А. Развитие эмоциональных представлений и овладение вербализацией детьми в дошкольном возрасте // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. — 2015. — № 1 (20). — С. 225–227.
4. Ильин Г. Л. О вербализации современного образования // Школьные технологии. — 2011. — № 4. — С. 3–9.
5. Карелина И. О. Развитие у детей восприятия, понимания и вербализации эмоциональных состояний: учебное пособие. — Ярославль: ГОУ ВПО «Ярославский гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского», 2008. — 59 с.
6. Коротаева Е. В., Белоусова С. С. Патриотическое воспитание дошкольников: к вопросу программного обеспечения // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. — 2017. — С. 142–149.
7. Кудрина Н. А. О трех ракурсах рассмотрения проблем формирования и вербализации научного концепта // Вестник ТГУ. — 2009. — № 6 (74). — С. 245–250.

8. Куприева И. А. Инструментальная роль психических процессов в исследовании проблем вербализации действительности [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — № 1. — Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=11897> (дата обращения: 06.07.2018).
9. Медникова Л. С., Пекишева Е. В. Особенности вербализации представлений об окружающем у дошкольников с задержкой психического развития (на примере вербального ассоциирования) // Дефектология. — 2013. — № 1. — С. 40–48.
10. Ребер А. Большой психологический словарь. — М. : ООО «Изд-во АСТ» ; Изд-во «Вече», 2001. — Т. 1. — 592 с.
11. Ребер А. Большой психологический словарь. — М. : ООО «Изд-во АСТ» ; Изд-во «Вече», 2001. — Т. 2. — 560 с.
12. Рудестам К. Групповая психотерапия. — СПб. : Питер Ком, 1998. — 384 с.
13. Сапогова Е. Е. Ребенок и знак. Психологический анализ знаково-символической деятельности дошкольника. — Тула : Приок. кн. изд-во, 1993. — 264 с.
14. Цветков А. В. Об универсальной структуре знаково-символической деятельности // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. — 2008. — № 11 (75). — С. 266–272.
15. Щукин А. Н. Лингвистический энциклопедический словарь : более 2000 единиц. — М. : Астрель ; АСТ : Хранитель, 2007. — 746 с.

#### REFERENCES

1. Bobrova E. S. Osobennosti verbalizatsii prostranstvennykh otnosheniy doshkol'nikami s intellektual'noy nedostatochnost'yu i s sokhrannym intellektom // Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena. — 2008. — № 54. — S. 302–305.
2. Vygotskiy L. S. Psikhologiya. — M. : Izd-vo «EKSMO-Press», 2000. — 1008 s.
3. Galeeva E. V., Galkina I. A. Razvitie emotsional'nykh predstavleniy i ovladenie verbalizatsiyey det'mi v doshkol'nom vozraste // Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya : Pedagogika, psikhologiya. — 2015. — № 1 (20). — S. 225–227.
4. Il'in G. L. O verbalizatsii sovremennogo obrazovaniya // Shkol'nye tekhnologii. — 2011. — № 4. — S. 3–9.
5. Karelina I. O. Razvitie u detey vospriyatiya, ponimaniya i verbalizatsii emotsional'nykh sostoyaniy : uchebnoe posobie. — Yaroslavl' : GOU VPO «Yaroslavskiy gos. ped. un-t im. K. D. Ushinskogo», 2008. — 59 s.
6. Korotaeva E. V., Belousova S. S. Patrioticheskoe vospitanie doshkol'nikov: k voprosu programmogo obespecheniya // Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya : Pedagogika i psikhologiya. — 2017. — S. 142–149.
7. Kudrina N. A. O trekh rakursakh rassmotreniya problem formirovaniya i verbalizatsii nauchnogo kontsepta // Vestnik TGU. — 2009. — № 6 (74). — S. 245–250.
8. Kuprieva I. A. Instrumental'naya rol' psikhicheskikh protsessov v issledovanii problem verbalizatsii deystvitel'nosti [Elektronnyy resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. — 2014. — № 1. — Rezhim dostupa: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=11897> (data obrashcheniya: 06.07.2018).
9. Mednikova L. S., Pekisheva E. V. Osobennosti verbalizatsii predstavleniy ob okruzhayushchem u doshkol'nikov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya (na primere verbal'nogo assotsirovaniya) // Defektologiya. — 2013. — № 1. — S. 40–48.
10. Reber A. Bol'shoy psikhologicheskij slovar'. — M. : ООО «Изд-во АСТ» ; Изд-во «Вече», 2001. — Т. 1. — 592 с.
11. Reber A. Bol'shoy psikhologicheskij slovar'. — M. : ООО «Изд-во АСТ» ; Изд-во «Вече», 2001. — Т. 2. — 560 с.
12. Rudestam K. Gruppovaya psikhoterapiya. — SPb. : Piter Kom, 1998. — 384 s.
13. Sapogova E. E. Rebenok i znak. Psikhologicheskij analiz znakovo-simvolicheskoy deyatel'nosti doshkol'nika. — Tula : Priok. kn. izd-vo, 1993. — 264 s.
14. Tsvetkov A. V. Ob universal'noy strukture znakovo-simvolicheskoy deyatel'nosti // Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena. — 2008. — № 11 (75). — S. 266–272.
15. Shchukin A. N. Lingvisticheskij entsiklopedicheskij slovar' : bolee 2000 edinits. — M. : Astrel' ; AST : Khranitel', 2007. — 746 s.

# ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

УДК 372.881.161.1:372.857  
ББК 4426.819=411.2+4426.28

ГРНТИ 14.25.07

Код ВАК 13.00.01

### **Дмитриева Светлана Валентиновна,**

учитель, ГБОУ СОШ № 230 с углубленным изучением химии и биологии; 192238, г. Санкт-Петербург, ул. Пражская, 25; аспирант кафедры социального образования, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования; 191002, г. Санкт-Петербург, ул. Ломоносова, 11–13; e-mail: dmitrieva\_sv@mail.ru.

### **МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОГО ТЕКСТА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** метапредметные результаты; результаты обучения; образовательные результаты; учебные тексты; содержание учебного текста; методика преподавания русского языка; методика преподавания биологии.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматривается актуальная для современной системы образования проблема формирования метапредметных результатов учащихся. Предлагается решать проблему при помощи универсального средства — учебного текста. Автор анализирует формулировку «учебного текста», обращает внимание на терминологическую путаницу и на практику определений понятия исследователями, исходящими из разных оснований. Чтобы формировать у учащихся метапредметные образовательные результаты, представляется важным создать единое представление об учебном тексте, которое будет характерно для школьных предметов различной научной направленности. Поэтому в результате проведенного анализа исследований по проблеме была предпринята попытка систематизировать подходы при определении «учебного текста». В результате чего разрабатывается следующая классификация: философский, личностный, структурный, деятельностный подходы. В основу метапредметного понимания учебного текста кладутся важные для него личностный и деятельностный подходы. В работе проводится сравнительный анализ общих функций ориентировки учебного текста (предметной, ценностной, инструментальной) и структуры метапредметности (умение организовывать деятельность, сама деятельность, приемы, используемые в деятельности). Исходя из сравнительных данных, мы делаем вывод о том, что учебный текст обладает метапредметными характеристиками. Также рассматривается метапредметный потенциал учебного текста, содержащийся в их типологическом, видовом и функциональном разнообразии. Упомянуты метахарактеристики учебного текста: культууроориентированность, диалогичность, интертекстуальность, межпредметность, полиинформативность, полифункциональность. Итогом проделанной работы становится определение учебного текста, сформулированное с позиций метапредметного подхода. Таким образом, на теоретическом уровне было доказано, что учебные тексты являются метапредметной категорией, обладают метапредметным компонентом содержания и способны формировать у учащихся метапредметные образовательные результаты. На практическом уровне были рассмотрены учебники для 5 класса по русскому языку и биологии с целью определения в них метапредметного компонента учебного текста. Определено, что в учебниках русского языка и биологии методический аппарат по формированию у учащихся метапредметных образовательных результатов при помощи учебных текстов представлен крайне слабо. Найденное противоречие между теоретическими запросами формирования у учащихся метапредметных образовательных результатов посредством учебных текстов и отсутствием практической возможности реализовать этот запрос требует разрешения в науке и практике современного образования.

### **Dmitrieva Svetlana Valentinovna,**

Teacher, School № 230 with Advanced Study in Chemistry and Biology, Saint-Petersburg, Russia.

### **METASUBJECT COMPONENT OF THE CONTENT OF LEARNING TEXT**

**KEYWORDS:** metasubject results; learning outcomes; learning results; academic texts; learning text; content of learning text; methods of teaching Russian; methods of teaching Biology.

**ABSTRACT.** The article deals with the problem of formation of metasubject results of students urgent for the modern education system. It is proposed to solve the problem with the help of a universal tool — a learning text. The author analyzes the definition of the «learning text», draws attention to the terminological confusion and the practice of definition of the concept by researchers coming from different bases. To form students' metasubject educational results, it is important to create a common understanding of the learning text, typical of different academic school subjects. Therefore, as a result of the analysis of research on the problem, an attempt was made to systematize the approaches to define the «learning text». As a result, the following classification has been developed: philosophical, personal, structural, activity-based approaches. The metasubject understanding of the learning text is based on important personal and activity-based approaches. The paper presents a comparative analysis of the general functions of orientation of the learning text (object, value, and instrument) and the structure of metasubjectivity (the ability to organize activity, activity itself, techniques used in the activity). Based on the comparative data, it is concluded that the learning text has metasubject characteristics. The metasubject potential of the learning text consisting in its typological, species and func-

tional diversity is also considered. The following meta-characteristics of the learning text can be noted: cultural orientation, dialogic nature, intertextuality, interdisciplinary character, multi-modality and multi-functionality. The result of this work is the definition of the learning text, formulated from the standpoint of the metasubject approach. Thus, on the theoretical level, it has been shown that learning texts make up a metasubject category and have a meta-subject component of content and are able to develop pupils' metasubject educational outcomes. At the practical level, textbooks for the 5th grade in the Russian language and Biology were analyzed in order to determine the metasubject component of the learning text in them. It turns out that in the textbooks of the Russian language and Biology, the methodological apparatus for the formation of students' metasubject educational results with the help of learning texts is presented very poorly. The contradiction between the theoretical requirements to the formation of students' metasubject educational results through learning texts and the lack of practical opportunities to implement these requirements should be overcome in theory and practice of modern education.

Одной из проблем современного образования является сформулированное в Федеральных государственных образовательных стандартах требование к формированию у учащихся метапредметных образовательных результатов. Важность формирования именно этого вида образовательных результатов обусловлена изменениями, происходящими в обществе. Связаны они, прежде всего, с тем, что обновление знаний, происходящее через каждые 3–5 лет [10, с. 149], требует от человека владения метаприемами, помогающими ему эффективно справляться с большим объемом информации, а также преодолевать фрагментарность знаний.

Перед научным сообществом и учителями-практиками стоит вопрос: что может стать инструментом формирования этих результатов? На наш взгляд, им может быть учебный текст. Так как метапредметность основана на межпредметных связях, то тексты учебников, с которыми учащиеся привыкли работать на предметном уровне, должны быть преобразованы, наполнены метапредметным содержанием. Нередко речь даже должна идти о том, что для того чтобы формировать метапредметные образовательные результаты, нужно учить учащихся работать с особыми текстами, наполненными метапредметным компонентом содержания.

Прежде чем сформулировать суть метапредметного компонента содержания учебного текста, обратимся к тому, что в науке и практике современного образования понимается под «учебным текстом» и что мы будем считать «учебным текстом».

Исследуемое понятие является важной универсальной единицей содержания любого школьного предмета, использующейся на протяжении длительного времени. Но до настоящего времени в науке и практике преподавания это понятие не приобрело четкой формулировки.

Несмотря на частотность употребления термина, точного определения понятия «учебный текст» нет. В рассмотренных нами педагогических академических изданиях: Российская педагогическая энциклопедия в 2-х томах [21], Педагогический энциклопе-

дический словарь [20]; словарях: Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь [12], Кичева И. В. Словарь актуальных терминов педагогики [11], Ярлова Т. В. Словарь педагогических терминов [28] исследуемый термин не встречается.

Сложность толкования понятия «учебный текст» связана с рядом причин. Во-первых, существуют понятия, которые зачастую воспринимаются синонимами рассматриваемого термина, но на самом деле таковыми не являются: текст учебника, учебная литература, учебная книга, учебный материал. Во-вторых, наукой выдвигаются новые понятия, например, такие как педагогика текста, дидактический текст, которые также вызывают сложности при формулировании термина «учебный текст».

В-третьих, исследователи дают определение термину «учебный текст», исходя из различных оснований. Так, Т. М. Дридзе дает толкование учебному тексту через его понимание учащимися [8], Д. Д. Зуев рассматривает учебный текст как «носителем содержания образования, основной информации, предназначенной для усвоения школьниками» [9], А. М. Сохор — как переработанный в дидактических целях материал [26], Л. П. Доблаев считает необходимым определять учебный текст через его смысловую структуру [7], Я. А. Микк определяет текст через принципы, обеспечивающие доступность учебных текстов [16]. Представленный спектр определений исследуемого понятия отражает сложность интерпретации «учебного текста», связанного с тем, что подходы к его толкованию не систематизированы.

Результатом анализа исследований по проблеме толкования «учебного текста» явилась разработка системы подходов к исследуемому понятию. Первый подход связан со взглядом на **учебный текст как на фило-софское понятие**. В русле логики М. М. Бахтина, который считал, что все, что нас окружает — есть текст, ряд исследователей предлагают считать учебным текстом «любой текст, полезный при освоении определенной учебной дисциплины... В широком понимании — это вся доступная наблюдению информация, представленная в учебнике» [23].

Второй подход включает в себя взгляд на **текст с точки зрения воздействия его на личность**. Сюда следует отнести мнения исследователей, считающих, что учебный текст — это «текст, который... способен порождать у участников процесса обучения встречные личностные смыслы» [13, с. 5]. Так как текст вступает во взаимосвязь с личностью, то это явление должно иметь определенное название, которое в науке определено как гуманитарный текст. Учебный текст как *гуманитарный* представлен в исследовании С. В. Беловой, которая считает, что в педагогической реальности мы встречаемся с текстом, являющимся, в широком понимании, целостной знаковой структурой, а в узком понимании — продуктом смысловой образовательной деятельности конкретной личности. В первом случае мы встречаемся с многообразием смысловых установок, поведенческих реакций личности и объективными значениями культуры. Во втором — с учебным гуманитарным текстом [3].

Третий подход, **структурный**, связан с разными интерпретациями понятий «учебный текст» как «текст учебника», с определением места, которое занимает учебный текст в структуре учебника.

С одной стороны, *учебный текст понимается как учебная книга*. В структуру учебника могут входить как непосредственно учебные тексты, так и тот аппарат, который их сопровождает. Обычно в учебнике присутствуют следующие текстовые компоненты: непосредственно тексты (основной, дополнительный, пояснительный), учебные задания, аппарат организации усвоения, иллюстративный материал, аппарат ориентировки [9]. Все перечисленные компоненты являются элементами учебного текста, создающими его структуру.

С другой стороны, учебный текст понимается как один из *элементов структуры учебника*. По мнению Е. П. Александрова, большинство авторов, использующих понятие «учебный текст», имеют в виду «письменно, графически оформленные тексты, изначально создаваемые с учебно-воспитательными целями» [2].

Четвертый подход, **деятельностный**, связан с представлениями о том, что в учебном тексте должны ставиться проблемы, а учащиеся должны их уметь решать. Эта точка зрения представлена исследованиями Л. П. Доблаева, у которого учебный текст — это совокупность своеобразных текстовых проблемных ситуаций со скрытыми вопросами. По мнению исследователя, «учебный текст — это не просто источник готовых знаний, подлежащих запоминанию, а, прежде всего, источник познава-

тельных задач или проблем, которые надо уметь обнаружить и решить» [7, с. 76].

*Инструментальная составляющая* деятельностного подхода связана с пониманием учебного текста как текста, являющегося средством достижения целей школьного обучения. Эту точку зрения представляет Б. И. Федоров, который считает, что если информация текста как содержание прошлых знаний используется, прежде всего, для достижения главной цели школьного обучения, т. е. для формирования и развития интеллектуальных способностей учащихся, для развития соответствующих интеллектуальных компетентностей работы с информацией, то его следует считать учебным текстом в широком смысле слова. А если указанная информация текста еще и предварительно оптимизирована, то мы имеем дело с учебным текстом в узком смысле слова [27].

Также в русле деятельностного подхода учебный текст рассматривается как *объект педагогического конструирования* (Е. П. Александров, Э. Г. Гельфман, И. Е. Малова, И. А. Озеркова, Л. М. Перминова и др.). Так, Е. П. Александров называет учебным текстом, с которым осуществляются учебные действия, либо который является результатом учебных действий и взаимодействий [1]. Схожую точку зрения защищает И. А. Озеркова: «под учебным текстом будем понимать конструируемую открытую систему материалов учебного назначения, объединяющую в себя различные единые книжные тексты...» [18].

В результате анализа исследований нами были предложены подходы к определению термина «учебный текст»: 1) философский; 2) с точки зрения воздействия учебного текста на личность (личностный); 3) структурный; 4) деятельностный.

Для исследования учебного текста как метапредметной категории важными являются характеристики, 1) связанные с воздействием учебного текста на личность и 2) представляющие учебный текст как деятельность. Выбор характеристик определен тем, что в рамках исследования важными являются гуманитарный подход, где в центре обучения находится школьник, и системно-деятельностный подход, из которого следует, что понятие учебный текст требует своей интерпретации через понимание его как средства обучения, способного формировать метапредметные образовательные результаты.

В 90-е годы XX века наметилась тенденция, связанная с пересмотром «учебного текста». В интерпретации исследуемого понятия появляются метапредметные характеристики. Так, В. П. Максаковский выделяет следующие функции, присущие учеб-

ным текстам: отражение широкой научной картины мира (в том числе в виде нисходящей иерархии: законы — закономерности — научные теории — научные гипотезы — научные понятия — факты); ориентация на фундаментальные знания; организующая роль теории (обобщений по отношению к фактам); стимулирование учащихся к самостоятельному добыванию знаний; дифференцированный подход (выделение в учебном тексте 2–3 планов); проблемный подход; баланс научности и доступности [15]. Следует отметить, что в перечисленных характеристиках учебного текста, предложенных исследователем, присутствуют элементы метапредметности, прежде всего, связанные с формированием научной картины мира, самостоятельностью.

Исследователем Е. Н. Селиверстовой очень точно была определена метапредметная суть умения работать с учебным текстом: оно должно быть направлено не столько на получение информации, сколько на развитие психических и личностных структур школьника, обеспечивающих ему условия для приобретения не только знаний и умений как готовых результатов научного познания, но и инструмента его получения [24]. Научившись производить различные действия с текстом, учащийся легко сможет добывать любую интересующую его информацию; осознавать, для чего это ему нужно; саморазвиваться; формировать метапредметные умения, а затем достигать метапредметных образовательных результатов.

На современном этапе развития педагогической науки и практики изменение взгляда на понятие «учебный текст» стоит наиболее остро и связано оно с тем, чтобы дать единое представление об учебном тексте, которое будет характерно для предметов различной научной направленности и будет способствовать формированию у учащихся метапредметных образовательных результатов. Для этого важно доказать, что понятия «метапредметный образовательный результат» и «учебный текст» имеют общие точки соприкосновения, в частности «учебный текст» является метапонятием и обладает метахарактеристиками. Докажем справедливость данного тезиса.

Ю. Н. Кулюткин, говоря о роли учебных текстов в формировании ориентации человека в окружающем мире, выделяет три наиболее общие функции ориентировки: предметную, ценностную и инструментальную [14]. Предметная (знаниевая) составляющая включает в себя знания и представления, которые выступают в своем функциональном аспекте — как предназначение для осуществления работы с учебным текстом. Инструментальная составляющая представ-

ляет собой совокупность базовых приемов взаимодействия с учебным текстом в знакомых и новых ситуациях. Эмоционально-ценностная составляющая проявляется в том, что работа с учебным текстом становится для личности ценностью, которая играет роль мотива для реального осуществления взаимодействия с учебным текстом. Эти функции учебных текстов соотносятся с представленной в Федеральных государственных образовательных стандартах структурой метапредметности: 1) умение учащихся организовывать деятельность, 2) сама деятельность учащихся и 3) приемы работы, используемые учащимися в деятельности.

Сопоставив группы метапредметных образовательных результатов с функциями учебного текста, выделенными Ю. Н. Кулюткиным, приходим к выводу: инструментальная функция работы с учебным текстом соотносится с деятельностью категорией метапредметности; предметная и инструментальная функции работы с учебным текстом соотносятся с умением учащихся организовывать деятельность. Из сказанного следует: метапредметные образовательные результаты имеют общую связь с учебным текстом, следовательно, формировать метапредметные образовательные результаты можно при помощи организации работы учащихся с учебным текстом.

Достичь оптимального результата формирования метапредметных образовательных результатов возможно, используя инструментальную функцию текста, когда «с помощью учебного текста организуются сами действия учащихся» [4]. Э. Г. Гельфман, М. А. Холодная, опираясь на классификацию Ю. Н. Кулюткина о трех типах учебных знаний, вытекающих из функций ориентировки (декларативных, процедурных и ценностных), обращают особое внимание на то, что «необходимо средствами учебного текста, во-первых, обеспечивать формирование процедурных знаний (в виде алгоритмов, приемов и методов мышления, индуктивных и дедуктивных рассуждений, способов саморегуляции интеллектуальной деятельности и т. д.) и, во-вторых, обучать учащихся таким умственным действиям, которые бы способствовали превращению («переводу») декларативных знаний в знания процедурные» [4, с. 43].

Метапредметный потенциал учебных текстов можно увидеть в их типологическом, видовом и функциональном разнообразии, так как текст способен охватывать различные сферы деятельности учащихся.

Рассмотрим некоторые типологические характеристики учебного текста, представленные исследователями. Так, Д. Д. Зуев [9], Ю. Н. Кулюткин [14] основанием для

типологии выбирают целевое функциональное назначение текста и предлагают следующую классификацию: информационные — предметно ориентированные, имеющие большую познавательную ценность; инструкционные — инструментально ориентированные; мотивирующие — ценностно ориентированные. В. А. Сидоренков [25] за основу классификации берет информационный источник: собственно информационные; оценочно-информационные; образно-оценочно-информационные. Г. Г. Гранник, С. М. Бондаренко, Л. А. Концевая [6] за основу берут способ подачи информации и классифицируют тексты следующим образом: объяснительно-иллюстративные: информация предлагается в готовом виде; репродуктивные: необходимость воспроизведения действия по образцу; проблемные: знания предлагаются не в готовом виде. Этими классификациями типология текста не ограничивается. Исследователи рассматривают его с точки зрения источника происхождения, формы воспроизведения, формы общения, типа трансформации, подачи информации, коммуникативного типа и т. д.

Обилие типологических классификаций учебного текста указывает на стремление исследователей охарактеризовать его с разных сторон, что является доказательством того, что учебный текст является метапредметной категорией.

Различные основания, порождающие разнообразную типологизацию учебных текстов, создают и видовое разнообразие учебных текстов.

В современном образовательном процессе можно выделить следующие **виды** учебных текстов:

- Учебно-теоретические: текст школьного учебника; тексты дополнительной литературы, рекомендуемой учащимся.
- Учебно-практические тексты: тексты задач, упражнений, рабочих тетрадей.
- Учебно-справочные тексты: тексты учебных энциклопедий, словарей, справочников, в том числе электронных и из Интернета.
- Учебно-наглядные: презентации, фильмы, атласы, карты, наглядные пособия, раздаточные материалы.
- Учебно-репрезентативные: учебный доклад, реферат, сообщение...
- Учебно-игровые: дидактическая игра, контекстная игра, языковая игра, коммуникативно-диалоговая игра, игромастерская, образовательное путешествие...
- Учебно-контролирующие: тексты контрольных работ, диктантов, изложений, сочинений, эссе...

**Функции** учебного текста также различаются. Прежде всего, учебный текст выполняет защитную функцию: функцию хране-

ния, передачи информации, сохранения культуры, передачи образцов деятельности, воздействие на сознание обучаемых (мотивация), развитие личностных качеств [17]. Также выделяют систематизирующую, координирующую функции [9], интегрирующую, трансформационную [13], информативную; систематизирующую; прескриптивную, оценивающую [5].

Некоторые функции учебного текста обладают метапредметными характеристиками. Например, развивающая функция, кроме того, что она способствует формированию у учащихся научных понятий, развивает психические функции, предусматривающие развитие мышления, развивает творческие способности, мотивирует учащихся к учебно-познавательной деятельности, формирует способность ученика рассуждать, обосновывать, доказывать.

Типологическое, видовое и функциональное разнообразие учебных текстов совпадает с функциями культуры: познавательной, оценочной, регулятивной, информативной, коммуникативной, социализирующей. Эта связь подтверждает мысль о том, что учебный текст является элементом культуры, что выводит его на уровень метапредметности.

Метапредметный потенциал учебного текста проявляется также в том, что он обладает **метахарактеристиками**: культуроориентированностью, диалогичностью, интертекстуальностью, межпредметностью, полиинформативностью, полифункциональностью (см. подробнее об этом в нашей статье: Дмитриева С. В. Метахарактеристики учебного текста // Образовательные вызовы современности: тенденции развития — педагогического исследования. СПб.: СПб АППО, 2016. С. 147–153).

Исходя из метапредметных параметров, описанных в классификациях, типологиях, структурах, предлагаем следующее определение учебного текста: *учебный текст — это средство обучения, построенное на метапредметной основе, обладающее метапредметными характеристиками, обучающим, развивающим и воспитательным потенциалом, обеспечивающее усвоение учебной информации при помощи освоения основ метапредметной учебной деятельности.*

Таким образом, нами была проведена аналогия между учебными текстами и метапредметными образовательными результатами, было доказано на теоретическом уровне, что учебные тексты являются метапредметной категорией, обладают метапредметным компонентом содержания и способны формировать у учащихся метапредметные образовательные результаты.

На практическом уровне были рассмот-

рены учебники для 5 класса по русскому языку и биологии с целью определения в них метапредметного компонента учебного текста. Для анализа были выбраны учебники, рекомендованные Министерством образования и пользующиеся популярностью в школах:

- Пасечник В. В. Биология. Бактерии, грибы, растения. 5 класс : учебник. — М. : Дрофа, 2017. — 141 с. [19].
- Русский язык. 5 класс : учебник / под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. — М. : Дрофа, 2016. — 317 с. [22].

В результате анализа были получены следующие данные.

Учебник русского языка должен быть ориентирован на обучение учащихся работать с учебными текстами, так как текст в предмете «Русский язык» является основным объектом предметного обучения. Однако задания на работу с ними в учебнике 5 класса под редакцией М. М. Разумовской [22] представлены, в основном, только в уроках развития речи, когда школьников учат отличать текст от не-текста, озаглавливать, определять тему и главную мысль текста, работать с абзацем, составлять план. В учебнике изредка представлены задания, связанные с развитием у учащихся метапредметных умений. Например, составить схему, сравнить, заполнить таблицу, сделать вывод. Но все эти умения развиваются, в основном, не на учебных текстах. Так, работа с таблицей чаще всего предполагает распределение слов с определенными орфограммами, морфемами по колонкам; составление схем ориентировано на развитие предметных навыков: составление схем слова, предложения.

Достоинствами учебника русского языка под ред. М. М. Разумовской [22] является наличие конкретных определений, связанных с учебными текстами, которые можно использовать в качестве опор для формирования у учащихся метапредметных образовательных результатов. Так, дается определение текста, главной мысли, темы, абзаца (чего нет в учебнике биологии).

Из проведенного анализа вытекает вывод: учебник русского языка не формирует метапредметные образовательные результаты через обучение учащихся работе с учебными текстами.

Обратимся к анализу учебника биологии для 5 класса под редакцией В. В. Пасечника [19]. Он состоит из 4 глав (24 параграфов). У каждой главы имеется свое название (например, «Клеточное строение организмов»), вводный текст и информация о том, что школьник узнает и чему научится. «Знание» связано с достижением учащимися предметных результатов, а «научение» — метапред-

метных результатов. Рассмотрим рубрику «Вы научитесь» в учебнике биологии.

Глава 1. Клеточное строение организмов. Вы научитесь: готовить микропрепараты, пользоваться лупой и микроскопом, находить основные части растительной клетки на микропрепарате, в таблице, схематически изображать строение клетки.

Глава 2. Царство Бактерии. Вы научитесь: выявлять растения, пораженные болезнетворными бактериями, мерам защиты от болезнетворных бактерий.

Глава 3. Царство Грибы. Вы научитесь: распознавать представителей этого царства, отличать основные виды съедобных шляпочных грибов от ядовитых, выявлять признаки поражения организмов болезнетворными грибами.

Глава 4. Царство Растения. Вы научитесь: распознавать растения различных отделов, сравнивать растения различных отделов, находить черты усложнения, устанавливать связь между особенностями строения растений и средой их обитания.

Материал учебника ориентирован в основном на получение учащимися практических умений. Вместе с тем, следует отметить, что в учебник заложено формирование метапредметных умений: выявлять, распознавать, сравнивать, устанавливать связь между явлениями.

То, что касается непосредственно организации текстового материала учебника по биологии для 5 класса, то здесь следует обратить внимание на то, что каждый параграф сопровождается вопросами. В основном, это вопросы репродуктивного характера (например, Что изучает биология? Что называют биосферой? Какое значение имеет биология? Почему необходимо изучать биологию? Что изучает экология?), направленные на получение учащимися предметных знаний.

Вопросы, представленные в учебнике, требуют некоторой переформулировки для того, чтобы они могли способствовать формированию у учащихся метапредметных образовательных результатов. Например, в учебнике биологии вопрос представлен следующим образом: какое строение имеет бактериальная клетка? К нему требуется дополнение в виде продолжения: Какое строение имеет бактериальная клетка? Представьте информацию в виде схемы. Или: чем отличается бактериальная клетка от растительной? (формулировка учебника), дополняем: составьте сравнительную таблицу.

Ко многим параграфам учебника биологии дается рубрика «Подумайте», в которой представлены вопросы, требующие от учащихся умений размышлять, выходя за рамки параграфа.

Рубрика «Задания» в учебнике биоло-

гии представлена, в основном, заданиями, носящими практический характер, связанный с экспериментальной деятельностью учащихся.

И только небольшой процент заданий имеет непосредственное отношение к тексту. Перечислим их.

1. На основе параграфа и дополнительного текста подготовьте сообщение — встречается 5 раз.

2. Используйте дополнительные источники информации, выясните... — 1 раз.

3. Заполните таблицу, на основе прочитанного текста — 2 раза.

4. Опираясь на текст учебника, самостоятельно составьте живую цепь — 1 раз.

Важно отметить, что автор учебника с начала учебного года планирует учить детей составлению плана параграфа учебника. Уже в 3-м параграфе представлены «Требования к составлению плана текста:

1. Пункты плана должны отражать главные мысли.

2. Пункты должны быть связаны по смыслу.

3. Пункты плана формулируются кратко и четко.

При составлении плана текст делится на части (смысловые единицы), и в каждой из них находится главная мысль. Чтобы вам было легче справиться с этим заданием, читая текст параграфа, задавайте два вопроса: «О чем здесь говорится?» и «Что об этом говорится?». Первый вопрос поможет вам разбить текст на «смысловые единицы», а второй — выделить самое существенное, главное в этой части текста» [19, с. 18].

Но проблема вся в том, что задания по составлению плана даются только 2 раза. В остальных случаях подобные задания не требуются, так как текст представлен в уже разбитом на абзацы виде и каждый абзац (раздел) имеет свое конкретное название.

Также важно отметить, что в учебнике помещена инструкция «Как работать с текстом учебника»:

1. Прочитайте название параграфа. Оно отражает его главное содержание.

2. Прочитайте вопросы перед текстом параграфа. Постарайтесь на них ответить. Это поможет вам лучше понять текст параграфа.

3. Прочитайте вопросы в конце параграфа. Они помогут выделить наиболее важный материал параграфа.

4. Прочитайте текст, мысленно разбейте его на «смысловые единицы», составьте план.

5. Проведите сортировку текста (новые термины и определения выучите наизусть, основные положения запомните, умейте их доказывать и подтверждать примерами).

6. Кратко перескажите параграф [19, с. 27].  
Но дальнейшие действия по работе учащихся с этой инструкцией автором учебника не предусмотрены.

В результате проведенного анализа учебника биологии 5 класса с точки зрения формирования у учащихся метапредметных образовательных результатов при помощи учебного текста, было определено, что в нем представлены два замечательных начинания: обучение учащихся работе с текстами на основе инструкции «Как работать с текстом учебника» и обучение составлению плана параграфа. Но процесс обучения не строится на них. Во всяком случае, в заданиях, предлагаемых к текстам, эти умения не прослеживаются. То есть в учебнике биологии методический аппарат по формированию у учащихся метапредметных образовательных результатов при помощи учебных текстов представлен крайне слабо.

Рассмотренная на теоретическом уровне проблема необходимости формирования метапредметных образовательных результатов и возможности делать это при помощи учебного текста, с одной стороны; и выводы, полученные в результате анализа учебных текстов в учебниках русского языка и биологии, свидетельствующие об отсутствии или незначительном присутствии элементов формирования метапредметных образовательных результатов посредством учебного текста, с другой стороны, позволяют говорить о противоречии, которое требует разрешения в науке и практике современного образования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Александров Е. П. Учебный текст и текстовая деятельность в образовательном процессе // Вестник Таганрогского института управления и экономики. — 2015. — № 2. — С. 130–136.
2. Александров Е. П. Учебный текст: опыт дефиниции и типологического анализа [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://ealexandrov.ucoz.ru/publ/intencionalnaja\\_pelagogika/nauchnye\\_statii/uchebnyj\\_tekst\\_opyt\\_definicij\\_i\\_tipologicheskogo\\_analiza/3-1-0-3](http://ealexandrov.ucoz.ru/publ/intencionalnaja_pelagogika/nauchnye_statii/uchebnyj_tekst_opyt_definicij_i_tipologicheskogo_analiza/3-1-0-3).
3. Белова С. В. Урок смыслодеятельности в системе гуманитарно-антропологического образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.rcde.ru/method/987.html>.
4. Гельфман Э. Г., Холодная М. А. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. — М. ; СПб. : Питер, 2006. — 383 с.
5. Гендина Н. И. Учебный текст и его разновидности [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://pandia.ru/text/77/304/32260.php>.
6. Граник Г. Г., Бондаренко С. М., Концевая Л. А. Как учить работать с книгой. — М. : Мой учебник, 2007. — 255 с.

7. Добраев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. — М. : Педагогика, 1982. — 176 с.
8. Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии. — М. : Наука, 1984. — 268 с.
9. Зуев Д. Д. Школьный учебник. — М. : Педагогика, 1983. — 240 с.
10. Карпенко М. П. Когномика. — М. : СГА, 2009. — 225 с.
11. Кичева И. В. Словарь актуальных терминов педагогики. — Пятигорск : Пятигорский государственный лингвистический университет, 2012. — 212 с.
12. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. — М. : Academia, 2000. — 173 с.
13. Кузнецова Н. А. Дидактические проблемы понимания учебного текста старшеклассниками (на материале гуманитарных предметов) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. — Барнаул, 1998. — 20 с.
14. Кулюткин Ю. Н. Анализ функциональных стилей учебного текста // Проблемы школьного учебника. — 1977. — Вып. 5. — С. 91–97.
15. Максаковский В. П. Учебник нового поколения // Проблемы школьного учебника. — М. : Просвещение, 1991. — Вып. 20. — С. 69–71.
16. Микк Я. А. Оптимизация сложности учебного текста. — М. : Просвещение, 1981. — 119 с.
17. Обласова Т. В. Специфика отбора учебных текстов для развития учебно-информационных умений школьников в процессе изучения литературы // Известия РГПУ. — 2012. — № 150. — С. 41–49.
18. Озеркова И. А. Конструирование учебного текста в дистанционном обучении // Эйдос. — 2010. — 30 октября. — Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2010/1030-02.htm>.
19. Пасечник В. В. Биология. Бактерии, грибы, растения. 5 класс : учебник. — М. : Дрофа, 2017. — 141 с.
20. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. — М. : Большая российская энциклопедия, 2009. — 527 с.
21. Российская педагогическая энциклопедия : в 2-х томах. — М., 1999. — Т. 2, М–Я. — 670 с.
22. Русский язык. 5 класс : учебник / под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. — М. : Дрофа, 2016. — 317 с.
23. Сабинина А. А. Учебный текст: структура и прагматика // Известия РГПУ. — 2009. — № 97. — С. 222–225.
24. Селиверстова Е. Н. Развивающая функция обучения в аспекте технологического подхода к организации учебного процесса // Основные тенденции развития современного образования : материалы международной конференции : в двух томах / под ред. В. А. Мясникова. — М., 2002. — Т. 2. — С. 305–310.
25. Сидоренков В. А. Формирование общеучебных умений текстовосприятия на уроках русского языка // Русский язык в школе. — 1997. — № 2. — С. 8–14.
26. Сохор А. М. Логическая структура учебного материала. — М. : Педагогика, 1974. — 192 с.
27. Федоров Б. И. Учебная информация как средство обучения и развития интеллекта [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://ecsocman.hse.ru/data/2010/11/14/1214796423/%D0%B8%D0%BD%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F.pdf>.
28. Яровая Т. В. Словарь педагогических терминов. — Одинцово : АНОО ВПО ОГИ, 2013. — 314 с.

#### REFERENCES

1. Aleksandrov E. P. Uchebnyy tekst i tekstovaya deyatel'nost' v obrazovatel'nom protsesse // Vestnik Taganrogskogo instituta upravleniya i ekonomiki. — 2015. — № 2. — S. 130–136.
2. Aleksandrov E. P. Uchebnyy tekst: opyt definitsii i tipologicheskogo analiza [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: [http://ealeksandrov.ucoz.ru/publ/intencionalnaja\\_pelagogika/nauchnye\\_statii/uchebnyj\\_tekst\\_opyt\\_definitsii\\_i\\_tipologicheskogo\\_analiza/3-1-0-3](http://ealeksandrov.ucoz.ru/publ/intencionalnaja_pelagogika/nauchnye_statii/uchebnyj_tekst_opyt_definitsii_i_tipologicheskogo_analiza/3-1-0-3).
3. Belova S. V. Urok smyslodeyatelnosti v sisteme gumanitarno-antropologicheskogo obrazovaniya [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://www.rcde.ru/method/987.html>.
4. Gel'fman E. G., Kholodnaya M. A. Psikhodidaktika shkol'nogo uchebnika. Intellektual'noe vospitanie uchashchikhsya. — М. ; SPb. : Piter, 2006. — 383 s.
5. Gendina N. I. Uchebnyy tekst i ego raznovidnosti [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://pandia.ru/text/77/304/32260.php>.
6. Granik G. G., Bondarenko S. M., Kontsevaya L. A. Kak učit' rabotat' s knigoy. — М. : Moy uchebnik, 2007. — 255 s.
7. Dobraev L. P. Smyslovaya struktura uchebnogo teksta i problemy ego ponimaniya. — М. : Pedagogika, 1982. — 176 s.
8. Dridze T. M. Tekstovaya deyatel'nost' v strukture sotsial'noy kommunikatsii. Problemy semiotsiopsikhologii. — М. : Nauka, 1984. — 268 s.
9. Zuev D. D. Shkol'nyy uchebnik. — М. : Pedagogika, 1983. — 240 s.
10. Karpenko M. P. Kognomika. — М. : SGA, 2009. — 225 s.
11. Kicheva I. V. Slovar' aktual'nykh terminov pedagogiki. — Pyatigorsk : Pyatigorskiy gosudarstvennyy lingvisticheskiy universitet, 2012. — 212 s.
12. Kodzhaspirova G. M., Kodzhaspirov A. Yu. Pedagogicheskiy slovar'. — М. : Academia, 2000. — 173 s.
13. Kuznetsova N. A. Didakticheskie problemy ponimaniya uchebnogo teksta starsheklassnikami (na materiale gumanitarnykh predmetov) : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. — Barnaul, 1998. — 20 s.
14. Kulyutkin Yu. N. Analiz funktsional'nykh stiley uchebnogo teksta // Problemy shkol'nogo uchebnika. — 1977. — Вып. 5. — С. 91–97.
15. Maksakovskiy V. P. Uchebnik novogo pokoleniya // Problemy shkol'nogo uchebnika. — М. : Prosveshchenie, 1991. — Вып. 20. — С. 69–71.
16. Mikk Ya. A. Optimizatsiya slozhnosti uchebnogo teksta. — М. : Prosveshchenie, 1981. — 119 s.

17. Oblasova T. V. Spetsifika otbora uchebnykh tekstov dlya razvitiya uchebno-informatsionnykh umeniy shkol'nikov v protsesse izucheniya literatury // Izvestiya RGPU. — 2012. — № 150. — S. 41–49.
18. Ozerkova I. A. Konstruirovaniye uchebnogo teksta v distantsionnom obuchenii // Eydos. — 2010. — 30 oktyabrya. — Rezhim dostupa: <http://www.eidos.ru/journal/2010/1030-02.htm>.
19. Pasechnik V. V. Biologiya. Bakterii, griby, rasteniya. 5 klass : uchebnik. — M. : Drofa, 2017. — 141 s.
20. Pedagogicheskiy entsiklopedicheskiy slovar' / gl. red. B. M. Bim-Bad. — M. : Bol'shaya rossiyskaya entsiklopediya, 2009. — 527 s.
21. Rossiyskaya pedagogicheskaya entsiklopediya : v 2-kh tomakh. — M., 1999. — T. 2, M–Ya. — 670 s.
22. Russkiy yazyk. 5 klass : uchebnik / pod red. M. M. Razumovskoy, P. A. Lekanta. — M. : Drofa, 2016. — 317 s.
23. Sabinina A. A. Uchebnyy tekst: struktura i pragmatika // Izvestiya RGPU. — 2009. — № 97. — S. 222–225.
24. Seliverstova E. N. Razvivayushchaya funktsiya obucheniya v aspekte tekhnologicheskogo podkhoda k organizatsii uchebnogo protsesssa // Osnovnye tendentsii razvitiya sovremennogo obrazovaniya : materialy mezhdunarodnoy konferentsii : v dvukh tomakh / pod red. V. A. Myasnikova. — M., 2002. — T. 2. — S. 305–310.
25. Sidorenkov V. A. Formirovaniye obshcheuchebnykh umeniy tekstovospriyatiya na urokakh russkogo yazyka // Russkiy yazyk v shkole. — 1997. — № 2. — S. 8–14.
26. Sokhor A. M. Logicheskaya struktura uchebnogo materiala. — M. : Pedagogika, 1974. — 192 s.
27. Fedorov B. I. Uchebnaya informatsiya kak sredstvo obucheniya i razvitiya intellekta [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://ecsocman.hse.ru/data/2010/11/14/1214796423/%D0%B8%D0%BD%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F.pdf>.
28. Yarovova T. V. Slovar' pedagogicheskikh terminov. — Odintsovo : ANOO VPO OGI, 2013. — 314 s.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ**УДК 378.147:331.45  
ББК У246р

ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

**Абильтарова Эльвиза Нуриевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, Крымский инженерно-педагогический университет; 295024, г. Симферополь, ул. Чора-Батыр, 56; e-mail: elviza2008@gmail.com.

**ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ОХРАНЕ ТРУДА****КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** дидактические принципы обучения; культура безопасности; подготовка специалистов; охрана труда; профессиональная деятельность.**АННОТАЦИЯ.** В статье затрагивается проблема формирования культуры безопасности профессиональной деятельности у будущих специалистов по охране труда. Автор работы отмечает важность обеспечения безопасности труда в процессе выполнения трудовых обязанностей. Акцентируется внимание на необходимости формирования культуры безопасности у будущих специалистов по охране труда. Отмечено, что для определения стратегии профессиональной подготовки специалистов по охране труда, а также обоснования теоретической и методологической базы исследования актуальным является изучение и уточнение принципов формирования культуры безопасности профессиональной деятельности у будущих специалистов по охране труда.

Целью статьи является обоснование сущности специфических принципов формирования культуры безопасности у будущих специалистов по охране труда и установление их влияния на определение стратегии процесса профессиональной подготовки будущих специалистов по охране труда.

В работе применены следующие методы научного исследования: анализ научно-педагогической, психологической литературы по проблеме исследования, классификация и систематизация научных работ, практический опыт.

В статье приведен теоретический анализ взглядов ученых относительно дидактических принципов обучения. Дальнейшее развитие получило понятие «принципы формирования культуры безопасности профессиональной деятельности у будущих специалистов по охране труда». Определены специфические принципы формирования культуры безопасности профессиональной деятельности у будущих специалистов по охране труда: принцип учета интеграционных процессов образования в высшей школе; принцип создания продуктивной среды обучения; принцип тесной взаимосвязи обучения и воспитания культуры безопасности; принцип включения в инновационную деятельность; принцип самостоятельного определения индивидуальной образовательной траектории формирования культуры безопасности профессиональной деятельности; принцип системной организации процесса формирования культуры безопасности профессиональной деятельности; принцип пропаганды здорового образа жизни. Представлена обобщенная характеристика указанных принципов.

Работа имеет междисциплинарный характер, написана на стыке педагогических, психологических, технических наук. Предложенный подход будет интересен преподавателям высших учебных заведений в области охраны труда и безопасности жизнедеятельности.

**Abil'tarova El'viza Nuriyevna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Labor Protection in Engineering and Social Sphere, Crimean Engineering and Pedagogical University, Simferopol, Russia.

**PRINCIPLES OF FORMATION OF SAFETY CULTURE OF PROFESSIONAL ACTIVITY  
AMONG FUTURE LABOR PROTECTION SPECIALISTS****KEYWORDS:** didactic principles of teaching; safety culture; professional training; labour protection; professional activity.**ABSTRACT.** The article touches upon the problem of formation of safety culture of professional activity among future labor protection specialists. The author of the paper notes the importance of ensuring labor safety in the process of performing employment duties. Attention is focused on the need to form the safety culture of future labor protection specialists. It is noted that the study and clarification of the principles for the formation of professional activity safety culture of future specialists in labor protection are important for determining the strategy of professional training of labor protection specialists, as well as for justifying the theoretical and methodological foundations of the given research.

The purpose of the article is to substantiate the essence of the basic principles of formation of safety culture of future labor protection specialists and to determine their influence on the definition of the strategy for the process of professional training of future labor protection specialists.

The following methods of scientific research are used in the work: analysis of scientific-pedagogical and psychological literature on the research problem, classification and systematization of scientific works, and practical experience.

The article provides theoretical analysis of the views of various scholars on the didactic principles of educa-

tion. The concept of «the principles for the formation of professional activity safety culture of future specialists in labor protection» has received its further development. The following principles for the formation of safety culture of future labor protection specialists have been determined and characterized: the principle of existence of integrative processes in higher education; the principle of creation of an effective sphere of instruction; principle of close connection between academic education and formation of safety culture; the principle of inclusion in innovative activity; the principle of independent determination of individual educational trajectory of formation of safety of professional activity; the principle of systemic organization of the process of formation of safety of professional activity; the principle of healthy lifestyle propaganda. The article contains general characteristics of the abovementioned principles.

The work is of interdisciplinary nature, written at the intersection of pedagogical, psychological, and technical sciences. The suggested approach may be of interest to the pedagogues of higher education institutions in the field of labor protection and life safety.

### Введение

В современном обществе определяющим условием любой деятельности человека выступает безопасность, которая должна обеспечить сохранение его жизни, здоровья и работоспособности в процессе выполнения трудовых обязанностей. Ввиду этого подготовка специалистов в области охраны труда как менеджеров системы управления охраной труда на предприятии, в учреждениях, организациях является особенно актуальным. Обращаем внимание, что сегодня в рамках российского законодательства подготовка специалистов по охране труда должна осуществляться в соответствии с профессиональным стандартом «Специалист в области охраны труда» № 524н от 4 августа 2014 г. [19], федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования по направлению подготовки 20.03.01, 20.04.01 Техносферная безопасность № 246 от 21.03.2016 г., № 172 от 06.03.2015 г. [23; 24] соответственно. Следует отметить, что в период действия украинских законов на территории Крыма с 1997 г. по 2014 г. Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет» осуществляло подготовку инженеров-педагогов по направлению 6.010104, 8.01010401 «Профессиональное образование» профилю «Охрана труда». С сентября 2014 г. в связи с переходом в русло российского законодательства кафедра охраны труда в машиностроении и социальной сфере стала реализовывать две основные профессиональные образовательные программы по направлению подготовки: 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) профилю подготовки «Машиностроение и материалобработка» профилизации «Безопасность технологических процессов и производств» (уровень бакалавриата); 44.04.04 Профессиональное обучение (по отраслям) программе подготовки «Охрана труда и безопасность в техносфере» (уровень магистратуры). Параллельно с этим с 2016 г. ведется активная работа по разработке основных профессиональных образовательных программ высшего образования по направлению подготовки:

20.03.01 Техносферная безопасность профилю «Безопасность технологических процессов» (уровень бакалавриата); 20.04.01 Техносферная безопасность по магистерской программе «Техносферная безопасность. Охрана труда». В 2018 г. осуществлен прием абитуриентов по обозначенным направлениям подготовки. Многолетний опыт работы в данном аспекте дает основания утверждать, что методическая система профессиональной подготовки специалистов в области охраны труда должна быть направлена на развитие личности студента, развитие в нем безопасного типа мышления, формирование качеств личности, согласующимися с такими понятиями, как ответственность, самоорганизованность, самосознание, самоопределение. В контексте этого особую актуальность приобретает формирование культуры безопасности у будущих специалистов по охране труда. С целью определения стратегии профессиональной подготовки специалистов по охране труда, а также обоснования теоретической и методологической базы исследования возникла острая необходимость в рассмотрении принципов формирования культуры безопасности профессиональной деятельности у будущих специалистов по охране труда.

Анализ научно-педагогической, психологической литературы указывает на заметное усиление интереса ученых к вопросу формирования культуры безопасности, культуры безопасности жизнедеятельности. В Российской Федерации активно в данном направлении работают В. А. Акимов, Э. Н. Аюбов, Т. В. Белых, В. В. Березуцкий, Ю. Л. Воробьев, В. В. Гафнер, И. А. Голубева, Л. Н. Горина, В. А. Девисилов, С. С. Дегтярев, А. А. Дронов, Р. А. Дурнев, В. А. Евтеев, Т. В. Зырянова, И. В. Иовенко, А. В. Казьмина, П. И. Кайгородов, С. Э. Косынкина, В. Н. Кузнецов, В. А. Машин, А. А. Михайлов, Л. А. Моссоулина, В. В. Мошкин, И. Н. Немкова, Ю. В. Репин, В. В. Сапронов, А. В. Снегирев, Т. В. Суворова, Н. В. Твердохлебов, Н. А. Усачев, Ю. В. Фетисова, А. И. Ширшков. В Украине обозначенной проблемой занимаются С. В. Дембицкая, В. А. Демьянчук, А. И. Запорожец, В. В. Зацарный, М. А. Зорина, С. В. Клевцов, А. В. Кобылянский, И. Н. Кобылянская, Н. В. Кула-

лаева, Т. А. Петухова, А. В. Русаловский, У. С. Сагайдак, О. В. Третьяков, В. И. Чабан. В то же время одним из направлений нашего исследования был поиск научно-педагогических источников, в которых рассматривались специфические принципы формирования культуры безопасности жизнедеятельности, культуры здоровья, профессиональной культуры. Рассмотрим более подробно результаты теоретического анализа. Так, А. В. Казьмина основными принципами реализации модели процесса формирования в высшем учебном заведении профессиональной культуры безопасности жизнедеятельности бакалавров в области защиты окружающей среды, экологии и природопользования, техносферной безопасности считает: принцип единства и преемственности социогуманитарной, естественнонаучной, психолого-педагогической, нормативно-правовой и специальной подготовки бакалавра; принцип функциональности, формирующий систему профессионально-прикладных компетенций в соответствии с квалификационными требованиями, функционалом специалиста; принцип прогностичности, опережающего характера профессиональной подготовки бакалавра в контексте эволюции института социальной экологии и природоохранной деятельности в постиндустриальном обществе; принцип расширения социального партнерства университета [5, с. 200]. В своей научной работе «Формирование культуры безопасности жизнедеятельности в профессиональной подготовке студентов технического вуза» С. Э. Косынкина опиралась на следующие принципы профессионального образования студентов технического заведения: культурологичности; экологизации; здорового образа жизни; взаимосвязи профессионального образования в области безопасности жизнедеятельности; региональности; личностный принцип [7, с. 53–55]. К числу теоретико-методологических принципов формирования культуры безопасности жизнедеятельности, применяемыми при проектировании образовательной системы подготовки специалистов по безопасности жизнедеятельности, Л. Н. Горина в рамках проведенного ею исследования относит принципы системности; дивергентности; изоморфизма; гомоморфизма [3, с. 838–840]. В то же время И. А. Голубева вводит психологический принцип опосредованного влияния внешних воздействий на внутреннее психическое состояние субъекта учения; принцип устойчивости интереса; принцип осознанной активности субъекта учения; принцип системности [2, с. 93–95]. Формирование культуры безопасности жизнедеятельности у студентов в процессе професси-

ональной подготовки в туристическом вузе, по мнению Т. В. Зыряновой, возможно за счет реализации специфических принципов: развития самостоятельности личности; единства требований в сочетании с уважением к личности воспитанника [4, с. 196]. В. А. Евтеев в своем исследовании по формированию культуры безопасной жизнедеятельности у учащихся учреждений начального профессионального образования среди принципов современной дидактики выделяет принцип связи теории с практикой; принцип практической направленности; принцип профилированного обучения [1, с. 52–54].

Анализ научных работ показал разносторонность подходов и взглядов ученых относительно применения и обоснования дидактических принципов обучения в процессе формирования культуры безопасности жизнедеятельности. Вместе с тем в педагогической науке недостаточно внимания уделяется проблеме формирования культуры безопасности профессиональной деятельности непосредственно у будущих специалистов по охране труда, ее методологическим концептам. С учетом вышеизложенного целью статьи является обоснование сущности специфических принципов формирования культуры безопасности у будущих специалистов по охране труда и установление их влияния на определение стратегии процесса профессиональной подготовки будущих специалистов по охране труда.

### Результаты исследования

В философском словаре определено, что принцип (от лат. *principium* — начало, основа) — это первоначало, руководящая идея, основное правило поведения. Принцип рассматривали как выражение необходимости или закона явлений [25, с. 461]. В педагогической науке используется понятие «принцип дидактический», которое определяется как инструментальное, данное в категориях деятельности выражение педагогической позиции (теории), познанных законов и закономерностей, это знание о целях, сущности, содержании, структуре обучения, выраженное в виде обязательных для исполнения регулятивных норм практики [18, с. 70]. Анализ научно-педагогической литературы дал возможность установить, что принципы формирования культуры безопасности профессиональной деятельности у будущих специалистов по охране труда — это ведущие положения, нормы, которые определяют цели и задачи обучения и в соответствии с которыми должен осуществляться отбор содержания, методов, средств, форм профессиональной подготовки специалистов. Принципы — это фундамент, на котором должна

строиться методическая система подготовки будущих специалистов по охране труда, направленная на формирование у них высокого уровня культуры безопасности. В процессе теоретического исследования нами выделены традиционные и специфические принципы формирования культуры безопасности профессиональной деятельности у будущих специалистов по охране труда. К первой группе относятся принципы: научности; систематичности и последовательности; политехнический принцип; профессиональной направленности; гуманизации; культурологичности; ко второй — принцип учета интеграционных процессов образования в высшей школе; принцип создания продуктивной среды обучения; принцип тесной взаимосвязи обучения и воспитания культуры безопасности; принцип включения в инновационную деятельность; принцип самостоятельного определения индивидуальной образовательной траектории формирования культуры безопасности профессиональной деятельности; принцип системной организации процесса формирования культуры безопасности профессиональной деятельности; принцип пропаганды здорового образа жизни. В данной работе рассмотрим более подробно характеристику специфических принципов формирования культуры безопасности профессиональной деятельности у будущих специалистов по охране труда.

Первый принцип, являющийся объектом повышенного внимания, — *принцип учета интеграционных процессов образования в высшей школе*. Термин «интеграция» рассматривается как восстановление. В общем смысле интеграция обозначает объединение, взаимопроникновение; объединение каких-либо элементов (частей) в целое; процесс взаимного сближения и образования взаимосвязей. Процесс интеграции представляет собой объединение в единое целое ранее разрозненных частей и элементов системы на основе их взаимозависимости и взаимодополняемости [26, с. 27]. Принцип интеграции предполагает единство целей, принципов и содержания организации педагогического процесса, результат функционирования которого — формирование у обучаемых качественно новой целостной системы знаний и умений [13]. Как считает М. А. Поваляева, ключевым компонентом интеграции является создание интегрированного курса, который рассматривается как учебная дисциплина, составленная из содержательных фрагментов разных предметов, а также дополнительного содержания, ранее не входившего в учебный процесс [17, с. 75]. В нашем исследовании принцип учета интеграционных процессов

образования в высшей школе предусматривает разработку интегрированного курса «Культура безопасности профессиональной деятельности», основанного на интеграции технических, правовых, психологических, педагогических знаний; знаний по безопасности и охране труда. Данный принцип требует уточнения содержания профессионально-ориентированных дисциплин по охране труда с позиции культуры безопасности. В то же время принцип учета интеграционных процессов образования в высшей школе предполагает необходимость внедрения в образовательный процесс профессиональной подготовки специалистов по охране труда интегрированных форм обучения, направленных на формирование целостной картины изучаемого объекта, предмета и установление межпредметных связей. Теоретический анализ научных исследований дал возможность установить, что данный принцип способствует формированию у будущих специалистов системного мышления, мировоззрения самосознания, гармонизации их личности.

Следующий принцип — *принцип создания продуктивной среды обучения*. Продуктивное обучение — организация условий для выполнения каждым учащимся в рамках учебного плана самостоятельного проекта и собственной образовательной программы, непосредственно связанных с его деятельностью на реальном рабочем месте; а также педагогическое и психологическое сопровождение учащегося в его самостоятельной учебе, развитии мотивации и заинтересованности в образовании [8, с. 5]. Один из активных участников Международной сети продуктивных школ (International Network of Productive Schools and Projects, INEPS) Н. Б. Крылова обращает внимание, что продуктивность — это обеспечение четкой направленности образования на реальный, конкретный, конечный продукт (проект и образовательный отчет), создаваемый учащимся в рамках его объединенной учебной, трудовой и социально значимой деятельности [9, с. 114]. Опираясь на основные идеи продуктивного образования, считаем, что использование принципа создания продуктивной среды обучения будет способствовать формированию культуры безопасности у будущих специалистов по охране труда. Согласно данному принципу в процессе профессиональной подготовки специалистов по охране труда студентов необходимо привлекать к разработке, созданию продуктов, связанных с профессиональной деятельностью специалиста в области охраны труда. Выполняя определенную учебную задачу, связанную с разработкой документов по охране труда для конкретного предприятия,

организации (например, пакета документов, связанных с обучением по охране труда в медицинском учреждении, обеспечением работников средствами индивидуальной защиты в цехе по производству пластиковых труб, организацией охраны труда в дошкольном заведении, анализом и расследованием несчастных случаев в образовательном учреждении), студенты приобщаются к будущей профессиональной деятельности.

Важным специфическим принципом обучения является *принцип тесной взаимосвязи обучения и воспитания культуры безопасности*. Известно, что воспитание — это социально и педагогически организованный процесс создания оптимальных условий для формирования человека как личности, а также влияние воспитателя на воспитанника с целью формирования у него желаемых социально-психических и физических качеств [10, с. 204]. В. А. Сухомлинский утверждал, что глубокое понимание ребенка — это и есть воспитание. Посредством воспитания учитель должен формировать у ребенка радость познания, любознательность, доброжелательное отношение к школе [14, с. 64, 70, 78]. В контексте воспитания культуры безопасности А. А. Михайлов выделяет следующие аспекты: формирование предметных умений и навыков (видов деятельности, которые осуществляются не только в безопасных условиях, но и в условиях риска), специальную теоретическую подготовку к безопасной жизнедеятельности (осмысление общих проблем риска, безопасности, опасности), психологическую подготовку к безопасной жизнедеятельности (формирование смелости, решительности, готовности к разумному риску), развитие качеств личности, необходимых для безопасной жизнедеятельности (проницательности, дальновидности, гуманности, оптимистичности как основы безопасности человека и общества) [11]. Значительный вклад в педагогическую науку по проблеме воспитания культуры безопасности школьников внес В. В. Мошкин. В своей работе ученый рассматривает воспитание культуры безопасности как идеологически направленное, педагогически обоснованное, профессионально компетентное управление поведением и познанием людей с целью воспроизведения в их личности культуры безопасности [12, с. 4]. Исходя из теоретических позиций, считаем, что принцип тесной взаимосвязи обучения и воспитания культуры безопасности означает спланированный, направленный, системный и последовательный процесс воздействия на психику обучающегося с целью формирования и развития у него компетенций, ценностей и качеств личности, способной к без-

опасному существованию в окружающей среде и производственной деятельности. Данный принцип подразумевает подготовку такого специалиста, будущего профессионала, обладающего высокой степенью самоорганизованности, ответственности и глубоко осознающего необходимость соблюдения требований безопасности и сохранения здоровья в процессе труда. Для реализации принципа воспитания культуры безопасности должна быть четкая координация и согласованность действий преподавателей высших учебных заведений, кураторов академических групп, выпускающих кафедр по организации воспитательной работы. Эффективность воспитательной работы зависит от ее планирования, продуманности, а также от использования инновационных методов и форм воспитания на основе гуманистического подхода.

В современном обществе большую роль в успешности, гибкой мобильности играют инновации. В связи с этим считаем необходимым в процессе профессиональной подготовки специалистов по охране труда руководствоваться *принципом включения в инновационную деятельность*. В педагогическом словаре понятие «инновация» обозначается как синоним новшества, новации; улучшающие практику целенаправленные изменения; а также распространение новации, ее проникновение в практику, процесс освоения новшества, предполагающие его творческое осмысление и овладение методами его использования [16, с. 39]. Нововведение рассматривается как комплексный, целенаправленный процесс создания, распространения и использования новшества, целью которого является удовлетворение потребностей и интересов людей новыми средствами, что ведет к определенным качественным изменениям системы и способов обеспечения ее эффективности, стабильности и жизнеспособности [20, с. 12]. Как считает Н. Н. Павелко, инновационная деятельность преподавателя предполагает создание педагогических новшеств, их оценку, освоение, а также применение на практике [15, с. 322]. Принцип включения в инновационную деятельность предполагает наличие у участников инновационного процесса сформированного набора характеристик (знания, умения, личностные качества) по разработке, внедрению и распространению инноваций в педагогике и в области охраны труда. Данный принцип выражается в готовности и осуществлении инновационной деятельности педагогом и студентами. Для реализации принципа включения в инновационную деятельность должны быть созданы определенные организационно-педагогические условия: педагогическое об-

щение, построенное на диалоге и демократическом стиле; открытые и доверительные отношения между преподавателем и студентом; создание творческой атмосферы; мотивация инновационной деятельности всех участников инновационного процесса; широкое использование интерактивных форм и методов обучения, инновационных процессов в области охраны труда.

В процессе теоретического исследования научной проблемы нами предложен *принцип самостоятельного определения индивидуальной образовательной траектории формирования культуры безопасности профессиональной деятельности*. В педагогическом словаре термин «индивидуальность» рассматривается как уникальность, своеобразность человека, совокупность только ему присущих особенностей [16]. В словаре педагогического обихода отмечено, что индивидуальность проявляется в специфике темперамента, характера, интересов, интеллекта, потребностей и анатомических способностей [21, с. 6]. Кроме того, в различных научно-педагогических источниках встречается понятие «индивидуальная образовательная траектория». По мнению И. С. Каньковського, индивидуальная образовательная траектория студента высшего учебного заведения — это выбранное им по собственному желанию и под собственную ответственность движение к достижению, определенное стандартом образования, уровнем профессиональной компетентности, осуществляющееся при постоянной педагогической поддержке и контроле, в процессе которого происходит его творческая самореализация, проявление и развитие совокупности личностных качеств, в соответствии с индивидуальным образовательным маршрутом [6, с. 63]. Таким образом, можно сделать вывод, что успешное освоение будущей профессиональной деятельности студентом определяется возможностью выбора вектора своего развития, самообразования и самосовершенствования на основе собственного опыта. С этой целью процесс профессиональной подготовки будущих специалистов по охране труда должен обеспечивать условия формирования индивидуальности личности студента, а также раскрытие его творческого потенциала. В свою очередь это будет основой обеспечения высокого уровня мотивированной учебной и познавательной деятельности.

Важным специфическим принципом по формированию культуры безопасности профессиональной деятельности у будущих специалистов по охране труда является *принцип системной организации процесса формирования культуры безопасности профессиональной деятельности*. В педагогической

литературе система рассматривается как совокупность элементов, между которыми проявляются определенные отношения. Структуру системы составляют элементы (компоненты), которые могут быть выделены по различным признакам, чаще всего по месту и функции. Педагогическая система, по мнению И. П. Подласого, — это упорядоченное множество взаимосвязанных и взаимозависимых структурных и функциональных компонентов, каждый из которых в свою очередь представляет собой весьма сложное образование и может рассматриваться как самостоятельная система [18, с. 513]. Опираясь на вышеуказанные теоретические положения, принцип системной организации процесса формирования культуры безопасности профессиональной деятельности предусматривает разработку методической системы профессиональной подготовки специалистов по охране труда, включающей содержательный, материально-технический и технологический компоненты. Содержательный компонент требует включения в рабочие программы профессионально-ориентированных дисциплин по охране труда тем и вопросов культуры безопасности, а также с учетом принципа междисциплинарности и интеграции знаний разработку и внедрение вариативного курса «Культура безопасности профессиональной деятельности» объемом не менее двух кредитов. Материально-технический компонент предусматривает совершенствование материально-технической базы, создание учебной лаборатории по специальной оценке условий труда. Технологический компонент методической системы предусматривает разработку научно-методического обеспечения дисциплин (переработка учебного плана, разработка программы спецкурса, составление практикумов, методических рекомендаций по овладению спецкурсом). Данный принцип должен быть реализован за счет внедрения и широкого использования интерактивных, компьютерных технологий обучения.

Основой безопасного существования человека в современном мире является здоровый образ жизни. Считаем целесообразным в систему специфических принципов формирования культуры безопасности профессиональной деятельности у будущих специалистов по охране труда включить *принцип пропаганды здорового образа жизни*. Здоровый образ жизни — оптимальная система поведения человека в повседневной жизни, позволяющая ему максимально реализовать свои духовные и физические качества для достижения определенного уровня благополучия без ущерба для жизни и здоровья [22, с. 97]. В процессе теоретического и практического исследова-

ния установлено, что важным условием реализации принципа пропаганды здорового образа жизни является формирование у студентов ответственного отношения к своему здоровью, а также осознанной мотивации на ведение здорового образа жизни.

Формирование мотивации на здоровый образ жизни у обучающихся — это создание личностно-развивающей образовательной среды, формирующей систему ценностных ориентаций активной жизненной позиции, позитивной мотивации к саморазвитию и самосовершенствованию, принятию ответственности за свою судьбу, заинтересованности в поддержке здорового образа жизни [27, с. 35]. Исходя из теоретических позиций, данный принцип предполагает использование в процессе подготовки будущих специалистов по охране труда здоровьесберегающих технологий, способствующих созданию у них устойчивых мотивационных предпосылок сохранения и укрепления здоровья, а также формирования на уровне сознания установок о необходимости соблюдения требований безопасности в трудовой деятельности.

### Заключение

На основе рассмотренных положений

### ЛИТЕРАТУРА

1. Евтеев В. А. Педагогические условия формирования культуры безопасной жизнедеятельности у учащихся учреждений начального профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук. — М., 2008. — 205 с.
2. Голубева И. А. Учебно-игровая деятельность как средство формирования культуры безопасности жизнедеятельности у студентов вуза : дис. ... канд. пед. наук. — Ставрополь, 2011. — 220 с.
3. Горина Л. Н., Данилина Н. Е. Безопасный образовательный процесс: методология проектирования системы подготовки специалистов по безопасности жизнедеятельности // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. — 2009. — Т. 11. — № 4 (4). — С. 835–840.
4. Зырянова Т. В. Содержание и методы формирования культуры безопасности жизнедеятельности студентов туристического вуза // Образование. Наука. Научные кадры. — 2011. — № 4. — С. 195–197.
5. Казьмина А. В., Гапоненко А. В. Формирование профессиональной культуры бакалавров в области защиты окружающей среды // Социальная политика и социология. — 2012. — № 5. — С. 195–202.
6. Каньковський І. С. Індивідуальні освітні траєкторії як необхідність сучасного процесу професійної підготовки фахівця // Професійна освіта: проблеми і перспективи. — 2013. — Вип. 4. — С. 62–65.
7. Косынкина С. Э. Формирование культуры безопасности жизнедеятельности в профессиональной подготовке студентов технического вуза : дис. ... канд. пед. наук. — Самара, 2006. — 244 с.
8. Крылова Н. Б. Организация продуктивного образования: содержание и формы, размышления и рекомендации [Электронный ресурс] : серия научно-методических изданий «Новые ценности образования». — М., 2008. — № 3. — 158 с. — Режим доступа: [http://values-edu.ru/wp-content/uploads/2011/04/INEPS\\_productive\\_learning.pdf](http://values-edu.ru/wp-content/uploads/2011/04/INEPS_productive_learning.pdf) (дата обращения: 24.05.2018).
9. Крылова Н. Б. Новые ценности образования: Антропологический, деятельностный и культурологический подходы [Электронный ресурс] : тезаурус. — М., 2005. — Вып. 5 (24). — С. 114–115. Режим доступа: <http://www.values-edu.ru/wp-content/uploads/2011/04/thesaurus-2005-05.pdf> (дата обращения: 24.05.2018).
10. Кузьмінський А. І. Педагогіка : підручник. — 3-тє вид. — К. : Знання-Прес, 2008. — 447 с.
11. Михайлов А. А. Формирование компонентов культуры безопасности жизнедеятельности в социуме у студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] // Научный журнал КубГАУ. — 2011. — № 68 (04). — Режим доступа: <http://ej.kubagro.ru/2011/04/pdf/29.pdf> (дата обращения: 24.05.2018).
12. Мошкин В. Н., Калачев Г. А. Воспитание культуры безопасности как педагогическое явление [Электронный ресурс] // Педагогический университетский вестник Алтай. — 2006. — № 2. — С. 26–38. — Режим доступа: [https://www.altspu.ru/Journal/vestnik/ARHIW/N2\\_2006/pdf/pvs/mv11.pdf](https://www.altspu.ru/Journal/vestnik/ARHIW/N2_2006/pdf/pvs/mv11.pdf) (дата обращения: 24.05.2018).
13. Мухаметзянова Ф. Ш., Шайхутдинова Г. А. Инновационные принципы в подготовке педагогов профессионального обучения [Электронный ресурс] // Казанский педагогический журнал. — 2012. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-printsipy-v-podgotovke-pedagogov-professionalnogo-obucheniya> (дата обращения: 24.05.2018).
14. Основы, принципы и методы системы воспитания и обучения Сухомлинского. Педагогика доброты и человечности / сост. Г. Д. Глейзер. — М. : Амрита, ИД Шалвы Амонашвили, 2017. — 320 с.

можно сделать вывод, что эффективность профессиональной подготовки специалистов по охране труда зависит от соблюдения системы методологических принципов, являющихся вектором развития учебно-воспитательного процесса, направленного на формирование культуры безопасности. Считаем, что обозначенные принципы способствуют формированию у будущих специалистов по охране труда базовых компетенций (общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных) в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования. В то же время данные принципы дают возможность развития гармоничной, творческой личности студента с высокой степенью ответственности, самосознания и самоорганизации, которые являются базовыми элементами культуры безопасности. Перспективу направления научного исследования видим в обосновании концептуальных подходов, которые будут заложены в основу построения модели формирования культуры безопасности профессиональной деятельности у будущих специалистов по охране труда.

15. Павелко Н. Н. Культурологическая парадигма теории профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы : дис. ... д-ра культурологических наук. — Краснодар, 2004. — 441 с.
16. Педагогический словарь / под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. — М. : Издательский центр «Академия», 2008. — 352 с.
17. Поваляева М. А. Интеграция образования в высшей школе // Интеграция образования. — 2004. — № 1. — С. 75–77.
18. Подласый И. П. Педагогика : учебник. — М. : Высшее образование, 2007. — 540 с.
19. Профессиональный стандарт «Специалист в области охраны труда» [Электронный ресурс] // Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 4 августа 2014 г. № 524н. — Режим доступа: [https://ohranatruda.ru/upload/medialibrary/5ac/ps\\_spetsialist-v-oblasti-okhrany-truda.pdf](https://ohranatruda.ru/upload/medialibrary/5ac/ps_spetsialist-v-oblasti-okhrany-truda.pdf) (дата обращения: 24.05.2018).
20. Слостенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. — М. : ИЧП «Издательство Магистр», 1997. — 224 с.
21. Словарь педагогического обихода / под ред. проф. Л. М. Лузиной. — Псков : ПГПИ, 2003. — 71 с.
22. Смирнов А. Т. Здоровый образ жизни и безопасность человека [Электронный ресурс] // Технологии гражданской защиты. — 2004. — С. 97–99. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/zdorovyy-obraz-zhizni-i-bezopasnost-cheloveka> (дата обращения: 24.05.2018).
23. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 20.03.01 Техноферная безопасность [Электронный ресурс] // Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 21 марта 2016 г. № 246 с изменениями и дополнениями от 13 июля 2017 г. — Режим доступа: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/200301\\_V\\_15062018.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/200301_V_15062018.pdf) (дата обращения: 24.05.2018).
24. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 20.04.01 Техноферная безопасность [Электронный ресурс] // Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 марта 2015 г. № 172. — Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/200401.pdf> (дата обращения: 24.05.2018).
25. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. — 7-е изд. — М. : Издательство «Республика», 2001. — 719 с.
26. Цибизова Т. Ю. Интеграция науки и образования как элемент системы непрерывного профессионального образования // Интеграция образования. — 2011. — № 4. — С. 25–29.
27. Чудинова Л. Е. Формирование мотивации на здоровый образ жизни // Образование. Карьера. Общество. — 2013. — № 3 (39). — С. 35–36.

#### REFERENCES

1. Evteev V. A. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya kul'tury bezopasnoy zhiznedeyatel'nosti u uchashchikhsya uchrezhdeniy nachal'nogo professional'nogo obrazovaniya : dis. ... kand. ped. nauk. — M., 2008. — 205 s.
2. Golubeva I. A. Uchebno-igrovaya deyatel'nost' kak sredstvo formirovaniya kul'tury bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti u studentov vuza : dis. ... kand. ped. nauk. — Stavropol', 2011. — 220 s.
3. Gorina L. N., Danilina N. E. Bezopasnyy obrazovatel'nyy protsess: metodologiya proektirovaniya sistemy podgotovki spetsialistov po bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti // Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiyskoy akademii nauk. — 2009. — T. 11. — № 4 (4). — S. 835–840.
4. Zyryanova T. V. Soderzhanie i metody formirovaniya kul'tury bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti studentov turisticheskogo vuza // Obrazovanie. Nauka. Nauchnye kadry. — 2011. — № 4. — S. 195–197.
5. Kaz'mina A. V., Gaponenko A. V. Formirovanie professional'noy kul'tury bakalavrov v oblasti zashchity okruzhayushchey sredy // Sotsial'naya politika i sotsiologiya. — 2012. — № 5. — S. 195–202.
6. Kan'kovskiy I. S. Individual'ni osvitni traektorii yak neobkhdnist' suchasnogo protsesu profesiynoi pidgotovki fakhivtsya // Profesiyna osvita: problemi i perspektivi. — 2013. — Vip. 4. — S. 62–65.
7. Kosynkina S. E. Formirovanie kul'tury bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti v professional'noy podgotovke studentov tekhnicheskogo vuza : dis. ... kand. ped. nauk. — Samara, 2006. — 244 s.
8. Krylova N. B. Organizatsiya produktivnogo obrazovaniya: soderzhanie i formy, razmyshleniya i rekomendatsii [Elektronnyy resurs] : seriya nauchno-metodicheskikh izdaniy «Novye tsennosti obrazovaniya». — M., 2008. — № 3. — 158 s. — Rezhim dostupa: [http://values-edu.ru/wp-content/uploads/2011/04/INEPS\\_productive\\_learning.pdf](http://values-edu.ru/wp-content/uploads/2011/04/INEPS_productive_learning.pdf) (data obrashcheniya: 24.05.2018).
9. Krylova N. B. Novye tsennosti obrazovaniya: Antropologicheskiy, deyatel'nostnyy i kul'turologicheskiy podkhody [Elektronnyy resurs] : teaurus. — M., 2005. — Vyp. 5 (24). — S. 114–115. Rezhim dostupa: <http://www.values-edu.ru/wp-content/uploads/2011/04/thesaurus-2005-05.pdf> (data obrashcheniya: 24.05.2018).
10. Kuz'minsk'iy A. I. Pedagogika : pidruchnik. — 3-te vid. — K. : Znannya-Pres, 2008. — 447 s.
11. Mikhaylov A. A. Formirovanie komponentov kul'tury bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti v sotsiume u studentov pedagogicheskogo vuza [Elektronnyy resurs] // Nauchnyy zhurnal KubGAU. — 2011. — № 68 (04). — Rezhim dostupa: <http://ej.kubagro.ru/2011/04/pdf/29.pdf> (data obrashcheniya: 24.05.2018).
12. Moshkin V. N., Kalachev G. A. Vospitanie kul'tury bezopasnosti kak pedagogicheskoe yavlenie [Elektronnyy resurs] // Pedagogicheskiy universitetskiy vestnik Altaya. — 2006. — № 2. — S. 26–38. — Rezhim dostupa: [https://www.altspu.ru/Journal/vestnik/ARHIW/N2\\_2006/pdf/pvs/mvn1.pdf](https://www.altspu.ru/Journal/vestnik/ARHIW/N2_2006/pdf/pvs/mvn1.pdf) (data obrashcheniya: 24.05.2018).
13. Mukhametzyanova F. Sh., Shaykhtudinova G. A. Innovatsionnye printsipy v podgotovke pedagogov professional'nogo obucheniya [Elektronnyy resurs] // Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal. — 2012. — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-printsipy-v-podgotovke-pedagogov-professionalnogo-obucheniya> (data obrashcheniya: 24.05.2018).

14. Osnovy, printsipy i metody sistemy vospitaniya i obucheniya Sukhomlinskogo. Pedagogika dobroty i chelovechnosti / sost. G. D. Gleyzer. — M. : Amrita, ID Shalvy Amonashvili, 2017. — 320 s.
15. Pavelko N. N. Kul'turologicheskaya paradigma teorii professional'no-pedagogicheskoy kul'tury prepodavatelya vysshey shkoly : dis. ... d-ra kul'turologicheskikh nauk. — Krasnodar, 2004. — 441 s.
16. Pedagogicheskiy slovar' / pod red. V. I. Zagvyazinskogo, A. F. Zakirovoy. — M. : Izdatel'skiy tsentr «Akademiya», 2008. — 352 s.
17. Povalyaeva M. A. Integratsiya obrazovaniya v vysshey shkole // Integratsiya obrazovaniya. — 2004. — № 1. — S. 75–77.
18. Podlasy I. P. Pedagogika : uchebnik. — M. : Vysshee obrazovanie, 2007. — 540 s.
19. Professional'nyy standart «Spetsialist v oblasti okhrany truda» [Elektronnyy resurs] // Prikaz Ministerstva truda i sotsial'noy zashchity Rossiyskoy Federatsii ot 4 avgusta 2014 g. № 524n. — Rezhim dostupa: [https://ohranatruda.ru/upload/medialibrary/5ac/ps\\_spetsialist-v-oblasti-okhrany-truda.pdf](https://ohranatruda.ru/upload/medialibrary/5ac/ps_spetsialist-v-oblasti-okhrany-truda.pdf) (data obrashcheniya: 24.05.2018).
20. Slastenin V. A., Podymova L. S. Pedagogika: innovatsionnaya deyatel'nost'. — M. : IChP «Izdatel'stvo Magistr», 1997. — 224 s.
21. Slovar' pedagogicheskogo obikhoda / pod red. prof. L. M. Luzinoy. — Pskov : PGPI, 2003. — 71 s.
22. Smirnov A. T. Zdorovyy obraz zhizni i bezopasnost' cheloveka [Elektronnyy resurs] // Tekhnologii grazhdanskoy zashchity. — 2004. — S. 97–99. — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/zdorovyy-obraz-zhizni-i-bezopasnost-cheloveka> (data obrashcheniya: 24.05.2018).
23. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 20.03.01 Tekhnosfernaya bezopasnost' [Elektronnyy resurs] // Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 21 marta 2016 g. № 246 s izmeneniyami i dopolneniyami ot 13 iyulya 2017 g. — Rezhim dostupa: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/200301\\_B\\_15062018.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/200301_B_15062018.pdf) (data obrashcheniya: 24.05.2018).
24. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 20.04.01 Tekhnosfernaya bezopasnost' [Elektronnyy resurs] // Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 6 marta 2015 g. № 172. — Rezhim dostupa: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/200401.pdf> (data obrashcheniya: 24.05.2018).
25. Filosofskiy slovar' / pod red. I. T. Frolova. — 7-e izd. — M. : Izdatel'stvo «Respublika», 2001. — 719 s.
26. Tsibizova T. Yu. Integratsiya nauki i obrazovaniya kak element sistemy nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya // Integratsiya obrazovaniya. — 2011. — № 4. — S. 25–29.
27. Chudinova L. E. Formirovanie motivatsii na zdorovyy obraz zhizni // Obrazovanie. Kar'era. Obshchestvo. — 2013. — № 3 (39). — S. 35–36.

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

УДК 378.147:378.124  
ББК 4448.98

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

### **Галагузова Минненур Ахметхановна,**

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: gala\_36@mfil.ru.

### **Исхаков Ринад Хакимуллович,**

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

### **ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МОБИЛЬНАЯ ПРАКТИКА В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** рынок труда; профессиональная мобильность; профессионально-мобильная практика; профессиональные стандарты; психолого-педагогические задачи; социально-педагогические проекты; трудовые функции; бакалавриат.

**АННОТАЦИЯ.** В статье раскрывается роль практики в подготовке бакалавров психолого-педагогического образования; обосновывается актуальная потребность рынка труда в подготовке профессионально-мобильных специалистов; раскрываются определение понятий «профессиональная мобильность бакалавра» и «профессионально-мобильная практика». Дается анализ ФГОС ВО по организации и проведению практики студентов и раскрываются возможности практики в подготовке мобильных бакалавров. Для подготовки выпускников психолого-педагогического образования к рынку труда кратко представлена концепция профессионально-мобильной практики, включающая методологические подходы (системный, компетентностный, аксиологический и личностно-деятельностный), ключевые понятия (профессиональная мобильность бакалавра и профессионально-мобильная практика), принципы построения модели практики (детерминированность, преемственность и интегративность), структурно-функциональная модель практики и ее методическое обеспечение.

В статье подробнее описаны виды и задачи профессионально-мобильной практики и элективные курсы, предваряющие практику. На первом курсе — ознакомительная практика, ориентирующая студентов на возможности их трудоустройства по окончании вуза на основе анализа профессионального стандарта «Специалист в области воспитания».

На втором курсе — психолого-педагогическая деятельность студентов на практике. В статье обоснована роль психолого-педагогических задач, позволяющая адаптировать студентов к бесконечному многообразию жизненных проблемных ситуаций детей; представлена кратко методика обучения студентов решению социально-педагогических задач на практике.

На третьем курсе — социально-педагогическая деятельность студентов на практике, раскрывается роль проектов в развитии коммуникативных и исследовательских компетенций студентов, ориентирующая их на творческую самореализацию и в будущей профессиональной деятельности; кратко представлена методика обучения студентов социально-педагогическим проектам.

На четвертом курсе — преддипломная деятельность студентов, когда они на практике работают над выпускной квалификационной работой, показана взаимосвязь психолого-педагогических задач и социально-педагогических проектов с выпускной работой студентов.

В заключении приводятся краткие результаты профессионально-мобильной практики и намечаются перспективы дальнейшей исследовательской работы.

### **Galaguzova Minnenur Akhmetkhanovna,**

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

### **Iskhakov Rinad Khakimullovich,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Professional Pedagogy and Psychology, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **PROFESSIONAL MOBILE PRACTICE IN TRAINING BACHELORS OF PSYCHO-PEDAGOGICAL EDUCATION**

**KEYWORDS:** labour market; professional mobility; professional mobile practice; professional standards; psychological and pedagogical tasks; social pedagogical projects; labour functions; Bachelor's programme.

**ABSTRACT.** The article outlines the role of practice in training bachelors of psycho-pedagogical education, substantiates the actual labor market need of training of professionally mobile specialists, and works out the definitions of the concepts of «professional mobility of bachelor» and «professional mobile practice». The article analyzes the FSES HE on the organization and conduct of students' practice and reveals the opportunities of practice in the preparation of mobile bachelors. To prepare graduates of psycho-pedagogical education for the labor market, the concept of professional mobile practice is briefly presented, including methodological approaches (systemic, competence-based, axiological and personal activity-centered), key concepts (professional mobility of bachelor and professional mobile practice), principles of designing practice model (determinism, continuity and integration), and the structural and functional model of practice and its methodological support.

The article describes in more detail the types and tasks of professional mobile practice and elective courses that precede practice. In the first year — it is an introductory practice, orienting students towards their employment opportunities on graduation on the basis of analysis of the professional standard «Specialist in the field of education».

In the second year — it is psycho-pedagogical activity of students on practice that is of primary importance. The article substantiates the role of psycho-pedagogical problems, allowing students to adapt to the infinite variety of life problems of children, and presents a brief method of teaching students to solve socio-pedagogical problems in practice.

In the third year — the accent is laid on socio-pedagogical activity of students on practice. The article reveals the role of projects in the development of communicative and research competences of students, orienting them towards creative self-realization in the future professional activity, and briefly presents the method of teaching students to carry out socio-pedagogical projects.

The fourth year presupposes undergraduate activity of students, when they do practical work on their final qualification paper. The article shows the relationship between psycho-pedagogical tasks and socio-pedagogical projects with the final qualification paper.

In conclusion, the authors provide brief results of professional mobile practice and outline prospective areas for further research.

**П**одготовка практико-ориентированных, мобильных специалистов является одной из важнейших задач современной высшей школы. Российское общество сегодня нуждается в специалистах, способных гибко и мобильно адаптироваться ко всем инновациям и успешно ориентироваться в меняющихся условиях профессиональной деятельности.

«Опираясь на лучшие практики и опыт, нам нужно в короткие сроки провести модернизацию системы профессионального образования, добиться качественных изменений в подготовке студентов, прежде всего по передовым направлениям технологического развития», подчеркнул президент России В. В. Путин в послании Федеральному собранию в 2018 году [13].

В Национальной доктрине образования в Российской Федерации (2000–2025 годов) отмечается, что необходима подготовка высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий.

С 2010 года педагогические вузы стали работать согласно принятому Федеральному государственному стандарту высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по психолого-педагогическому образованию [14]. С 2016 года принят новый государственный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) по психолого-педагогическому образованию [15]. В ФГОС ВО по психолого-педагогическому образованию обозначены «типы практики: *учебная практика* по получению первичных профессиональных умений и навыков; *производственная практика* по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности; *педагогическая практика*; *преддипломная практика* для выпускной квалификационной работы» [15]. В стандарте также указано, что при разработке программ

бакалавриата организация выбирает типы практик в зависимости от вида (видов) деятельности, на который (которые) ориентирована программа бакалавриата. Организация вправе предусмотреть в программе бакалавриата иные типы практик дополнительно к установленным настоящим ФГОС ВО.

Сегодня выпускники психолого-педагогического образования должны быть подготовлены к *рынку труда*, в котором может быть востребована профессиональная деятельность бакалавра. В последние годы Министерством труда и социальной защиты населения РФ приняты профессиональные стандарты, такие как «Специалист по работе с семьей», «Специалист органа опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних», «Специалист по реабилитационной работе в социальной сфере» и др. Выпускники гуманитарных вузов могут занимать соответствующие должности согласно этим стандартам.

Особое значение для выпускников педагогических вузов представляет профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания», вступивший в действие с 2017 года [16]. В стандарте определена цель деятельности специалистов — «организация воспитательного процесса с целью духовно-нравственного, интеллектуального, физического развития и позитивной социализации обучающихся на основе формирования у них опыта социально и личностно значимой деятельности, поддержки их социальных инициатив и учета индивидуальных потребностей», фактически эту цель можно определить одним словом *социализация* детей [16]. В стандарте перечислены должности, которые могут занимать выпускники-бакалавры — *социальный педагог, старший вожатый, педагог-организатор, воспитатель, тьютор*; указаны их трудовые функции (социально-педагогическая поддержка обучающихся в процессе социализации; организация деятельности детских общественных объединений в образовательной организации; органи-

зационно-педагогическое обеспечение воспитательного процесса; воспитательная работа с группой обучающихся; тьюторское сопровождение обучающихся); дана характеристика обобщенных трудовых функций и необходимых умений и знаний, которыми должны обладать специалисты на практике.

Принятие этого стандартов актуализирует профессиональную практико-ориентированную подготовку бакалавров. Бакалавр-выпускник профессионально-педагогического образования должен быть не только ориентирован на рынок труда, но и уметь адаптироваться к новым условиям труда, быть мобильным.

Проблеме профессиональной мобильности посвящено довольно много научных работ Л. А. Амировой, Л. В. Горюновой, Б. М. Игошева, О. А. Кипиной и многих других [1; 5; 7; 11]. На основании этих и других работ, а также профессионального стандарта специалиста в области воспитания нами обосновано понятие «*профессиональной мобильности бакалавра*», которое представляет качество личности выпускника, обуславливающее успешность его адаптации к работе в разных типах образовательных и социально-педагогических учреждений с разными возрастными категориями детей в процессе их социализации.

Большие возможности для формирования практико-ориентированного, мобильного бакалавра в вузе представляет практика. Теория и методика организации практики в педагогических вузах довольно подробно освещается в работах Ю. Н. Галагузовой, С. М. Дзидзоевой, И. Е. Керножицкой, Н. Е. Разенковой, С. И. Фетисова, И. В. Шумова и других [4; 6; 10; 17; 18; 19]. Однако формирование практико-ориентированных, мобильных бакалавров психолого-педагогического образования в изученных нами работах специально не рассматривалось.

Для подготовки выпускников к рынку труда нами разработана концепция профессионально-мобильной практики, которая включает методологические подходы, ключевые понятия, построение структурно-функциональной модели и научно-методическое обеспечение практики [2; 3; 8; 9]. Для построения концепции выбраны и обоснованы *системный, компетентностный, аксиологический и личностно-деятельностный* методологические подходы и принципы построения модели практики — *детерминированность, преэмптвенность и интегративность*. Кроме ключевого понятия «*профессиональная мобильность бакалавра*», о чем упоминалось выше, обосновано второе важное понятие — «*профессионально-мобильная практика*», которая представляет вид практико-ориентированной учебной деятельности по профессиональному становле-

нию студентов в производственных условиях с целью формирования у них *коммуникативных, исследовательских компетенций и профессиональной мобильности*. В данной статье мы рассматриваем типы профессионально-мобильной практики и задачи, которые решают студенты на практике.

Мы выделили 4 типа практики: на первом курсе — *ознакомительная*, втором — *психолого-педагогическая*, третьем — *социально-педагогическая*, четвертом — *научно-исследовательская*. Каждый вид практики обеспечивается соответствующими программами практики и необходимыми элективными курсами, используемыми при подготовке студентов к практике.

На первом курсе со студентами проводится семинарское занятие «Рынок труда выпускников-бакалавров психолого-педагогического образования». С первого курса студенты знакомятся с возможностями их трудоустройства по окончании вуза. Они подробно изучают профессиональный стандарт «*Специалист в области воспитания*». Такой вводный курс мотивирует студентов к определению по окончании вуза будущего места работы. В результате студенты выбирают место прохождения практики, которую они будут проходить на втором курсе. Следует подчеркнуть, что студентам представляется свобода выбора, при которой студент может проходить практику на протяжении всего обучения в одном учреждении или же каждый год он выбирает те или иные учреждения.

На втором курсе перед практикой студентам читается элективный курс «*Психолого-педагогические задачи*». Студенты знакомятся с ролью задачи в формировании профессиональных компетенций. Умение решать различные психолого-педагогические задачи на практике адаптирует студентов к бесконечному многообразию жизненных проблемных ситуаций детей. Студенты знакомятся с сущностью психолого-педагогических задач, их видами и технологиями решения. Во время этой практики студенты работают непосредственно с ребенком. Они приобретают умения анализа проблемных ситуаций ребенка, учатся оказывать помощь ребенку или сопровождать его, определять психолого-педагогические условия для успешного решения проблем ребенка. В качестве отчета по практике студенты представляют разработанные ими индивидуально или коллективно психолого-педагогические задачи.

Студенты знакомятся с ролью задачи в формировании профессиональных компетенций. Умение решать различные психолого-педагогические задачи на практике адаптирует студентов к бесконечному мно-

гообразию жизненных проблемных ситуаций детей. Студенты знакомятся с сущностью психолого-педагогических задач, их видами и технологиями решения. Во время этой практики студенты работают непосредственно с ребенком. Они приобретают умения анализа проблемных ситуаций ребенка, учатся оказывать помощь ребенку или сопровождать его, определять психолого-педагогические условия для успешного решения проблем ребенка. В качестве отчета по практике студенты представляют разработанные ими индивидуально или коллективно психолого-педагогические задачи.

На втором курсе перед практикой студентам читается элективный курс «Психолого-педагогические задачи». Студенты знакомятся с ролью задачи в формировании профессиональных компетенций. Умение решать различные психолого-педагогические задачи на практике адаптирует студентов к бесконечному многообразию жизненных проблемных ситуаций детей. Студенты знакомятся с сущностью психолого-педагогических задач, их видами и технологиями решения. Во время этой практики студенты работают непосредственно с ребенком. Они приобретают умения анализа проблемных ситуаций ребенка, учатся оказывать помощь ребенку или сопровождать его, определять психолого-педагогические условия для успешного решения проблем ребенка. В качестве отчета по практике студенты представляют разработанные ими индивидуально или коллективно психолого-педагогические задачи.

На третьем курсе студентам читается элективный курс «Социально-педагогические проекты». На семинаре студенты знакомятся с проектами, которые они разрабатывают совместно с руководителем практики. Проекты, развивая коммуникативные и исследовательские компетенции студента, ориентирует его на творческую самореализацию в будущей профессиональной деятельности.

Если на втором курсе студенты работа-

ют, в основном, непосредственно с детьми, то на третьем курсе их внимание сосредотачивается на социуме, который окружает ребенка и влияет на его социализацию. Для этого студенты выполняют небольшой проект, в котором выявляются проблемы ребенка в социуме, определяются методы помощи или сопровождения его. Нужно отметить, что проект может быть продолжением социально-педагогической задачи, в этом случае студент определяет задачи проекта, делает небольшой обзор литературы, выбирает методы, позволяющие решить проблемы ребенка в социуме. В отчете по практике студенты представляют и защищают разработанные ими проекты.

На четвертом курсе студенты работают над выпускной квалификационной работой (ВКР). Задачи, которые решают студенты на втором и третьем курсах практики, могут лечь в основу их курсовых работ. С другой стороны, они могут составить основу их ВКР. Но независимо от этого ВКР обязательно содержит практическую часть работы, основу которой студенты разрабатывают на практике.

Наш многолетний опыт проведения практики с социальными педагогами и бакалаврами психолого-педагогического образования в ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» подтверждает актуальность проведения профессионально-мобильной практики и дает положительные результаты. Однако в соответствии с потребностями рынка труда, а также с учетом полученных и обоснованных результатов, необходимо продолжить исследовательскую работу по таким актуальным направлениям, как: роль профессиональных стандартов «Специалист по работе с семьей», «Специалист органа опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних», «Специалист по реабилитационной работе в социальной сфере» для подготовки студентов психолого-педагогического образования и инновационные технологии в профессионально-мобильной практике.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Амирова Л. А. Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования : дис. ... д-ра пед. наук. — Уфа, 2009.
2. Галагузова М. А. Адаптация бакалавров к социально-педагогической деятельности / М. А. Галагузова, Р. Х. Исхаков // Профессиональное образование. Столица. — 2014. — № 1. — С. 35–37.
3. Галагузова М. А. Научные и нормативные понятия в педагогических исследованиях // Методология научного исследования в педагогике : коллективная монография / под ред. Р. С. Бозиева [и др.]. — М., 2016. — С. 26–31.
4. Галагузова Ю. Н. Социальная педагогика: практика глазами преподавателей и студентов : пособие для студентов / Ю. Н. Галагузова, Г. В. Сорвачева, Г. Н. Штинова. — М., 2001.
5. Горюнова Л. В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Ростов н/Д., 2006.
6. Дзидзоева С. М. Педагогическая практика как условие развития исследовательских компетенций студентов : дис. ... канд. пед. наук. — Ростов н/Д., 2009.
7. Игошев Б. М. Организационно-педагогическая система подготовки профессионально мобильных специалистов в педагогическом университете : монография. — М., 2008.
8. Исхаков Р. Х. Методология профессионально-мобильной практики // Вестник Волжского ун-та им. В. Н. Татищева. — 2014. — № 4. — С. 121–128.

9. Исхаков Р. Х. Профессионально-мобильная практика как основа подготовки бакалавров к социально-педагогической деятельности // Педагогическое образование и наука. — 2013. — № 4. — С. 103–108.
10. Керножицкая И. Е. Научно-теоретические и методические подходы к организации педагогической практики. — Витебск, 2012.
11. Кипина О. А. Формирование профессионально-педагогической мобильности у студентов педагогического вуза : дис. ... канд. пед. наук. — Ишим, 2009.
12. Приказ Министерства образования и науки РФ «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование (2010 г.)» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://xn--80abucjibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/1910>.
13. Послание Президента Федеральному собранию (2018 г.) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://kremlin.ru/events/president/news/56957>.
14. Приказ Министерства образования и науки РФ «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего образования ФГОС ВО 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (2016 г.)» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://fgosvo.ru/news/1/1642>.
15. Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» [Электронный ресурс] // Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ (2017 г.). — Режим доступа: [http://irost45.ru/uploads/content/file/prof\\_standart\\_specizlist\\_v\\_oblasti\\_vospitania.pdf](http://irost45.ru/uploads/content/file/prof_standart_specizlist_v_oblasti_vospitania.pdf).
16. Разенкова Н. Е. Системно-деятельностный подход в организации педагогических практик для студентов высших профессиональных учебных заведений / Н. Е. Разенкова, Е. Д. Рукавицина // Сибирский педагогический университет. — 2010. — № 7. — С. 167–181.
17. Фетисова С. И. Управление педагогической практикой как ситуацией становления социально-педагогической зрелости студента педагогического колледжа : дис. ... канд. пед. наук. — Ростов н/Дону, 2007.
18. Шумова И. В. Методика организации и проведения педагогической практики бакалавра-филолога на основе кейс-технологий : дис. ... канд. пед. наук. — М., 2010.

#### REFERENCES

1. Amirova L. A. Razvitie professional'noy mobil'nosti pedagoga v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya : dis. ... d-ra ped. nauk. — Ufa, 2009.
2. Galaguzova M. A. Adaptatsiya bakalavrov k sotsial'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti / M. A. Galaguzova, R. Kh. Iskhakov // Professional'noe obrazovanie. Stolitsa. — 2014. — № 1. — S. 35–37.
3. Galaguzova M. A. Nauchnye i normativnye ponyatiya v pedagogicheskikh issledovaniyakh // Metodologiya nauchnogo issledovaniya v pedagogike : kollektivnaya monografiya / pod red. R. S. Bozieva [i dr.]. — М., 2016. — S. 26–31.
4. Galaguzova Yu. N. Sotsial'naya pedagogika: praktika glazami prepodavateley i studentov : posobie dlya studentov / Yu. N. Galaguzova, G. V. Sorvacheva, G. N. Shtinova. — М., 2001.
5. Goryunova L. V. Professional'naya mobil'nost' spetsialista kak problema razvivayushchegosya obrazovaniya Rossii : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. — Ростов н/Д., 2006.
6. Dzidzoeva S. M. Pedagogicheskaya praktika kak uslovie razvitiya issledovatel'skikh kompetentsiy studentov : dis. ... kand. ped. nauk. — Ростов н/Д., 2009.
7. Igoshev B. M. Organizatsionno-pedagogicheskaya sistema podgotovki professional'no mobil'nykh spetsialistov v pedagogicheskom universitete : monografiya. — М., 2008.
8. Iskhakov R. Kh. Metodologiya professional'no-mobil'noy praktiki // Vestnik Volzhskogo un-ta im. V. N. Tatishcheva. — 2014. — № 4. — С. 121–128.
9. Iskhakov R. Kh. Professional'no-mobil'naya praktika kak osnova podgotovki bakalavrov k sotsial'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. — 2013. — № 4. — S. 103–108.
10. Kernozhitskaya I. E. Nauchno-teoreticheskie i metodicheskie podkhody k organizatsii pedagogicheskoy praktiki. — Витебск, 2012.
11. Kipina O. A. Formirovanie professional'no-pedagogicheskoy mobil'nosti u studentov pedagogicheskogo vuza : dis. ... kand. ped. nauk. — Ishim, 2009.
12. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF «Ob utverzhdenii i vvedenii v deystvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050400 Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie (2010 g.)» [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <https://xn--80abucjibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/1910>.
13. Poslanie Prezidenta Federal'nomu sobraniyu (2018 g.) [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://kremlin.ru/events/president/news/56957>.
14. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF «Ob utverzhdenii i vvedenii v deystvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya FGOS VO 44.03.02 Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie (2016 g.)» [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://fgosvo.ru/news/1/1642>.
15. Professional'nyy standart «Spetsialist v oblasti vospitaniya» [Elektronnyy resurs] // Prikaz Ministerstva truda i sotsial'noy zashchity RF (2017 g.). — Rezhim dostupa: [http://irost45.ru/uploads/content/file/prof\\_standart\\_specizlist\\_v\\_oblasti\\_vospitania.pdf](http://irost45.ru/uploads/content/file/prof_standart_specizlist_v_oblasti_vospitania.pdf).
16. Razenkova N. E. Sistemno-deyatelnostnyy podkhod v organizatsii pedagogicheskikh praktik dlya studentov vysshikh professional'nykh uchebnykh zavedeniy / N. E. Razenkova, E. D. Rukavitsina // Sibirskiy pedagogicheskiy universitet. — 2010. — № 7. — S. 167–181.
17. Fetisova S. I. Upravlenie pedagogicheskoy praktikoy kak situatsiyey stanovleniya sotsial'no-pedagogicheskoy zrelosti studenta pedagogicheskogo kolledzha : dis. ... kand. ped. nauk. — Ростов н/Дону, 2007.
18. Shumova I. V. Metodika organizatsii i provedeniya pedagogicheskoy praktiki bakalavra-filologa na osnove keys-tekhnologiy : dis. ... kand. ped. nauk. — М., 2010.

**Ковалева Александра Георгиевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620000, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51; e-mail: kovalka73@mail.ru.

**Анчугова Ольга Вячеславовна,**

старший преподаватель кафедры иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620000, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51; e-mail: leleka-eka@mail.ru.

**Зарифуллина Дарья Павловна,**

старший преподаватель кафедры иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620000, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51; e-mail: dashyta\_gr@mail.ru.

**Курманова Диляра Ильшатовна,**

старший преподаватель кафедры иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620000, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51; e-mail: dilechka93@mail.ru.

**Ткачева Марина Викторовна,**

старший преподаватель кафедры иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620000, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51; e-mail: tkachevamv@mail.ru.

**МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПЛАТФОРМЫ MYGRAMMARLAB ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** иностранные языки; электронные образовательные платформы; информационно-коммуникационные технологии; информатизация образования; методика преподавания иностранных языков; методика иностранных языков в вузе; индивидуальные образовательные траектории.

**АННОТАЦИЯ.** В современном образовательном процессе часто используются электронные образовательные платформы, в том числе и для обучения иностранному языку. Практика использования электронной образовательной платформы MyGrammarLab доказывает, что даже готовые аутентичные курсы иностранного языка позволяют реализовывать методику обучения иностранному языку по индивидуальной траектории. MyGrammarLab предназначена для тренировки грамматических навыков студентов, изучающих английский язык. Платформа содержит разноуровневые курсы, которые состоят из диагностических, аудио и видео, тренировочных и контрольных материалов. Различные настройки платформы обеспечивают гибкое управление курсом, несмотря на неизменяемый контент. Статистика активности студентов внутри курса: количество посещений и попыток выполнения заданий, затраченное время, количество выполненных заданий позволяют преподавателю координировать работу каждого студента, выстраивая индивидуальную траекторию обучения, повышая эффективность обучения. Авторы статьи проводят анализ соотношения затраченного времени и уровня успеваемости студентов, количества попыток выполнить задание и итоговой оценки. Возможности статистики легли в основу формирования методики работы с MyGrammarLab и дополнительными материалами, которые загружаются в среду для повышения качества обучения студентов с низким рейтингом. Практическое применение методики показало повышение мотивированности студентов при выполнении как встроенных заданий, так и дополнительно загруженных преподавателями, управление которыми обеспечивается посредством функции обмена сообщениями. Авторы приводят статистику результатов до и после применения методики, которые показывают качественное повышение результатов обучения.

**Kovaleva Aleksandra Georgiyevna,**

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

**Anchugova Ol'ga Vyacheslavovna,**

Senior Lecturer of Department of Foreign Languages and Translation, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

**Zarifullina Dar'ya Pavlovna,**

Senior Lecturer of Department of Foreign Languages and Translation, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

**Kurmanova Dilyara Il'shatovna,**

Senior Lecturer of Department of Foreign Languages and Translation, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

**Tkacheva Marina Viktorovna,**

Senior Lecturer of Department of Foreign Languages and Translation, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

**TEACHING A FOREIGN LANGUAGE VIA E-LEARNING PLATFORM MYGRAMMARLAB**

**KEYWORDS:** foreign languages; e-learning platform; information and communication technologies; informatization of education; methods of teaching foreign languages; methods of teaching foreign languages at university; individual learning trajectory.

**ABSTRACT.** Electronic learning platforms are widely used in the modern educational process and specifically in foreign language teaching. Practical application of the electronic learning platform *MyGrammarLab* proves that even ready-made authentic foreign language courses allow creating individual trajectories of teaching a foreign language. *MyGrammarLab* is intended for improving grammar skills of students who learn a foreign language. *MyGrammarLab* has courses of different levels that include diagnostic, audio and video, training and control materials. Various settings of this platform provide flexible management of any course despite the inability to change the content. Diagnostics within the course embrace the number of attendances and attempts to complete a task, the amount of time spent for a task, and the number of completed assignments, and enable the teacher to coordinate each student's work to increase educational productivity. The authors of the article analyze the ration of the time used and the level of the student's proficiency, the number of attempts to complete the task and the final score. The statistic procedures form the methodological basis of work with *MyGrammarLab* and additional materials that can be uploaded into the on-line resources in order to improve the quality of learning of less able students. The practical application of the method shows increase in the students' motivation to perform both in-built and additionally uploaded assignments by the teachers. The teachers monitor the results by means of messages. The authors present the statistics of the results obtained before and after applying this method. These results show qualitative improvement in learning a foreign language.

### Введение

В настоящее время в стране идет реализация Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы, утвержденной Указом Президента Российской Федерации от 9 мая 2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» [13]. Для достижения необходимых результатов в рамках данной стратегии была разработана программа «Цифровая экономика» [10]. Данная программа направлена на создание условий для развития общества знаний в Российской Федерации, повышение благосостояния и качества жизни граждан страны путем повышения доступности и качества товаров и услуг, произведенных в цифровой экономике с использованием современных цифровых технологий, повышения степени информированности и цифровой грамотности, улучшения доступности и качества государственных услуг для граждан, а также безопасности как внутри страны, так и за ее пределами [10, с. 1].

В программе подчеркивается, что применение цифровых технологий должно расширяться в системе образования всех уровней [10, с. 1]. В данных условиях невозможно представить процесс профессионального образования без использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе, в частности, без электронных образовательных платформ. В условиях сокращения учебных часов для обучения иностранным языкам электронные образовательные платформы могут стать современным инструментом организации самостоятельной работы студентов без потери эффективности процесса обучения, с одной стороны. С другой стороны, данные современные цифровые технологии повышают мотивацию студентов к получению нового знания, используя привычные для них цифровые средства.

### Методология

Данная статья рассматривает процесс обучения иностранному языку с использованием электронных образовательных платформ как объект исследования. Методика использования электронной образовательной платформы *MyGrammarLab* [14] является предметом тщательного анализа. Основной целью данной статьи является описание методики работы с электронной образовательной платформой *MyGrammarLab* для студентов с различными уровнями владения иностранным языком. Необходимо подчеркнуть, что для достижения данной цели решаются и задачи изучения основных характеристик электронной образовательной платформы *MyGrammarLab*, и выявления ее достоинств и недостатков для студентов и преподавателей, и различные методы ее использования в учебном процессе. Для решения поставленных задач были применены следующие теоретические и эмпирические методы научно-педагогического исследования: анализ психолого-педагогической и методической литературы по теме исследования, программ и стандартов в области развития информационного общества и образования, принятых правительством Российской Федерации; анкетирование студентов и преподавателей; внедрение результатов исследования в педагогическую практику; тестирование студентов; анализ прогресса в процессе обучения; математическая обработка данных тестирований и опросов; графическое представление результатов.

### Теоретические основы использования электронных образовательных платформ (ЭОП)

Использование ЭОП в образовании активно обсуждается сегодня в научной литературе России и за рубежом [17; 1; 15; 16; 18; 19]. Основы применения электронных или сетевых технологий в обучении подробно описаны А. А. Андреевым [6], С. Л. Атана-

сян [2], Т. А. Жуковой [3], А. А. Ступиным [11], Т. Н. Суворовой [12] и другими. Большинство авторов сходятся во мнении, что электронная образовательная платформа (ЭОП) — это компьютерная система, которая используется для размещения электронных образовательных ресурсов как администраторами платформы, так и разработчиками ресурсов для размещения в сети. Подобные платформы позволяют осуществлять учебный процесс в любом местоположении, а не только в аудиторном режиме. Платформы дают возможность автоматизировать некоторые административные задачи, например, администрирование пользователей, организация их взаимодействия с администратором, преподавателем и друг другом, обеспечение учебного контента для организации электронного, очного и смешанного обучения, организация контроля освоения знаний, наглядное формирование отчета учебной деятельности и контроля.

Для эффективной организации работы на ЭОП необходима учебная администрация, которая управляет процессом образования и учебными ресурсами; программное обеспечение, которое отвечает требованиям учебного процесса и обладает необходимыми функциональными особенностями; оборудование с доступом в Интернет и электронный учебный контент, включающий интерактивные учебные задания, дистанционные курсы и т. д. Необходимо учитывать и технические требования для использования ЭОП в учебном процессе:

- Adobe Flash Player для просмотра мультимедийных материалов.
- Колонки (наушники), чтобы слышать голос преподавателя.
- Web-камера, чтобы участвовать в видеотрансляциях.
- Микрофон, чтобы участвовать в звуковых трансляциях.

Типология электронных образовательных платформ включает три группы: открытые, частично открытые и закрытые [6].

#### **Описание электронной образовательной платформы MyGrammarLab**

Электронная образовательная платформа MyGrammarLab дает возможность изучать и тренировать грамматику английского языка, сочетая традиционный книжный вариант с онлайн-версией и мобильным приложением. Данный курс разработан для обучающихся с разным уровнем подготовки (Elementary A1/A2, Intermediate B1/B2, Advanced C1/C2). Каждый уровень соотнесен с общеевропейской шкалой языковой компетенции (Common European Framework) [9].

Первой вкладкой курса MyGrammarLab

является «Курс», где отражены все грамматические разделы, включая грамматический материал для подготовки к международному экзамену в формате FCE или PET [8]. Здесь преподаватель выбирает интересующий его раздел и назначает студентам задания для самостоятельного выполнения. Каждый раздел содержит диагностический тест, тест для определения прогресса студентов, дополнительные упражнения и финальный тест. В каждом разделе есть возможность просмотреть видеоматериал с объяснением грамматики, выполнить практические упражнения, прослушать и проверить ответы к заданиям из печатного учебника по изучаемой теме, а также выполнить практические задания на отработку произношения. Студент прослушивает отрывок текста и записывает себя для отработки фонетики английского языка. Это значительно повышает мотивацию студента уделять произношению особое внимание, поскольку он может в рамках курса проконтролировать развитие своих фонетических навыков. Однако большим минусом данного типа заданий является то, что у студентов нет возможности отправить записанный аудиофайл преподавателю внутри онлайн курса. Поэтому студенты вынуждены отправлять аудиофайлы на почту преподавателя для дальнейшей проверки, что затрудняет работу студента и преподавателя.

Целью курса является создание среды, в которой студент получает новые возможности в построении индивидуальной траектории обучения и расширении своих образовательных возможностей. Это становится возможным благодаря данным, которые получает преподаватель о каждом студенте из автоматизированной базы данных среды MyGrammarLab.

Статистические данные, которые предоставляет онлайн версия курса MyGrammarLab, дают подробный отчет о работе каждого студента в среде. Статистические данные представлены во вкладке «Журнал успеваемости». Результат представлен в виде баллов в процентах, оценки (по системе оценивания A–F), количества выполненных заданий с возможностью просмотреть первую и последнюю попытку, а также средний показатель всех оценок. Преподаватель также может изменить просмотр результата, чтобы отображались задания и тесты, только задания, только тесты, практические задания и тесты или только упражнения. Результаты студентов могут быть отображены и в виде диагностической карты курса. В первой диагностической карте «Время / раздел» отображается время, затраченное на выполнение задания студентами на каждый раздел курса. На второй диагностической карте «Время / подраздел» отображается среднее время, за-

траченное на выполнение каждого задания из разделов курса MyGrammarLab. В третьей диагностической карте «Попытка / Оценка» отображается количество попыток и средняя оценка за все разделы.

Помимо этого, преподаватель может следить за перечнем назначенных заданий во вкладке «Задания», а также управлять курсом, группами, личным профилем, аналитикой и уведомлениями во вкладке «Настройки». В настройках можно записаться на существующий курс, создать новый или добавить продукт. В случае, если преподаватель считает необходимым добавить дополнительный материал для студентов, у него есть возможность загружать файлы.

Для общения преподавателя и студентов внутри курса существует возможность обмена сообщениями во вкладке «Сообщения». Преподаватель может делать общую рассылку для всех студентов либо каждому студенту в отдельности. Для организации работы студентов в группах отсутствие возможности обмениваться сообщениями между студентами становится недостатком данной образовательной платформы.

#### **Методика использования ЭОП MyGrammarLab для организации самостоятельной работы студентов**

Преподаватель создает курс для каждой группы студентов, которую собирается подключить к курсу. Для каждой группы автоматически формируется ID, который высылается студентам. Студенты регистрируются на платформе и при помощи ID присоединяются к нужной группе.

Преподаватель вводит новый материал при помощи видео, которое есть для каждого тематического раздела. Затем изучается теоретический материал в печатной версии курса. Практические задания из учебника совместно выполняются в аудитории. Это дает возможность преподавателю обратить внимание студентов на особенности грамматического материала текущего грамматического раздела и спрогнозировать дальнейшую самостоятельную работу студентов в электронной среде.

Преподаватель делает назначения в электронной среде. В каждом разделе преподаватель может сделать назначения всем студентам или каждому отдельному студенту. Если студент в аудитории справился с практическими заданиями быстро и качественно, то преподаватель может сократить количество попыток для выполнения каждого задания, отменить возможность видеть ссылки на теоретический материал и установить короткий временной отрезок для выполнения задания.

Преподаватель может сделать назначения всем студентам группы с одинаковыми

условиями. Различные показатели выполнения заданий дадут преподавателю объективную картину эффективности обучения. Если среднее время, затраченное на выполнение практических заданий и контрольных работ, у всех студентов приблизительно одинаковое, как и результаты, то преподаватель может и дальше продолжать работать, делая назначения для всех.

Если преподаватель видит, что кто-то из студентов тратит меньше всех времени и успешно выполняет все задания, редко обращается за консультациями через сообщения, то преподавателю необходимо делать индивидуальные назначения: увеличивать количество назначаемых заданий, сокращать количество попыток и время для их выполнения, давать письменные задания через сообщения.

Если преподаватель видит, что студент проводит много времени в среде, делает большое количество попыток для выполнения заданий, а соотношение назначенных и выполненных заданий очень низкое, то это требует индивидуального подхода. Преподаватель может давать консультации через сообщения, увеличивать время для выполнения заданий в среде, включать возможность посмотреть ссылки на теоретические материалы. Если студенту недостаточно практических материалов в среде для достижения успешных результатов, то преподаватель может загрузить дополнительные упражнения для студента из других источников. Дополнительно могут быть загружены и тестовые материалы. Таким образом, объективные показатели электронной образовательной среды дают возможность выстраивать индивидуальную траекторию для обучения студентов.

Необходимо отметить, что загружаемые преподавателем материалы дают возможность выполнять не только текстовые задания, но и творческие. Например, описать картинку, продолжить рассказ к картинке и т. д. В зависимости от уровня владения иностранным языком в группе задания могут быть коллективными и индивидуальными.

Анкетирование студентов на начальном этапе работы с электронной образовательной платформой MyGrammarLab показало низкий уровень удовлетворенности (27%), что было связано с непривычной формой организации самостоятельной работы. В конце первого года обучения студентов, положительно оценивающих данную форму работы, стало значительно больше (97%). Положительная оценка данной формы организации самостоятельной работы отразилась и на повышении эффективности обучения, то есть на результатах обучения студентов, которые были получены сред-

ствами независимого тестового контроля.

### Заключение

Электронная образовательная платформа MyGrammarLab позволяет эффективно организовать самостоятельную работу студентов при изучении иностранного языка, особенно в части грамматики. Электронная образовательная платформа MyGrammarLab дает достаточный объем данных для формирования эффективного процесса обучения. Разнообразие этих данных, скорость их получения и визуализация дают возможность качественно изменять методику работы с каждым студентом и в различных группах. Электронная образовательная платформа MyGrammarLab дает гарантии сохранности данных студентов и

возможность обращаться к ранее полученным данным для того, чтобы спрогнозировать индивидуальную работу со студентами. Таким образом, электронная образовательная платформа MyGrammarLab, предоставляя аналитическую статистику, обеспечивает методику индивидуальных траекторий обучения иностранному языку.

Необходимо подчеркнуть, что для эффективной организации работы со студентами на электронной образовательной платформе MyGrammarLab не только преподаватели [5], но и студенты [7] должны обладать определенными компетенциями в области информационно-коммуникационных технологий.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев А. А. Электронное обучение [Электронный ресурс] : презентация. — Режим доступа: <http://www.myshared.ru/slide/312027/> (дата обращения: 25.05.2016).
2. Атанасян С. Л., Григорьев С. Г., Гришкун В. В. Теоретические основы формирования информационной образовательной среды педагогического вуза // Информационная образовательная среда. Теория и практика. Бюллетень Центра информатики и информационных технологий в образовании ИСМО РАО. — М. : ИСМО РАО, 2007. — Вып. 2. — С. 5–14.
3. Гузев В. В. Планирование результатов образования и образовательная технология // Народное образование. — 2011. — С. 324–335.
4. Жукова Т. А. Технология обучения как условие повышения качества подготовки специалистов в системе университетского образования // Инновации в образовании. — 2007. — № 11. — С. 107–115.
5. Ковалева А. Г. Современные стандарты для преподавателей иностранного языка в условиях современного образования // Иностранные языки и литература в международном образовательном пространстве : сборник статей междунар. науч.-практ. конф. — Екатеринбург : УрФУ, 2015. — С. 98–104.
6. Ковалева А. Г., Анчугова О. В. Типология электронных образовательных платформ для обучения иностранным языкам // В мире научных открытий. — 2015. — № 11.1 (71). — С. 585–594.
7. Ковалева А. Г., Ефремова Д. П. Стандарты использования информационных технологий для студентов как основа определения содержания, программного определения и методов при обучении иностранным языкам // Иностранные языки и литература в международном образовательном пространстве. — Екатеринбург : Издательство УМЦ УПИ, 2015. — С. 104–110.
8. Официальный сайт Европейской ассоциации экзаменационных советов по иностранным языкам [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.alte.org/> (дата обращения: 27.06.2015).
9. Официальный сайт Совета Европы [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp) (дата обращения: 30.06.2015).
10. Программа «Цифровая экономика» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7Mo.pdf> (дата обращения: 05.06.2018).
11. Ступин А. А. Электронное обучение (E-Learning) — проблемы и перспективы исследований // Дистанционное и виртуальное обучение. — 2012. — № 1. — С. 38–49.
12. Суворова Т. Н. Использование дидактических возможностей электронных ресурсов для повышения качества образования // Информатика и образование. — 2014. — № 6. — С. 43–48.
13. Указ Президента Российской Федерации от 9 мая 2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://kremlin.ru/acts/bank/41919> (дата обращения: 05.06.2018).
14. Электронная образовательная платформа «MyGrammarLab» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.pearsonelt.com/tools/digital/my-grammar-lab.html> (дата обращения: 11.10.2013).
15. Kwan R., McNaught C., Tsang Ph., Wang Fu Lee. Enhancing Learning Through Technology [Electronic resource]. — 2011. — P. 375. — Mode of access: <http://www.abeebooks.co.uk/9783642223822/Enhancing-Learning-Technology-International-Conference-3642223822/plp> (date of access: 23.05.2016).
16. Maier P., Warren A. Integrating Technology in Learning and Teaching [Electronic resource] // Kogan Page. — London, 2015. — P. 162. — Mode of access: [https://www.researchgate.net/publication/233881982\\_Walking\\_machines\\_an\\_introduction\\_to\\_legged\\_robots\\_Kogan\\_Page\\_London](https://www.researchgate.net/publication/233881982_Walking_machines_an_introduction_to_legged_robots_Kogan_Page_London) (date of access: 23.05.2016).
17. Russell J. D. Modular Instruction // A Guide to the Design, Selection, Utilization and Evaluation of Modular Materials. — Minneapolis BPC, 1974. — P. 147–154.
18. Ryan S., Scott B., Freeman H. The Virtual University: The Internet and Resource-based Learning [Electronic resource] // Kogan Page. — London, 2014. — P. 204. — Mode of access: <https://www.routledge.com/The-Virtual-University-The-Internet-and-Resource-based-Learning/Ryan-Scott-Freeman-Patel/p/book/9781315042022> (date of access: 23.05.2016).
19. Squires D., Conole G. The Changing Face of Learning Technology [Electronic resource] // University of

Wales Press. — Cardiff, 2015. — P. 182. — Mode of access: [https://www.researchgate.net/publication/237578767\\_Technology\\_and\\_the\\_Changing\\_Face\\_of\\_Teacher\\_Preparation](https://www.researchgate.net/publication/237578767_Technology_and_the_Changing_Face_of_Teacher_Preparation) (date of access: 23.05.2016).

#### REFERENCES

1. Andreev A. A. Elektronnoe obuchenie [Elektronnyy resurs] : prezentatsiya. — Rezhim dostupa: <http://www.myshared.ru/slide/312027/> (data obrashcheniya: 25.05.2016).
2. Atanasyan S. L., Grigor'ev S. G., Grishkun V. V. Teoreticheskie osnovy formirovaniya informatsionnoy obrazovatel'noy sredey pedagogicheskogo vuza // Informatsionnaya obrazovatel'naya sreda. Teoriya i praktika. Byulleten' Tsentra informatiki i informatsionnykh tekhnologiy v obrazovanii ISMO RAO. — M. : ISMO RAO, 2007. — Vyp. 2. — S. 5–14.
3. Guzeev V. V. Planirovanie rezul'tatov obrazovaniya i obrazovatel'naya tekhnologiya // Narodnoe obrazovanie. — 2011. — S. 324–335.
4. Zhukova T. A. Tekhnologiya obucheniya kak uslovie povysheniya kachestva podgotovki spetsialistov v sisteme universitetskogo obrazovaniya // Innovatsii v obrazovanii. — 2007. — № 11. — С. 107–115.
5. Kovaleva A. G. Sovremennye standarty dlya prepodavateley inostrannogo yazyka v usloviyakh sovremennogo obrazovaniya // Inostrannyye yazyki i literatura v mezhdunarodnom obrazovatel'nom prostranstve : sbornik statey mezhdunar. nauch.-prak. konf. — Ekaterinburg : UrFU, 2015. — S. 98–104.
6. Kovaleva A. G., Anchugova O. V. Tipologiya elektronnykh obrazovatel'nykh platform dlya obucheniya inostrannym yazykam // V mire nauchnykh otkrytiy. — 2015. — № 11.1 (71). — S. 585–594.
7. Kovaleva A. G., Efremova D. P. Standarty ispol'zovaniya informatsionnykh tekhnologiy dlya studentov kak osnova opredeleniya soderzhaniya, programmogo opredeleniya i metodov pri obuchenii inostrannym yazykam // Inostrannyye yazyki i literatura v mezhdunarodnom obrazovatel'nom prostranstve. — Ekaterinburg : Izdatel'stvo UMTs UPI, 2015. — S. 104–110.
8. Ofitsial'nyy sayt Evropeyskoy assotsiatsii ekzamenatsionnykh sovetov po inostrannym yazykam [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://www.alte.org/> (data obrashcheniya: 27.06.2015).
9. Ofitsial'nyy sayt Soveta Evropy [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp) (data obrashcheniya: 30.06.2015).
10. Programma «Tsifrovaya ekonomika» [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79l5v7yLVuPgu4bvR7Mo.pdf> (data obrashcheniya: 05.06.2018).
11. Stupin A. A. Elektronnoe obuchenie (E-Learning) — problemy i perspektivy issledovaniy // Distantionnoe i virtual'noe obuchenie. — 2012. — № 1. — S. 38–49.
12. Suvorova T. N. Ispol'zovanie didakticheskikh vozmozhnostey elektronnykh resursov dlya povysheniya kachestva obrazovaniya // Informatika i obrazovanie. — 2014. — № 6. — S. 43–48.
13. Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii ot 9 maya 2017 g. № 203 «O Strategii razvitiya informatsionnogo obshchestva v Rossiyskoy Federatsii na 2017–2030 gody» [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://kremlin.ru/acts/bank/41919> (data obrashcheniya: 05.06.2018).
14. Elektronnaya obrazovatel'naya platforma «MyGrammarLab» [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <https://www.pearsonelt.com/tools/digital/my-grammar-lab.html> (data obrashcheniya: 11.10.2013).
15. Kwan R., McNaught C., Tsang Ph., Wang Fu Lee. Enhancing Learning Through Technology [Electronic resource]. — 2011. — P. 375. — Mode of access: <http://www.abebooks.co.uk/978364223822/Enhancing-Learning-Technology-International-Conference-364223826/plp> (date of access: 23.05.2016).
16. Maier P., Warren A. Integrating Technology in Learning and Teaching [Electronic resource] // Kogan Page. — London, 2015. — P. 162. — Mode of access: [https://www.researchgate.net/publication/233881982\\_Walking\\_machines\\_an\\_introduction\\_to\\_legged\\_robots\\_Kogan\\_Page\\_London](https://www.researchgate.net/publication/233881982_Walking_machines_an_introduction_to_legged_robots_Kogan_Page_London) (date of access: 23.05.2016).
17. Russell J. D. Modular Instruction // A Guide to the Design, Selection, Utilization and Evaluation of Modular Materials. — Minneapolis BPC, 1974. — P. 147–154.
18. Ryan S., Scott B., Freeman H. The Virtual University: The Internet and Resource-based Learning [Electronic resource] // Kogan Page. — London, 2014. — P. 204. — Mode of access: <https://www.routledge.com/The-Virtual-University-The-Internet-and-Resource-based-Learning/Ryan-Scott-Freeman-Patel/p/book/9781315042022> (date of access: 23.05.2016).
19. Squires D., Conole G. The Changing Face of Learning Technology [Electronic resource] // University of Wales Press. — Cardiff, 2015. — P. 182. — Mode of access: [https://www.researchgate.net/publication/237578767\\_Technology\\_and\\_the\\_Changing\\_Face\\_of\\_Teacher\\_Preparation](https://www.researchgate.net/publication/237578767_Technology_and_the_Changing_Face_of_Teacher_Preparation) (date of access: 23.05.2016).

**Филинкова Татьяна Николаевна,**

кандидат биологических наук, доцент кафедры биологии, экологии и методики их преподавания, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: filink\_57@mail.ru.

**Сулейманова Надежда Александровна,**

кандидат химических наук, доцент кафедры биологии, экологии и методики их преподавания, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: suleymanovi@gmail.com.

**Данилов Алексей Николаевич,**

кандидат биологических наук, доцент кафедры биологии, экологии и методики их преподавания, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: aldan-rex@mail.ru.

**ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
СТУДЕНТОВ БИОЛОГО-ХИМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** педагогическое образование; бакалавриат; подготовка будущих учителей; студенты-педагоги; профессиональные компетенции; исследовательская компетентность.

**АННОТАЦИЯ.** В данной статье рассматривается биологическое и химическое образование в Уральском государственном педагогическом университете в рамках географо-биологического факультета в соответствии с действующим федеральным государственным образовательным стандартом с учетом обозначенных в нем общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, необходимых каждому специалисту в сфере его трудовой деятельности. Подготовка педагогических кадров при компетентностном подходе в двухступенчатой системе высшего образования (бакалавриат и магистратура по направлению «Педагогическое образование») готовит студентов к педагогической, проектной, научно-исследовательской и культурно-просветительской работе. Формирование профессиональной значимости будущих преподавателей биологии и химии включает значительную и многоплановую интеграцию основ биологических и химических знаний, создание разнообразных межпредметных связей, соединение теоретического и практического материала, изучение общенаучных методов и их активное использование в конкретных ситуациях. Большое значение в этом плане имеет исследовательская деятельность, способствующая освоению соответствующих умений и развитию самостоятельности, инициативности, целеустремленности, настойчивости, способности к самоорганизации и самоконтролю. Способность к исследовательской деятельности и готовность ее осуществлять выступает базовой, ключевой компетентностью студентов, поскольку обладает признаками обобщенности, междисциплинарности, интегративности, надпредметности. Работа со школьниками, интересующимися биологией и химией, носит наиболее успешный характер при ее организации вузовскими преподавателями и, таким образом, может явиться начальным этапом в подготовке будущих учителей биологии и химии. Считаем, что особенностью организации исследовательской работы со старшеклассниками является активное привлечение бакалавров, магистров и аспирантов.

**Filinkova Tat'yana Nikolayevna,**

Candidate of Biology, Associate Professor of Department of Biology, Ecology and Methods of their Teaching, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Suleymanova Nadezhda Aleksandrovna,**

Candidate of Chemistry, Associate Professor of Department of Biology, Ecology and Methods of their Teaching, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Danilov Aleksey Nikolayevich,**

Candidate of Biology, Associate Professor of Department of Biology, Ecology and Methods of their Teaching, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE OF STUDENTS  
OF BIOLOGICAL AND CHEMICAL EDUCATION**

**KEYWORDS:** pedagogical education; Bachelor's programme; teacher's training; students; future teachers; professional competence; research competence.

**ABSTRACT.** The article examines biological and chemical education in the Ural State Pedagogical University at the geography and biology faculty in accordance with the current Federal State Educational Standard, taking into account the general-cultural, general-professional and professional competences specified in it, which are necessary for every specialist in the field of their occupation. Training of pedagogical staff within the competence-based approach in a two-tier system of higher education (bachelor's and master's degrees in the area of «Pedagogical Education») prepares students for pedagogical, project, research, and cultural-educational work. Formation of the professional significance of future teachers of biology and chemistry includes significant and multifaceted integration of the foundations of biological and chemical knowledge, creation of various intersubject connections, combination of theoretical and practical material, and study of general scientific methods and their active use in specific situations. Of great importance in this regard is research, which promotes the development of appropriate skills and the development of independence, initiative, commitment, perseverance, and ability to self-organization and self-control. The ability to research and readiness to implement it is the basic, key competence of students, since it has signs

of generalization, interdisciplinarity, integration, and cross-subjectivity. Working with students interested in biology and chemistry is most successful in its organization by university teachers and, thus, can be an initial step in the preparation of future teachers of biology and chemistry. We believe that the peculiarity of organization of research work with senior secondary school students consists in active involvement in the process of bachelors, masters and graduate students.

Современный уровень школьного образования предъявляет высокие требования к подготовке учителей, поэтому основной задачей педагогического вуза является обучение, развитие, воспитание личности студента и превращение его в профессионала, вооруженного знаниями, умениями и навыками в области предметной подготовки и владеющего традиционными и инновационными методами обучения. Методологической основой для формирования будущего учителя являются основные принципы дидактики (М. Н. Скаткин, В. А. Сластенин, Ю. К. Бабанский, О. С. Зайцев), идеи личностно ориентированного обучения (Г. М. Чернобельская, Н. Е. Кузнецова), положения теории системного и деятельностного подходов (Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, П. Я. Гальперин), теория индивидуальных различий (Б. М. Теплов, В. А. Крутецкий), теория общих способностей (В. Д. Шадриков, В. Н. Дружинин), теории развивающего обучения (В. В. Давыдов, В. В. Рубцов), идеи проблемного обучения (М. И. Махмутов, И. Я. Курамшин, М. М. Левина), принципы творческого саморазвития (В. И. Андреев, Я. А. Пономарев, П. А. Оржековский), идеи интеграции обучения (М. С. Пак, В. Н. Давыдов), идеи компетентностного подхода (И. А. Зимняя, А. А. Вербицкий, В. А. Козырев, Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына, Ю. Ю. Гавронская) [8].

Развитие социально-производственной и образовательной областей указывает на необходимость интегральной подготовки выпускника вуза, в которой цели, содержание и результаты обучения формулируются в комплексном виде с учетом изменений в профессиональной деятельности и направлены на формирование широкой социально-профессиональной компетентности [1; 2; 3; 5; 12]. Компетентностный подход является мощным фактором, стимулирующим методологическую основу государственных образовательных стандартов нового поколения. В действующем федеральном государственном образовательном стандарте [10; 11] обозначены общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, необходимые каждому образованному человеку независимо от сферы его деятельности. Педагогическая подготовка при компетентностном подходе в системе бакалавриата и магистратуры готовит студентов к педагогической, проектной, научно-исследовательской и культурно-просветительской деятельности с различными социальными группами [15]. Установки и ценности компетентностного

подхода подчеркивают необходимость формирования у студентов различных видов компетенций, в том числе самостоятельно добывать новую информацию, структурировать ее для определенных целей, выдвигать гипотезы и решать практические задачи, социально ориентированные проблемы, самостоятельно формулировать умозаключения. В конечном итоге эти способности составляют основу самоопределения (личностного, жизненного, профессионального), саморазвития, становления компетентности студента. Высоким развивающим потенциалом в этом плане обладает исследовательская деятельность. Исследовательская деятельность способствует освоению соответствующих умений, развивает личностные качества (самостоятельность, инициативность, целеустремленность, настойчивость, способность к самоорганизации, самоконтролю), востребованные в условиях компетентностного обучения.

Считаем, что способность к исследовательской деятельности и готовность ее осуществлять выступает базовой, ключевой компетентностью студентов, поскольку обладает признаками обобщенности, междисциплинарности, интегративности, надпредметности, соответствует формуле «знать — уметь — владеть». Организация исследовательской деятельности студентов в условиях компетентностного обучения, по нашему мнению, обладает некоторыми специфическими признаками. Укажем основные из них.

1. Исследовательская деятельность студентов предполагает активную познавательную позицию, связанную не только с продолжительным, устойчивым интеллектуальным напряжением, но и с осознанием этого психоэмоционального состояния, появлением новой личностной характеристики «Я — исследователь».

2. Цели и задачи исследовательской деятельности определяются как личностными интересами, мотивами и предпочтениями студентов, так и социальными потребностями. В связи с этим усиливается интерес к исследованию научных реалий современной жизни.

3. Преподавателю необходимо планировать и осуществлять систематическое обучение приемам исследовательской деятельности, когда сама деятельность, ее цели, средства, способы осуществления становятся предметом специального осмысления каждым студентом. Благодаря этому реализуется основная формула компетентностного обучения: знать не то, что делать, а как делать. Учитывая особенности биолого-

химического образования, считаем необходимым формировать исследовательскую компетентность студентов поэтапно. Первый этап предполагает организацию эмпирического исследования. На втором этапе организуются теоретические исследования.

4. Исследование предполагает сочетание индивидуальной и коллективной, совместно распределенной деятельности студентов, что способствует овладению нормами взаимоотношений с другими людьми, освоению разных видов общения, обобщенным показателем которых выступает коммуникативная компетентность.

5. Уяснение сущности исследовательской деятельности и умений ее осуществлять предполагает учет индивидуальных особенностей студентов, благодаря чему осуществляется переход от формирования отдельных приемов и способов проведения исследования к формированию индивидуальной учебно-познавательной стратегии.

К планируемым результатам исследовательской деятельности студентов относятся наличие у них следующих умений:

- определять цель исследования и организовывать ее достижение, уметь пояснить, аргументировать цель;
- осуществлять планирование, анализ, самооценку своей учебной исследовательской деятельности, организовывать процесс учения, выбирать собственную траекторию исследования;
- ставить вопросы, связанные с темой исследования, обозначать свое понимание или непонимание изучаемой проблемы;
- формулировать познавательные задачи, выдвигать гипотезы, описывать результаты, делать выводы;
- докладывать устно или письменно о результатах своего исследования;
- иметь опыт выполнения различных видов деятельности, осмысливать, оценивать, структурировать его, интегрировать в содержание исследовательской деятельности.

Уральский государственный педагогический университет, следуя стратегии подготовки качественно новых специалистов, востребованных на рынке труда, осуществляет подготовку педагогических кадров в области биолого-химического образования по многоуровневой системе (бакалавры и магистры по направлению «Педагогическое образование»). Программа бакалавриата включает обязательную базовую и вариативную части, что обеспечивает возможность общей и профильной (биологической и химической) подготовки. Базовая и вариативная части программы двойного бакалавриата «Биология и химия» определены самостоятельно в объеме, установленном ФГОС ВО. Программа бакалавриата состоит из трех блоков. Первый

блок включает дисциплины базовой и вариативной частей, второй блок (учебные и производственные практики, в том числе и преддипломная практика) полностью относится к вариативной части программы. Третий блок – государственная итоговая аттестация, связанная с базовой частью программы и включающая подготовку и защиту выпускной квалификационной работы, а также подготовку и сдачу государственного экзамена. Базовая часть, включающая дисциплины психолого-педагогической и общекультурной направленности, обеспечивает формирование общекультурных и общепрофессиональных компетенций. Обязательные дисциплины и дисциплины по выбору вариативной части дают студентам фундаментальную подготовку по дисциплинам направленностей (профилей) подготовки (биологии и химии), формируя профессиональные компетенции будущих специалистов.

Главными компонентами учебных планов магистратуры являются обязательные дисциплины и дисциплины по выбору вариативной части по дисциплинам направленности подготовки. Базовая часть учебных планов обеспечивает подготовку по психолого-педагогическим дисциплинам. Кроме того, учебные планы предусматривают научно-исследовательскую работу и научно-исследовательскую практику, в том числе и преддипломную практику. Государственная итоговая аттестация включает защиту выпускной квалификационной (магистерской) работы (диссертации).

Реализация образовательных программ бакалавриата и магистратуры направлена на взаимодействие биологических, химических и педагогических дисциплин, что способствует развитию педагогического мышления будущего специалиста в области биолого-химического образования [6]. Интеграция биологических и химических знаний необходима в целях формирования единой картины мира, выделения ведущих понятий межпредметного характера, усиления связей теоретического и практического материала, рассмотрения общенаучных методов познания и применения их на конкретных предметах. В рамках двойного бакалавриата «Биология и химия» интегрирующими дисциплинами являются химия почв с основами почвоведения, агрохимия с основами растениеводства, природопользование, экологическая химия, химические методы экологического мониторинга, организация естественнонаучных исследований. Формирование исследовательской компетентности студентов связано, например, с развитием и закреплением интегрированных знаний в образовательной программе магистратуры в рамках дисциплины «Базовые модели обучения биологии и химии», включа-

ющей рассмотреть различные модели обучения и интегрирование на методологическом, содержательном, понятийном, теоретическом, практическом, познавательном уровнях. Итогом изучения данной дисциплины является закрепление понятия «модель обучения», умение выделять модели обучения, освоение современных моделей обучения и реализация творческого подхода к разработке интегрированного элективного курса, который включает: а) описание выбранной модели обучения с учетом преобладающих стратегии и методов обучения; б) выбор темы по биотехнологии, предлагаемой преподавателем; в) написание программы элективного курса; г) обязательный самоанализ работы; д) защита работы перед аудиторией, состоящей

из магистрантов и студентов старших курсов.

Интегрированный подход к разработке элективных курсов по биотехнологической тематике — один из факторов совершенствования образовательной деятельности, так как биотехнология является таким предметом, в котором сочетаются знания по целому ряду биологических (биохимия, микробиология, цитология, молекулярная биология, общая и молекулярная генетика, физиология растений), химических дисциплин (общая и неорганическая химия, органическая химия, экологическая химия) и технологических процессов (табл.). Разработанный магистрантами курс может быть апробирован при прохождении ими производственной практики в учебном заведении.

Таблица

**Развитие исследовательской компетентности студентов на примере дисциплины «Базовые модели обучения биологии и химии» (фрагмент)**

Тема занятия, этап проведения исследования	Образовательные цели занятия	Планируемые результаты, развитие исследовательской компетентности студентов
Вводное. I этап: Создание проблемной ситуации, формулирование проблемы и выдвижение гипотезы исследования	<ul style="list-style-type: none"> <li>– познакомить со значением изучения базовых моделей обучения;</li> <li>– раскрыть понятие модели обучения и ознакомиться с его историческим развитием;</li> <li>– мотивировать на проведение учебного исследования и сформировать исходные умения его выполнения</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– знает современные модели обучения;</li> <li>– способен осознать цели и особенности исследовательской деятельности в целом и умеет пояснить их конкретными задачами;</li> <li>– умеет выделить и сформулировать проблему исследования, аргументировать ее актуальность;</li> <li>– умеет определять цель исследования, удерживать цель в процессе исследования и организовать ее достижение;</li> <li>– готов к выполнению исследовательской деятельности (сформирован мотивационно-целевой компонент компетентности)</li> </ul>
Изучение понятия элективного курса в школе. II этап: Подготовка к проведению исследования (изучение литературы и методологических особенностей элективного курса, определение параметров оценки и анализа)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– сбор, обработка, анализ и систематизация информации об инновационном опыте в области составления элективных курсов;</li> <li>– продолжить формирование умения в составлении аннотированного списка;</li> <li>– продолжение совершенствования работы с компьютерными технологиями</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– умеет самостоятельно добывать информацию;</li> <li>– способен к самостоятельной учебно-познавательной деятельности как индивидуально, так и в группе;</li> <li>– осознает себя субъектом исследовательской деятельности;</li> <li>– владеет приемами эмпирического исследования</li> </ul>
Подготовка к составлению элективного курса по биотехнологии. III этап: Поиск решения проблемы	<ul style="list-style-type: none"> <li>– овладеть основами знаний по биотехнологии;</li> <li>– продолжить формирование навыков по составлению элективного курса;</li> <li>– овладеть методикой интеграции и взаимосвязи между биологией и химией</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– способен составлять план деятельности с учетом поставленной цели;</li> <li>– умеет делать выводы и использовать знания в нестандартных ситуациях;</li> <li>– умеет применять знания в практических целях;</li> <li>– умеет выделять главное и второстепенное, анализировать, обобщать факты, получаемые в процессе эмпирического исследования</li> </ul>
Составление элективного курса по выбранной тематике. IV этап: Проведение исследования, первичное изложение результатов	<ul style="list-style-type: none"> <li>– освоить методику написания элективных курсов с учетом моделей обучения биологии и химии</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– проявляет инициативу при определении способов и средств исследовательской деятельности;</li> <li>– способен к прогнозированию;</li> <li>– способен составить маршрут собственного продвижения в рамках исследовательской деятельности</li> </ul>
Публичное обсуждение элективного курса. V этап: окончание исследования, обобщение результатов, их обсуждение и оценка, планирование дальнейших направлений исследования	<ul style="list-style-type: none"> <li>– обсудить элективный курс;</li> <li>– продолжить формирование навыка составления элективных курсов</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– взаимодействует с другими студентами в процессе исследования;</li> <li>– отстаивает свою позицию;</li> <li>– принимает или аргументировано отклоняет точки зрения других исследователей;</li> <li>– способен обобщать, сопоставлять факты и формулировать новые знания, обобщенные как результат исследования</li> </ul>

Таким образом, изучение моделей обучения биологии и химии является наглядным и доступным, имеет высокий развивающий эффект. Предложенная методика направлена не только на углубление, систематизацию и интеграцию биологических и химических знаний и умений, но и на интеллектуальное развитие студентов, формирование у них исследовательской компетентности. Разработанный студентами элективный курс может быть апробирован ими при прохождении педагогической практики в школе.

Формирование исследовательской компетентности студентов имеет еще один аспект. В настоящее время личностно ориентированный подход к каждому обучающемуся стал важнее, чем всеобщность образования, особенно когда речь идет о проявляющих интерес к биологии и химии школьникам, работа с которыми может быть организована на кафедре вузовскими преподавателями и студентами. Школьники учатся вести самостоятельное исследование, дела-

ют соответствующие выводы, оформляют результаты. Особенностью организации работы со старшеклассниками является активное привлечение студентов, креативные идеи которых в сочетании с опытом вузовских преподавателей позволяют организовать работу со школьниками на высоком научном и методическом уровнях [7; 9; 13; 14]. Для студентов бакалавриата и магистратуры такие занятия дают необходимый опыт практической деятельности по организации исследовательской работы с детьми с целью их допрофессиональной подготовки. Студенты могут апробировать на практике в процессе живого общения с реальными учениками свои теоретические знания по биологии, химии и методике преподавания в рамках компетентностного обучения. Считается, что самостоятельная работа и практика личного участия студентов в мероприятиях по выявлению увлеченных биологией и химией школьников и последующей работе с ними принесет свои плоды, и школы получат компетентных учителей [4].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гильманшина С. И. Химическое образование: формирование профессионального мышления учителя химии // Проблемы и перспективы развития химического образования : материалы 2-й Всерос. науч.-практ. конф. (26–30 сент. 2006). — Челябинск, 2006. — С. 5–7.
2. Горева И. В. Модель подготовки преподавателя химии // Актуальные проблемы модернизации химического образования и развития химических наук (6–9 апр. 2005) : материалы 52-й Всерос. науч.-практ. конф. химиков с междунар. участием. — СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. — С. 126.
3. Жук О. Л. Беларусь: компетентностный подход в педагогической подготовке студентов университета // Педагогика. — 2008. — № 3. — С. 99–105.
4. Зверева К. А., Глазкова Н. В., Извик И. Р. Об осознанном выборе профессии учителя биологии и химии старшеклассниками // Актуальные проблемы химического образования : сб. материалов 5-й Всерос. науч.-метод. конф. с междунар. участием (11–12 апреля 2014). — М. : ИМИР, 2014. — С. 89–91.
5. Злотников Э. Г. Учебно-методическое обеспечение как фактор повышения качества профессиональной подготовки будущего учителя химии // Актуальные проблемы модернизации химического образования и развития химических наук (5–8 апр. 2006) : материалы 53-й Всерос. науч.-практ. конф. химиков с междунар. участием. — СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. — С. 160–164.
6. Новик И. Р. Интегративные факультативы химико-биологического содержания как средство развития индивидуальных качеств учащихся с повышенными познавательными возможностями : дис. ... канд. пед. наук. — Н. Новгород, 2005. — 198 с.
7. Новик И. Р., Чернышова Л. С., Каширина С. В., Перевозчиков А. И. Организация педагогической практики для студентов химико-биологических специальностей // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. — 2012. — № 5 (1). — С. 17–23.
8. Новик И. Р. Подготовка компетентного специалиста в системе высшего химико-педагогического образования для работы с одаренными учащимися. — Н. Новгород : НГПУ, 2013. — 158 с.
9. Пак М. С., Толетова М. К. Гуманитарный смысл педагогической практики по химии в многоуровневом образовании. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. — 79 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 — Педагогическое образование (уровень высшего образования магистратура) : утвержден приказом Министерством образования и науки РФ от 21 ноября 2014 г., № 1505.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) : утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 09 февраля 2016 г. № 91.
12. Федоров А. А. Реализация инновационного стратегического проекта в педагогическом вузе // Компетентностно-ориентированное обучение в педагогическом вузе: теория и практика / под ред. В. В. Николиной, О. А. Сафоновой. — Н. Новгород : НГПУ им. К. Минина, 2014. — С. 23–32.
13. Чернышова Л. С., Перевозчиков А. И. Научно-педагогическая практика : учебно-методическое пособие для студентов магистратуры ЕГФ направления 540101 «Химическое образование». — Н. Новгород : НГПУ, 2011. — 30 с.
14. Чернышова Л. С., Карпов Г. М., Каширина С. В., Тростин В. Л. Учебная методическая практика. Рабочая тетрадь для студентов естественно-географического факультета. — Н. Новгород : НГПУ, 2010. — 64 с.
15. Шалашова М. М. Компетентностный подход к оцениванию качества химического образования. — Арзамас : АГПИ, 2011. — 384 с.

## REFERENCES

1. Gil'manshina S. I. Khimicheskoe obrazovanie: formirovanie professional'nogo myshleniya uchitelya khimii // Problemy i perspektivy razvitiya khimicheskogo obrazovaniya : materialy 2-y Vseros. nauch.-prakt. konf. (26–30 sent. 2006). — Chelyabinsk, 2006. — S. 5–7.
2. Goreva I. V. Model' podgotovki prepodavatelya khimii // Aktual'nye problemy modernizatsii khimicheskogo obrazovaniya i razvitiya khimicheskikh nauk (6–9 apr. 2005) : materialy 52-y Vseros. nauch.-prakt. konf. khimikov s mezhdunar. uchastiem. — SPb. : RGPU im. A. I. Gertsena, 2005. — S. 126.
3. Zhuk O. L. Belarus': kompetentnostnyy podkhod v pedagogicheskoy podgotovke studentov universiteta // Pedagogika. — 2008. — № 3. — S. 99–105.
4. Zvereva K. A., Glazkova H. V., Ievik I. R. Ob osoznanom vybore professii uchitelya biologii i khimii starsheklassnikami // Aktual'nye problemy khimicheskogo obrazovaniya : sb. materialov 5-y Vseros. nauch.-metod. konf. s mezhdunar. uchastiem (11–12 aprelya 2014). — M. : IMIR, 2014. — S. 89–91.
5. Zlotnikov E. G. Uchebno-metodicheskoe obespechenie kak faktor povysheniya kachestva professional'noy podgotovki budushchego uchitelya khimii // Aktual'nye problemy modernizatsii khimicheskogo obrazovaniya i razvitiya khimicheskikh nauk (5–8 apr. 2006) : materialy 53-y Vseros. nauch.-prakt. konf. khimikov s mezhdunar. uchastiem. — SPb. : RGPU im. A. I. Gertsena, 2006. — S. 160–164.
6. Novik I. R. Integrativnye fakul'tativy khimiko-biologicheskogo sodержaniya kak sredstvo razvitiya individual'nykh kachestv uchashchikhsya s povyshennymi poznavatel'nymi vozmozhnostyami : dis. ... kand. ped. nauk. — N. Novgorod, 2005. — 198 s.
7. Novik I. R., Chernyshova L. S., Kashirina S. V., Perevozchikov A. I. Organizatsiya pedagogicheskoy praktiki dlya studentov khimiko-biologicheskikh spetsial'nostey // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. — 2012. — № 5 (1). — S. 17–23.
8. Novik I. R. Podgotovka kompetentnogo spetsialista v sisteme vysshego khimiko-pedagogicheskogo obrazovaniya dlya raboty s odarennymi uchashchimisya. — N. Novgorod : NGPU, 2013. — 158 s.
9. Pak M. S., Toletova M. K. Gumanitarnyy smysl pedagogicheskoy praktiki po khimii v mnogourovnevom obrazovanii. — SPb. : Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2008. — 79 s.
10. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.04.01 — Pedagogicheskoe obrazovanie (uroven' vysshego obrazovaniya magistratura) : utverzhden prikazom Ministerstvom obrazovaniya i nauki RF ot 21 noyabrya 2014 g., № 1505.
11. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie (uroven' bakalavriata) : utverzhden Prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 09 fevralya 2016 g. № 91.
12. Fedorov A. A. Realizatsiya innovatsionnogo strategicheskogo proekta v pedagogicheskom vuze // Kompetentnostno-orientirovannoe obuchenie v pedagogicheskom vuze: teoriya i praktika / pod red. V. V. Nikoliny, O. A. Safonovoy. — N. Novgorod : NGPU im. K. Minina, 2014. — S. 23–32.
13. Chernyshova L. S., Perevozchikov A. I. Nauchno-pedagogicheskaya praktika : uchebno-metodicheskoe posobie dlya studentov magistratury EGF napravleniya 540101 «Khimicheskoe obrazovanie». — N. Novgorod : NGPU, 2011. — 30 s.
14. Chernyshova L. S., Karpov G. M., Kashirina S. V., Trostin V. L. Uchebnaya metodicheskaya praktika. Rabochaya tetrad' dlya studentov estestvenno-geograficheskogo fakul'teta. — N. Novgorod : NGPU, 2010. — 64 s.
15. Shalashova M. M. Kompetentnostnyy podkhod k otsenivaniyu kachestva khimicheskogo obrazovaniya. — Arzamas : AGPI, 2011. — 384 s.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ**УДК 378.147  
ББК 4448.902.6

ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

**Мартыненко Татьяна Петровна,**

аспирант кафедры педагогики, психологии и социальной работы, Омская гуманитарная академия; 644105, г. Омск, ул. 4-я Челюскинцев, 2а; e-mail: Mtyana\_1981@mail.ru.

**МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООБРАЗОВАНИЮ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НА ОСНОВЕ ВЕБ-КВЕСТ ТЕХНОЛОГИИ****КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** профессиональное самообразование; подготовка будущих учителей; студенты-педагоги; веб-квест технологии.

**АННОТАЦИЯ.** В данной статье рассматривается процесс формирования готовности к профессиональному самообразованию будущих педагогов на основе веб-квест технологии. Целью настоящей работы является разработка модели формирования готовности к профессиональному самообразованию будущих педагогов на основе веб-квест технологии и ее научное обоснование. Автор рассматривает готовность будущих педагогов к профессиональному самообразованию на основе веб-квест технологии как интегральное динамическое свойство личности, систему качеств личности, социальных установок, мотивации, необходимых для реализации перспективных направлений, обеспечивающих эффективность деятельности будущего педагога с использованием веб-квест технологии. Отмечено, что главной целью профессионального самообразования должно стать развитие и совершенствование таких профессиональных знаний и умений, которые необходимы для работы будущих педагогов.

В исследовании используются такие научные методы, как анализ педагогической литературы, документов, публикаций по проблеме исследования, обобщение, сравнение и др. В статье даются определения понятий «веб-квест» и «модель». Предлагается разработанная модель формирования готовности к профессиональному самообразованию будущих педагогов на основе веб-квест технологии, основные компоненты представленной модели и их описание. Автор выделяет мотивационно-целевой, содержательный, деятельностный и результативно-аналитический компоненты модели. Под моделированием процесса формирования готовности к профессиональному самообразованию будущих педагогов на основе веб-квест технологии автор понимает приведение данного процесса в определенную структуру, которая способна обеспечить достижение максимально возможного полезного эффекта от реализации этого процесса. Делается вывод о научном обосновании модели формирования готовности к профессиональному самообразованию будущих педагогов на основе веб-квест технологии.

**Martynenko Tat'yana Petrovna,**

Post-graduate Student of Department of Pedagogy, Psychology and Social Work, Omsk Humanitarian Academy, Omsk, Russia.

**SKILL FORMATION MODEL FOR PROFESSIONAL SELF-EDUCATION OF FUTURE TEACHERS BASED ON WEB-QUEST TECHNOLOGY****KEYWORDS:** professional self-education; teacher's training; students; future teachers; web-quest technology.

**ABSTRACT.** The article considers the process of forming skills for professional self-education of future teachers based on web-quest technology. The aim of the given work is to design a model for the formation of the skills of professional self-education of future teachers based on web-quest technology and its scientific foundation. The author considers the preparedness of future teachers for professional self-education based on web-quest technology as an integrated dynamic personality trait, a system of personal qualities, an attitude, a motivation necessary for the realization of promising areas providing effective professional activity of the future teacher via web-quest technology. It is noted that that the main aim of professional self-education should consist in developing and perfection of such professional skills and knowledge which are necessary for the future teachers' work.

Such scientific methods as review of pedagogical literature and documents, publications of research results in the field, generalization, comparison, etc. have been used by the author. The article suggests working definitions of the terms «web-quest» and «model», and offers a skill formation model ensuring training future teachers for professional self-education via web-quest technology to the readers' attention. The article also dwells on the main components of the model and describes them. The author singles out the motivational aim-setting, content-related, activity-centered and resultative-analytical model components. Modeling of the process of skill formation for professional self-education of future pedagogues on the basis of web-quest technology is seen by the author as structuring the given process in such a way so that it might ensure the achievement of maximum effect from the realization of this process. A conclusion is made about the scientific foundation of the model for the formation of the skills of professional self-education of future teachers based on web-quest technology.

## Введение

Психолого-педагогическая наука сегодня способна содействовать формированию готовности к профессиональному самообразованию у будущих педагогов для работы с веб-квест технологией. Студенты и преподаватели вузов должны знать о профессиональном самообразовании и особенностях применения веб-квест технологии.

Одной из современных технологий изучения английского языка в вузе можно считать технологию веб-квест (в переводе с английского «поиск в сети Интернет»). Веб-квест представляет собой проблемное задание-проект с элементами ролевой игры, для выполнения которого требуются информационные ресурсы сети Интернет. Веб-квесты создаются на всех этапах обучения английскому языку и охватывают различные темы. Результатом выполнения веб-квеста является создание презентации, веб-страницы, написание эссе или защита устного выступления.

Согласно Берни Доджу, веб-квест предполагает четкую структуру: введение (Introduction); формулировка задания (Task); процедура выполнения задания (Process); оценка деятельности обучаемых (Evaluation); заключение (Conclusion) [13].

В настоящее время будущий педагог должен быть готов к применению современных информационных технологий, а именно технологии веб-квест в процессе профессиональной подготовки, а для этого необходимы нестандартность мышления и способность к адаптации к новым условиям в профессиональной деятельности. Именно поэтому подготовка будущего педагога в вузе не должна сводиться только к получению знаний, умений и навыков, необходимо сформировать желание к развитию, самообразованию и самосовершенствованию.

Применение технологии веб-квест дает новые возможности в самообразовании будущих педагогов. Технология веб-квест в процессе самообразования будущих педагогов выступает как эффективное педагогическое средство, позволяющее получить такой образовательный процесс, который соответствует современным требованиям в системе высшего образования, тем самым, улучшая качество подготовки будущего профессионала.

Мы рассматриваем готовность будущих педагогов к профессиональному самообразованию на основе веб-квест технологии как интегральное динамическое свойство личности, систему качеств личности, социальных установок, мотивации, необходимых для реализации перспективных направлений, обеспечивающих эффективность деятельности будущего педагога с использованием

веб-квест технологии. Главной целью профессионального самообразования должно стать развитие и совершенствование таких профессиональных знаний и умений, которые необходимы для работы будущих педагогов.

Целью профессионального самообразования будущих педагогов должно стать содействие формированию их умения работать с современными информационными технологиями, их способности эффективно решать важнейшие задачи, обусловленные стратегическими направлениями в будущей практической деятельности. Однако вузы не располагают пока необходимыми данными для решения этой проблемы целенаправленно и последовательно, не используют в полной мере существующие возможности образовательного процесса в целях формирования готовности к профессиональному самообразованию будущих педагогических работников. В связи с этим возникает необходимость моделирования процесса формирования готовности к профессиональному самообразованию будущих педагогов на основе веб-квест технологии и выявления наиболее эффективных условий его реализации.

В данном исследовании применялись следующие научные методы: изучение и анализ педагогической литературы, федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, материалов и публикаций педагогической печати по проблеме исследования, обобщение и сравнение.

## Результаты исследования

Определенность целей и средств их реализации дает возможность перейти к моделированию образовательного процесса, в данном случае — к моделированию процесса формирования готовности к профессиональному самообразованию будущих педагогов на основе веб-квест технологии. Становится очевидным, что качественно осуществлять процесс формирования готовности к профессиональному самообразованию будущих педагогов на основе веб-квест технологии можно только при наличии детально разработанной модели этого процесса, учитывающей как нарастающие тенденции профессионального самообразования, так и все возможные пути его совершенствования. Именно такая модель способна обеспечить организационную основу этого процесса.

Поэтому в контексте исследования нас интересует понятие «модель». Под моделью понимается такая мысленно представляемая или материально реализуемая система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте [11, с. 19].

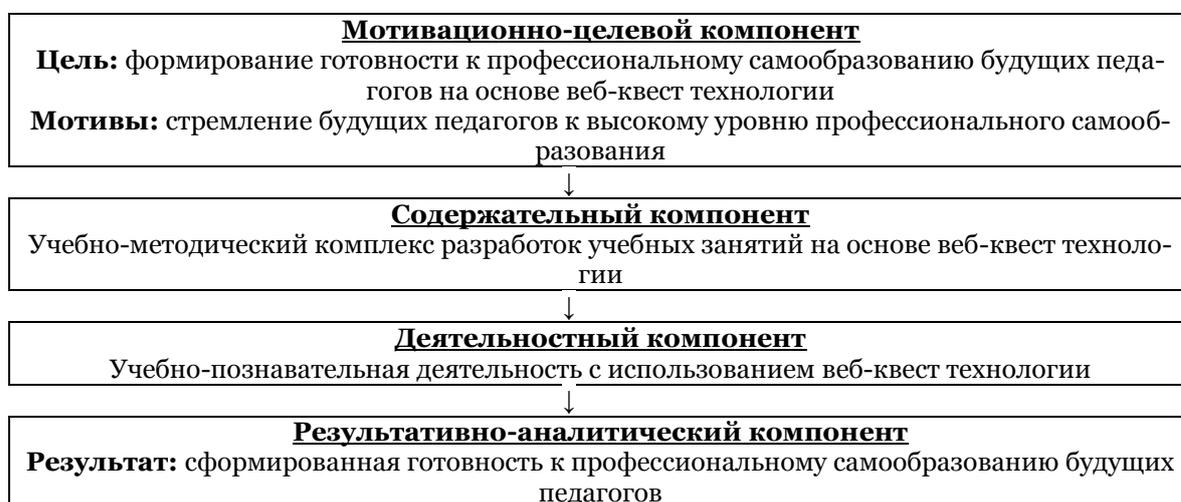
Для эффективного решения рассматриваемой проблемы нам представляется целесообразным моделирование процесса формирования готовности к профессиональному самообразованию будущих педагогов на основе веб-квест технологии, приведение данного процесса в определенную систему, которая должна обеспечить достижение максимально возможной эффективности при реализации данной модели.

Под моделированием процесса формирования готовности к профессиональному самообразованию будущих педагогов на основе веб-квест технологии мы понимаем приведение данного процесса в определенную структуру, которая способна обеспечить достижение максимально возможного полезного эффекта от реализации этого процесса. В опоре на знания о моделировании как методе научного познания и на

анализ педагогической действительности нами разработана модель процесса формирования готовности к профессиональному самообразованию будущих педагогов на основе веб-квест технологии, которая представлена на рисунке.

Разработанная модель формирования готовности к профессиональному самообразованию будущих педагогов на основе веб-квест технологии состоит из следующих основных компонентов:

- *мотивационно-целевой* (главная цель и мотивы);
- *содержательный* (соответствующее содержание);
- *деятельностный* (методы и приемы реализации);
- *результативно-аналитический* (результаты процесса, их анализ).



**Рис. Модель формирования готовности к профессиональному самообразованию будущих педагогов на основе веб-квест технологии**

1. *Мотивационно-целевой компонент* — это совокупность цели и мотивов процесса формирования готовности к профессиональному самообразованию у будущих педагогов на основе веб-квест технологии. Главной целью является формирование готовности к профессиональному самообразованию у будущих педагогов на основе веб-квест технологии, а также формирование устойчивой мотивации, которая побуждала бы их к постоянной работе не только по совершенствованию профессиональных знаний, умений и навыков, но и к профессиональному самообразованию в целом. Важность процесса формирования готовности к профессиональному самообразованию у будущих педагогов следует рассматривать с точки зрения важнейших государственных приоритетов, обозначенных в программах профессионального образования, ориентированных на подготовку будущих специалистов, способных осуществлять свою профес-

сиональную деятельность на практике, добиваясь высоких результатов, взаимодействуя при этом творчески и целенаправленно.

2. *Содержательный компонент* процесса представляет собой совокупность профессиональных знаний, умений и навыков, взглядов и убеждений о профессиональном самообразовании, а также определенный уровень теоретической и практической образовательной деятельности будущих педагогов, достигаемый в результате проведенной работы в условиях профессиональной подготовки. Основу содержательного компонента процесса формирования готовности к профессиональному самообразованию у будущих педагогов на основе веб-квест технологии составляет специально разработанный учебно-методический комплекс разработок учебных занятий на основе веб-квест технологии (в нашем исследовании — это учебные занятия по английскому языку).

3. *Деятельностный компонент* пред-

ставляет собой совокупность средств реализации основной цели процесса формирования готовности к профессиональному самообразованию у будущих педагогов на основе веб-квест технологии, к которым относятся: деятельность преподавателей и обучающихся, используемые при этом методы, организационные формы и средства обучения, в совокупности представляющие технологию обучения. Комплексный характер проблемы формирования готовности к профессиональному самообразованию у будущих педагогов на основе веб-квест технологии позволяет использовать данную технологию в процессе обучения английскому языку в вузе. В процессе профессионального самообразования есть возможность ознакомить студентов с современными достижениями и обобщить профессиональные знания по английскому языку. Правильно подобранные технологии обучения позволяют сформировать у будущих педагогов необходимые умения и навыки для продуктивного профессионального самообразования в процессе изучения английского языка.

4. *Результативно-аналитический компонент* — это полученные в процессе формирования готовности к профессиональному самообразованию у будущих педагогов результаты и их анализ. Основным результатом исследуемого процесса являются сформированная готовность к профессиональному самообразованию будущих педагогов на основе веб-квест технологии для работы по изучению английского языка. Важным элементом рассматриваемого процесса является рефлексия обучающихся, способствующая диагностированию уровня сформированности готовности к профессиональному самообразованию и коррекции результатов. Важным показателем результативности формирования готовности к профессиональному самообразованию будущих педагогов является их познавательная активность, в которой проявляются уровень соответствующих мотивов, степень овладения профессиональными знаниями и умениями будущей профессиональной дея-

тельности. Данный компонент исследуемого процесса отражает его эффективность, характеризует достигнутые результаты в соответствии с поставленной целью.

Представленная совокупность компонентов обладает всеми признаками целостного процесса: логикой, взаимосвязанностью всех частей и целостностью.

Целостность данного процесса проявляется в единстве преподавания и учения, единстве содержательного и процессуального компонентов. Более того, на практике целостность рассматриваемого процесса реализуется комплексом задач учебных занятий, содержанием профессионального самообразования, а также деятельностью преподавателей и обучающихся. В представленной нами модели каждый элемент как средство формирования готовности к профессиональному самообразованию у будущих педагогов на основе веб-квест технологии выступает в реальном учебном процессе не изолированно от других, а отражая взаимосвязи между элементами всего процесса.

### Заключение

Целостность смоделированного процесса формирования готовности к профессиональному самообразованию у будущих педагогов обусловлена тем, что в этом процессе будущие педагоги овладевают основами теории и практики будущей профессии, теоретическими знаниями и умениями. Усвоение теоретических основ и практическое знакомство с педагогической практикой происходят в процессе совместного развития готовности к профессиональному самообразованию у будущих педагогов. Управляемость данным процессом выражается возможностью диагностического целеполагания, планирования и проектирования процесса формирования готовности к профессиональному самообразованию у будущих педагогов на основе веб-квест технологии, поэтапной их диагностики, варьирования средствами и методами с целью коррекции результатов.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Амосова Ж. А. Профессиональное самообразование как фактор конкурентоспособности в условиях столичного рынка труда // Проблемы формирования культуры мира в образовательном пространстве Москвы. — М., 2012. — С. 11–15.
2. Воронова Е. Н. Использование Веб-квест технологии в процессе обучения английскому языку в вузе // NovaInfo.Ru. — 2015. — Т. 1. — № 30. — С. 213–219.
3. Закирова В. Г., Сабирова Г. Б. Готовность к профессиональному самообразованию как показатель качества профессиональной подготовки студентов [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://www.rusnauka.com/33\\_NIEK\\_2008/Pedagogica/37389.doc.htm](http://www.rusnauka.com/33_NIEK_2008/Pedagogica/37389.doc.htm) (дата обращения: 14.02.2017).
4. Исаева А. В. Веб-квест как форма организации самостоятельной работы студентов // Организация самостоятельной работы студентов. — Саратов : Изд-во «Новый проект», 2013. — С. 44–49.
5. Калутин Ю. Е., Зуйкова М. А. Готовность к профессиональному самообразованию студентов вуза // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. — 2013. — № 3. — С. 111–114.
6. Коджаспирова Г. М. Культура профессионального самообразования педагога. — М. : АО «ЦИТП», 1994. — 342 с.

7. Костеникова А. В. Профессиональное самообразование будущего учителя в системе непрерывного образования // Вестник Тамбовского университета. — 2007. — № 5 (49). — С. 30–34.
8. Култыгина О. В. Возможности формирования готовности к профессиональному самообразованию у будущих учителей при изучении педагогики // Университет XXI века: исследования в рамках научных школ. — 2014. — С. 50–53.
9. Тарасевич Е. Б. Использование веб-квестов при организации самостоятельной работы учащихся в обучении иностранным языкам // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам. — Минск, 2009. — С. 219–221.
10. Ульянова Л. А. Психолого-педагогические условия формирования готовности будущего учителя к профессиональному самообразованию : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Калуга, 2001. — 21 с.
11. Штофф В. А. Моделирование и философия. — М. : Наука, 1966. — 301 с.
12. Юдакова С. В. Готовность студентов вуза к профессионально-педагогическому самообразованию : монография. — Владимир : ВИТ-принт, 2013. — 165 с.
13. Dodge B. Some Thoughts About WebQuests [Electronic resource]. — Mode of access: [http://webquest.sdsu.edu/about\\_webquests.html](http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html) (date of access: 05.03.2017).
14. Halat E. A Good Teaching Technique: WebQuests // The Clearing House: A Journal of Educational strategies, Issues and Ideas. — 2008. — Vol. 81. — Issue 3. — P. 109–112.
15. March T. What WebQuests Are (Really) [Electronic resource]. — Mode of access: [http://bestwebquests.com/what\\_webquests\\_are.asp](http://bestwebquests.com/what_webquests_are.asp) (date of access: 09.03.2017).

#### REFERENCES

1. Amosova Zh. A. Professional'noe samoobrazovanie kak faktor konkurentosposobnosti v usloviyakh stolichnogo rynka truda // Problemy formirovaniya kul'tury mira v obrazovatel'nom prostranstve Moskvy. — M., 2012. — S. 11–15.
2. Voronova E. N. Ispol'zovanie Veb-kvest tekhnologii v protsesse obucheniya angliyskomu yazyku v vuze // NovaInfo.Ru. — 2015. — Т. 1. — № 30. — С. 213–219.
3. Zakirova V. G., Sabirova G. B. Gotovnost' k professional'nomu samoobrazovaniyu kak pokazatel' kachestva professional'noy podgotovki studentov [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: [http://www.rusnauka.com/33\\_NIEK\\_2008/Pedagogica/37389.doc.htm](http://www.rusnauka.com/33_NIEK_2008/Pedagogica/37389.doc.htm) (data obrashcheniya: 14.02.2017).
4. Isaeva A. V. Veb-kvest kak forma organizatsii samostoyatel'noy raboty studentov // Organizatsiya samostoyatel'noy raboty studentov. — Saratov : Izd-vo «Novyy proekt», 2013. — С. 44–49.
5. Kalugin Yu. E., Zuykova M. A. Gotovnost' k professional'nomu samoobrazovaniyu studentov vuza // Gumanitarnye, sotsial'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki. — 2013. — № 3. — С. 111–114.
6. Kodzhapirova G. M. Kul'tura professional'nogo samoobrazovaniya pedagoga. — M. : AO «TsITP», 1994. — 342 s.
7. Kostenikova A. V. Professional'noe samoobrazovanie budushchego uchitelya v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya // Vestnik Tambovskogo universiteta. — 2007. — № 5 (49). — С. 30–34.
8. Kul'tygina O. V. Vozmozhnosti formirovaniya gotovnosti k professional'nomu samoobrazovaniyu u budushchikh uchiteley pri izuchenii pedagogiki // Universitet XXI veka: issledovaniya v ramkakh nauchnykh shkol. — 2014. — С. 50–53.
9. Tarasevich E. B. Ispol'zovanie veb-kvestov pri organizatsii samostoyatel'noy raboty uchashchikhsya v obuchenii inostrannym yazykam // Mezhkul'turnaya kommunikatsiya i professional'no orientirovannoe obuchenie inostrannym yazykam. — Minsk, 2009. — С. 219–221.
10. Ul'yanova L. A. Psikhologo-pedagogicheskie usloviya formirovaniya gotovnosti budushchego uchitelya k professional'nomu samoobrazovaniyu : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. — Kaluga, 2001. — 21 s.
11. Shtoff V. A. Modelirovanie i filosofiya. — M. : Nauka, 1966. — 301 s.
12. Yudakova S. V. Gotovnost' studentov vuza k professional'no-pedagogicheskomu samoobrazovaniyu : monografiya. — Vladimir : VIT-print, 2013. — 165 s.
13. Dodge B. Some Thoughts About WebQuests [Electronic resource]. — Mode of access: [http://webquest.sdsu.edu/about\\_webquests.html](http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html) (date of access: 05.03.2017).
14. Halat E. A Good Teaching Technique: WebQuests // The Clearing House: A Journal of Educational strategies, Issues and Ideas. — 2008. — Vol. 81. — Issue 3. — P. 109–112.
15. March T. What WebQuests Are (Really) [Electronic resource]. — Mode of access: [http://bestwebquests.com/what\\_webquests\\_are.asp](http://bestwebquests.com/what_webquests_are.asp) (date of access: 09.03.2017).

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

УДК 378.146  
ББК 4448.902.8

ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

**Пронкина Светлана Александровна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры и спорта, Сахалинский государственный университет; 693008; г. Южно-Сахалинск, ул. Ленина, 296; e-mail: pronkina\_sveta@mail.ru.

### **ПРОЕКТИРОВАНИЕ ФОНДА ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ 44.01.03 ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПРОФИЛЬ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** качество высшего образования; текущая аттестация; учебные дисциплины; спортивные тренировки; фонды оценочных средств; результаты обучения; проверка знаний.

**АННОТАЦИЯ.** Современный образовательный процесс высшей школы требует быстрого и качественного усвоения студентами научных знаний, воспитания нравственной, этической, ответственной личности, способной реализовать эти знания в будущей профессии. В связи с этим актуальным становится вопрос оценки качества освоения знаний студентами. В статье на примере учебной дисциплины «Основы спортивной тренировки» по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» профиль «Физическая культура» раскрывается содержание методов оценки результативности освоения студентами знаниями по учебной дисциплине.

Основной целью данной статьи является освещение ряда положений о формировании фонда оценочных средств по учебной дисциплине в системе высшего образования, наиболее важной стороной которого является умение преподавателя осуществлять разработку практического материала, позволяющего оценить степень освоения обучающимися содержания дисциплины и соответствия требованиям к профессиональной подготовке бакалавра. Автором статьи проанализированы документы, регламентирующие процедуру разработки фонда оценочных средств, выявлены методы, необходимые для эффективного построения содержания дисциплины.

Приводятся примеры практического построения и использования в учебном процессе студентов Сахалинского государственного университета методов оценивания результатов освоения знаний по учебной дисциплине, созданных с использованием фонда оценочных средств, раскрывающих и учитывающих специфику учебной дисциплины. Раскрывая содержание дисциплины, по которой ведется обучение будущих бакалавров в сфере физической культуры и спорта, автор приходит к выводу о том, что образовательный процесс с использованием фонда оценочных средств способствует всестороннему погружению обучающихся в теоретический и практический материалы дисциплины.

**Pronkina Svetlana Aleksandrovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Physical Training and Sport, Sakhalin State University, Yuzhno-Sakhalinsk, Russia.

### **DESIGN OF STUDENT ASSESSMENT SYSTEM FOR THE BASIC ACADEMIC SUBJECT «PHYSICAL TRAINING» IN HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION**

**KEYWORDS:** higher education quality; certification; academic subject; sports training; assessment tools; learning outcomes; test of knowledge.

**ABSTRACT.** The modern higher education process demands fast and high quality acquisition of scientific knowledge, education of a moral, ethical and responsible personality capable to realize the knowledge obtained in the future professional activity. In this regard, the question of evaluation and assessment of the quality of knowledge acquisition by the students becomes quite urgent. The article reveals the content of the methods of assessment of the students' effectiveness of knowledge acquisition on the example of the academic discipline «Sport Training Basics» in the profile «Physical Training» of the education area 44.03.01 «Pedagogical Education».

The main aim of the given article consists in highlighting a number of provisions about the formation of assessment means package in an academic subject in the system of higher education, the most important aspect of which is the teacher's ability to design practical material allowing assessment of the level of acquisition of the content of the discipline by the students, and the correspondence to the requirements to the professional training of a bachelor. The author of the article has analyzed the documentation regulating the procedure of assessment means package design, and has determined the methods necessary for efficient construction of the discipline content.

The article contains examples of practical application of practical design and use of the methods of assessment of knowledge acquisition in the academic subject revealing and reflecting the specificity of the given discipline in the academic process of the Sakhalin State University. Describing the content of the discipline studied by the future bachelors in the sphere of physical culture and sport, the author comes to the conclusion that the educational process using a student assessment system package facilitates deeper immersion of the students in the theoretical and practical material of the discipline.

**П**овышение качества образования — актуальное и приоритетное направ-

ление для Российской Федерации, реализация которого, прежде всего, связана с:

– «обновлением» («модернизацией») содержания образования в целом;

– поиском оптимальных методов, способов и средств организации осуществления образовательного процесса в образовательной организации высшего образования;

– «коренным» переосмыслением цели и результата осуществления образовательного процесса в образовательной организации [3, с. 15].

Повышение требований профессиональной сферы к уровню подготовки специалистов с высшим образованием и вызванное этим все возрастающее внимание к его качеству определяют необходимость реализации комплекса мер, связанных с принятием эффективных управленческих решений в сфере образования, направленных на повышение компетентности выпускников вузов. Эта процедура требует разработки специальных методик и моделей оценивания результативности освоения студентами учебных дисциплин в разрезе формирования компетенций обучающихся. Создание такого модельно-инструментального комплекса как основы для формирования фондов оценочных средств дисциплин и оценивания результатов их освоения является востребованной задачей в вузах России [4, с. 90–97].

В связи с этим усложняется контроль оценки результатов образования в вузе. Под «оценкой» знаний, умений и уровня приобретенных компетенций понимается процесс определения достигнутого обучающимся на момент обучения уровня знаний, умений и навыков и сравнения с эталонными представлениями, описанными в федеральных государственных образовательных стандартах и образовательных программах по каждой учебной дисциплине, модулю, практике и определение степени их соответствия требованиям, предъявляемым нормативными документами [3, с. 10].

Целями оценивания знаний, умений и уровня приобретенных компетенций обучающихся выступают:

– внутренняя и внешняя коррекция образовательного процесса в случае недостаточного усвоения содержания материала обучающимися;

– определение пробелов в обучении;

– подтверждение достижений обучающимися и мотивации к дальнейшей работе;

– планирование последующих этапов обучения и регулирование степени их сложности;

– сбор информации для диагностирования (мониторинга) в обеспечении качества образования [8, с. 117].

Согласно реализации основных профессиональных образовательных программ диагностика и оценка уровня сформированности

компетенций у студентов должна осуществляться на протяжении всего образовательного процесса, начиная с входной аттестации, проходя через все виды промежуточного и рубежного контроля, заканчиваясь итоговой аттестацией. Для аттестации обучающихся на соответствие их персональных достижений поэтапным требованиям образовательной программы создаются фонды оценочных средств, включающие типовые задания, контрольные работы, тесты и методы контроля, позволяющие оценить знания, умения и уровень приобретенных компетенций [9, с. 1–3].

Фонд оценочных средств для осуществления текущей и промежуточной аттестации обучающихся по учебной дисциплине является неотъемлемой частью нормативно-методического обеспечения системы оценки качества освоения студентами основной образовательной программы высшего профессионального образования и обеспечивает повышение качества образовательного процесса в вузе по учебной дисциплине [1, с. 100].

При компетентностном подходе в контроле результатов образования следует отметить возрастающую роль оценочных шкал, которые позволяют оценить комплексный набор действий. В связи с этим актуальным становится использование эссе, контрольных работ, исследовательских проектов, защиты рефератов, устных докладов, презентаций, портфолио и др. Оценочная шкала делает процедуру оценивания более объективной, исключает субъективизм преподавателя [8, с. 117].

Текущий контроль успеваемости осуществляется в течение семестра (курса), включает аттестацию на лекциях, практических, семинарских, лабораторных занятиях, тестирование в ходе повседневной учебной работы с использованием балльно-рейтинговой технологии [9, с. 2–3].

Рассмотрим методологию оценивания компетенций обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС ВО на примере рабочей программы учебной дисциплины «Основы спортивной тренировки» направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» профиль «Физическая культура» и фонда оценочных средств для осуществления текущей аттестации обучающихся по этой дисциплине.

При разработке фонда оценочных средств учтено мнение Л. Н. Ерофеевой [3, с. 201–206] о необходимости обеспечивать тесную взаимосвязь двух сторон учебного процесса — образовательных технологий (путей и способов выработки компетенций) и методов оценки степени сформированности компетенций.

Таблица 1

**Фонд оценочных средств для осуществления текущей аттестации обучающихся по дисциплине «Основы спортивной тренировки»**

Материалы текущего контроля успеваемости	Тема / учебная нагрузка / код компетенций
<p><b>Дискуссия</b> с обучающимися по вопросам:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– система подготовки спортсменов на разных этапах истории человеческого общества (в Древней Греции, в мире во второй половине XIX, XX ст.);</li> <li>– возрождение Олимпийских игр как мощный стимул развития системы подготовки спортсменов;</li> <li>– современная система знаний о подготовке спортсменов;</li> <li>– классификация видов спорта по Л. П. Матвееву;</li> <li>– спорт как многогранное общественное явление по подготовке человека к различным видам деятельности, как средство воспитания физически совершенной личности;</li> <li>– понятие спорта в узком и широком смыслах;</li> <li>– спорт в упрочении и расширении интернациональных связей;</li> <li>– спорт как средство этического воспитания личности;</li> <li>– спорт как средство эстетического воспитания;</li> <li>– спорт — мощный фактор вовлечения людей в общественную жизнь;</li> <li>– спорт в развитии международных связей.</li> </ul> <p><b>Вопросы для самостоятельного изучения:</b> подготовка к семинарскому занятию по теме «Специфические и общие функции спорта».</p>	<p><b>Тема 1.</b> Возникновение и состояние современного спорта. Спорт в современном обществе, классификация видов спорта, исторические предпосылки формирования общей теории подготовки спортсменов (2 часа — лекция; 2 часа — семинарское занятие; 2 часа — самостоятельная работа). ОК-2; ПК-3; ПК-4; ПК-5.</p>
<p><b>Круглый стол</b>, позволяющий включить обучающихся в процесс обсуждения спорного вопроса, проблемы и оценить их умение аргументировать собственную точку зрения.</p> <p><b>Вопросы:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– причина отнесения соревновательно-эталонной функции к специфическим функциям спорта;</li> <li>– в какой группе видов спорта соревновательно-эталонная функция выражена наиболее ярко;</li> <li>– подтвердите слова лауреата Нобелевской премии Арчибальда Хилла «Наибольшее количество сконцентрированных физиологических данных содержится не в книгах по физиологии, а в мировых спортивных рекордах»;</li> <li>– каковы возможности спорта в личностно-направленном воспитании человека;</li> <li>– докажите положительное влияние спорта на организм ребенка;</li> <li>– спорт — это искусство?</li> </ul> <p><b>Вопросы для самостоятельного изучения:</b> подготовка выступлений по теме «Факторы, определяющие развитие спортивных достижений».</p>	<p><b>Тема 2.</b> Социальные функции спорта. Основные направления в развитии спортивного движения (2 часа — семинарское занятие; 2 часа — самостоятельная работа). ОПК-5; ПК-4; ПК-5; ПК-11.</p>
<p><b>Мини-конференция</b> — подготовленные студентами самостоятельно <b>публичные выступления</b> по результатам учебно-исследовательской работы по темам:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– термины: «спортивный результат», «спортивное достижение», «спортивный рекорд», «спортивный успех»;</li> <li>– критерии определения спортивных результатов;</li> <li>– индивидуальная одаренность спортсмена;</li> <li>– научно-методические основы системы спортивной подготовки;</li> <li>– экономическое обеспечение в развитии спортивного движения;</li> <li>– требования ЕВСК по присвоению спортивных разрядов в избранном виде спорта.</li> </ul> <p><b>Вопросы для самостоятельного изучения:</b> подготовка к контрольной работе по теме «Цели и задачи спортивной тренировки, средства спортивной тренировки, методы спортивной тренировки».</p>	<p><b>Тема 3.</b> Спортивные достижения, критерии их оценки и тенденции развития (2 часа — семинарское занятие). ПК-4; ПК-11.</p>

## Продолжение таблицы 1

Материалы текущего контроля успеваемости	Тема / учебная нагрузка / код компетенций
<p><b>Контрольная работа</b> как средство проверки умений применять полученные знания для решения задач определенного типа по теме:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– определение понятий «тренировка», «тренированность», «подготовленность», «адаптация»;</li> <li>– средства спортивной тренировки: собственно-тренировочные, естественно-средовые, медико-биологические, материально-технические, психологические;</li> <li>– методы спортивной тренировки: общепедагогические, практические: методы, направленные на освоение спортивной техники, на развитие физических качеств;</li> <li>– методы спортивного отбора в многолетнем процессе подготовки спортсменов.</li> </ul> <p>Вопросы для самостоятельного изучения: подготовка к тесту «Виды подготовки спортсменов».</p>	<p>Тема 4. Цели и задачи спортивной тренировки. Средства спортивной тренировки. Методы спортивной тренировки (2 часа — лекция; 4 часа — семинарское занятие; 2 часа — самостоятельная работа).</p> <p>ОК-7; ПК-2.</p>
<p><b>Тест</b> — система стандартизированных заданий, позволяющая автоматизировать процедуру измерения уровня знаний и умений обучающегося, 5 вариантов теста по 15 вопросов.</p> <p>Вопросы для самостоятельного изучения: подготовиться к практической работе по теме «Принципы спортивной тренировки».</p>	<p>Тема 5. Виды подготовки спортсменов: спортивно-техническая, тактическая, физическая, психологическая (2 часа — лекция; 2 часа — семинарское занятие; 2 часа — самостоятельная работа).</p>
<p><b>Решение задач</b>, позволяющих оценивать и диагностировать умения синтезировать, анализировать, обобщать фактический и теоретический материал с формулированием конкретных выводов, установлением причинно-следственных связей.</p> <p>Учебное задание на занятии:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– проявлением какого принципа является постоянное совершенствование спортивного инвентаря и оборудования, условий мест проведения соревнований, правил соревнований и т. д.</li> <li>– приведите пример успешного выступления спортсменов в различных видах спорта, как это соотносится с принципом углубленной специализации;</li> <li>– разработайте схему примерного соотношения средств общей и специальной подготовки начинающих спортсменов в годичном цикле подготовки в избранном виде спорта;</li> <li>– дайте характеристику ближнего тренировочного эффекта изменений функционального состояния, происходящего в организме спортсмена после тренировочного занятия;</li> <li>– дайте характеристику принципу, выдвинутому известным американским тренером по плаванию Д. Каунсилмен «боль-сильная боль-агония»;</li> <li>– заполните таблицу согласно федеральному стандарту спортивной подготовки по избранному виду спорта «количество соревнований на различных этапах подготовки».</li> </ul> <p>Вопросы для самостоятельного изучения: подготовка к коллоквиуму «Тренировочные и соревновательные нагрузки».</p>	<p>Тема 6. Принципы спортивной тренировки (2 часа — лекция; 2 часа — семинарское занятие; 2 часа — самостоятельная работа).</p> <p>ОПК-2; ПК-1; ПК-2.</p>
<p><b>Коллоквиум</b> — средство контроля усвоения учебного материала по теме «Основы дозирования физической нагрузки в спортивной тренировке», организованное как учебное занятие в виде собеседования преподавателя с обучающимися:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– дайте определение понятий «физическая нагрузка», «соревновательная нагрузка», «адаптация», «объем нагрузки», «интенсивность нагрузки»;</li> <li>– классификация нагрузки по характеру, направленности, координационной сложности, психической напряженности;</li> <li>– классификация нагрузки по величине воздействия на организм;</li> <li>– пять зон интенсивности нагрузки;</li> <li>– объем работы;</li> <li>– продолжительность и характер интервалов отдыха;</li> <li>– перечислите признаки «внешней» стороны нагрузки;</li> <li>– перечислите признаки «внутренней» стороны нагрузки;</li> <li>– какова должна быть продолжительность работы для достижения максимума образования лактата в крови;</li> <li>– возможно ли достоверное увеличение количества митохондрий, уровней миоглобина, сократительного белка, ферментов, расширения капиллярной сети после 4 недель напряженной тренировки.</li> </ul> <p>Вопросы для самостоятельного изучения: подготовка реферата на тему «Спортивная подготовка как многолетний процесс и ее структура в избранном виде спорта».</p>	<p>Тема 7. Тренировочные и соревновательные нагрузки (2 часа — лекция; 2 часа — семинарское занятие; 2 часа — самостоятельная работа).</p> <p>ОПК-2; ПК-1; ПК-2.</p>

*Продолжение таблицы 1*

Материалы текущего контроля успеваемости	Тема / учебная нагрузка / код компетенций
<p><b>Реферат</b> — продукт самостоятельной работы студента, представляющий собой краткое изложение в письменном виде полученных результатов теоретического анализа учебно-исследовательской темы, где студент раскрывает суть спортивной подготовки как многолетнего процесса и его структуру, приводит различные точки зрения, а также собственные взгляды. Вопросы для самостоятельного изучения: подготовить реферат на тему «Спортивная подготовка как многолетний процесс и ее структура в избранном виде спорта».</p>	<p>Тема 8. Спортивная подготовка как многолетний процесс и ее структура (2 часа — лекция; 2 часа — семинарское занятие; 2 часа — самостоятельная работа). ПК-4; ПК-8.</p>
<p><b>Творческое задание</b> — частично регламентированное задание, имеющее нестандартное решение и позволяющее диагностировать умения, интегрировать знания о цикличности тренировочного процесса, аргументировать собственную точку зрения. Может выполняться в индивидуальном порядке или группой обучающихся. Темы для творческого задания: – разработать содержание втягивающего микроцикла для спортсменов группы начальной подготовки в избранном виде спорта; – разработать содержание втягивающего мезоцикла для спортсменов группы начальной подготовки в избранном виде спорта; – разработать содержание подготовительного этапа для спортсменов группы начальной подготовки в избранном виде спорта.</p>	<p>Тема 9. Структура малых, средних и большого тренировочных циклов — микроциклов, мезоциклов и макроцикла (2 часа — лекция; 2 часа — семинарское занятие; 2 часа — самостоятельная работа). ПК-4; ПК-8.</p>
<p><b>Проект</b> — продукт, получаемый в результате выполнения учебного и исследовательского задания. Позволяет оценить умения обучающихся самостоятельно конструировать свои знания в процессе решения практических задач, ориентироваться в информационном пространстве, и уровень сформированности аналитических, исследовательских навыков, навыков практического и творческого мышления. Вопросы для самостоятельного изучения: разработать план тренировочного занятия для спортсменов группы начальной подготовки в избранном виде спорта в общеподготовительном периоде.</p>	<p>Тема 10. Структура и содержание отдельного тренировочного занятия (2 часа — лекция; 2 часа — семинарское занятие; 2 часа — самостоятельная работа). ПК-4; ПК-8.</p>
<p><b>Кейсы с анализом документов в группах</b> — проблемное задание, в котором обучающемуся предлагают осмыслить реальную профессионально-ориентированную ситуацию, необходимую для решения данной проблемы. Группам предлагается проанализировать документы планирования детской спортивной школы по избранному виду спорта.</p>	<p>Тема 11. Общие положения технологии планирования в спорте. Перспективное, текущее, оперативное планирование (2 часа — лекция; 2 часа — семинарское занятие; 2 часа — самостоятельная работа). ПК-4; ПК-8.</p>
<p><b>Кейсы</b> — проблемное задание, в котором обучающемуся предлагают осмыслить реальную профессионально-ориентированную ситуацию, необходимую для решения данной проблемы. Кейс-измерители основаны на использовании проблемных заданий, в которых обучающимся предлагают осмыслить реальную профессионально-ориентированную ситуацию, содержащую в себе необходимую, но неполную информацию для решения заданной проблемы: – подберите 2 теста, позволяющие определить уровень развития скорости спортсмена; – подберите 2 теста, позволяющие определить уровень развития силовой выносливости спортсмена; – подберите 2 теста, позволяющие определить уровень развития скоростной выносливости спортсмена; – подберите 2 теста, позволяющие определить уровень развития координационных способностей спортсмена; – подберите 2 теста, позволяющие определить уровень развития скоростно-силовых способностей спортсмена; – подберите методику определения объема техники спортсмена; – подберите методику определения тактической подготовленности спортсмена; – подберите методику определения уровня надежности спортсмена.</p>	<p>Тема 12. Общие положения комплексного контроля в спорте (2 часа — лекция; 2 часа — семинарское занятие; 2 часа — самостоятельная работа). ПК-4; ПК-8.</p>
<p><b>Кейсы с анализом документов в группах</b> — проблемное задание, в котором обучающемуся предлагают осмыслить реальную профессионально-ориентированную ситуацию, необходимую для решения данной проблемы: – разработать дневник тренировки спортсмена в избранном виде спорта; – проанализировать качество подготовки дневника тренировки спортсмена в избранном виде спорта у студентов другой группы.</p>	<p>Тема 13. Учет в процессе спортивной тренировки (2 часа — лекция; 2 часа — семинарское занятие; 2 часа — самостоятельная работа). ПК-11; ПК-12.</p>

## Окончание таблицы 1

Материалы текущего контроля успеваемости	Тема / учебная нагрузка / код компетенций
<p><b>Проект</b> – продукт, получаемый в результате планирования и выполнения комплекса учебных и исследовательских заданий. Позволяет оценить умения обучающихся самостоятельно конструировать свои знания в процессе решения практических задач и проблем, ориентироваться в информационном пространстве, уровень сформированности аналитических, исследовательских навыков, навыков практического и творческого мышления. Выполняется в индивидуальном порядке или группой обучающихся.</p> <p>Темы для проекта:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– способности как совокупность качеств личности, соответствующая объективным условиям и требованиям к определенной деятельности и обеспечивающая успешное ее выполнение;</li> <li>– четыре этапа спортивного отбора в многолетнем процессе подготовки спортсменов;</li> <li>– антропометрические исследования;</li> <li>– медико-биологические исследования;</li> <li>– педагогические контрольные испытания;</li> <li>– психологические обследования;</li> <li>– социологические исследования.</li> </ul>	<p>Тема 14. Этапы спортивного отбора в многолетнем процессе подготовки спортсменов (2 часа – лекция; 2 часа – семинарское занятие; 2 часа – самостоятельная работа).</p> <p>ПК-11; ПК-12.</p>
<p><b>Эссе</b> – средство, позволяющее оценить умение обучающегося письменно излагать суть поставленной проблемы, самостоятельно проводить анализ этой проблемы с использованием концепций и аналитического инструментария дисциплины, делать выводы, обобщающие авторскую позицию по поставленной задаче.</p> <p>Вопросы для самостоятельного изучения: подготовить эссе по теме «Моделирование и прогнозирование в спорте».</p>	<p>Тема 15. Моделирование и прогнозирование в спорте (2 часа – лекция; 2 часа – семинарское занятие; 2 часа – самостоятельная работа).</p> <p>ПК-2.</p>
<p><b>Статья</b> – подготовленное студентом самостоятельно научное исследование, демонстрирующее уровень владения студента учебным материалом, сформированность общих умений работать с информацией.</p> <p>Вопросы для самостоятельного изучения: подготовить статью и выступление на студенческие научные чтения об истории развития избранного вида спорта в Сахалинской области.</p>	<p>Тема 16. Развитие спорта в Сахалинской области.</p> <p>ОК-1.</p>

Экзамен по дисциплине «Основы спортивной тренировки» проводится в сроки, установленные учебным планом и определяемые календарным учебным графиком образовательного процесса. Экзамен прово-

дится в форме устного ответа на вопросы экзаменационного билета. Распределение проверяемых результатов обучения по дисциплине по видам контроля приводится в сводной таблице (табл. 2).

Таблица 2

**Сводная таблица по критериям оценки уровня обученности студента по дисциплине «Основы спортивной тренировки»**

Текущий контроль успеваемости													Экзамен
Дискуссия	Круглый стол	Мини-конференция	Контрольная работа	Тест	Решение задач	Коллоквиум	Реферат	Творческое задание	Проект	Кейсы	Эссе	Статья	

Таким образом, разработанный по дисциплине фонд оценочных средств способствует решению задачи установления соответствия уровня сформированности компетенций студента требованиям стандарта. Фонд оценочных средств позволяет ориентировать обучающихся на личностные достижения; обучение

не только знаниям, но и способам деятельности в различных ситуациях; обучение самоорганизации, работе в команде, объективной самооценке результатов своей деятельности; формирование способности ответственно и квалифицированно решать проблемы, связанные с профессиональной деятельностью.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алилуйко Е. А. Фонд оценочных средств в структуре основной образовательной программы высшего образования // Вестник РМАТ. – 2014. № 3 – С. 100.

2. Гизатуллин М. Г., Варакосов Д. В. Некоторые аспекты реализации фондов оценочных средств для осуществления промежуточной аттестации обучающихся по учебной дисциплине в структуре рабочей программы учебной дисциплины // Проблемы обеспечения качества высшего образования в условиях реализации ФГОС : материалы 58 (LVIII) научно-методической конференции. — Новосибирск : СибГУТИ, 2017. — С. 15.
3. Ерофеева Л. Н. Фонд оценочных средств и его формирование по дисциплине / Л. Н. Ерофеева, С. В. Лещева // Образовательная среда сегодня: стратегии развития : материалы III Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 4 окт. 2015 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2015. — № 2 (3). — С. 201–206.
4. Ильина Т. С. Модельно-инструментальный комплекс оценивания качества освоения образовательных программ студентами высшего учебного заведения / Т. С. Ильина, А. Н. Полетайкин, В. С. Канев // Проблемы обеспечения качества высшего образования в условиях реализации ФГОС : материалы 58 (LVIII) научно-методической конференции. — Новосибирск : СибГУТИ, 2017. — С. 90.
5. Курамшин Ю. Ф. Теория и методика физической культуры : учебник / под ред. проф. Ю. Ф. Курамшина. — М. : Советский спорт, 2003.
6. Методические рекомендации по формированию фонда оценочных средств по практике / ФГБОУ ВПО «ЧелГУ», управление образовательной политики, отдел практики и трудоустройства ; сост. М. В. Найн, И. А. Колоскова. — Челябинск : ЧелГУ, 2015. — 20 с.
7. Методические указания по разработке и процедурам оценивания фонда оценочных средств, применяемых в ходе промежуточной аттестации и государственной итоговой аттестации обучающихся / сост.: Н. Ю. Филоненко ; НОУ ВПО «Липецкий эколого-гуманитарный институт». — Липецк : ЛЭГИ, 2014. — 26 с.
8. Минин М. Г., Муратова Е. А., Михайлова Н. С. Фонд оценочных средств в структуре образовательных программ // Высшее образование в России. — 2011. — № 5. — С. 117.
9. Некрасова О. А. Фонд оценочных средств как инструмент оценивания сформированности компетенций у будущих педагогов [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2014/2014-4-51>.
10. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. — Режим доступа: <http://www.garant.ru/>.
11. Платонов В. Н. Периодизация спортивной тренировки. Общая теория и ее практическое применение. — К. : Олимп. лит., 2014. — 624 с.
12. Платонов В. Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения : учебник тренера высшей квалификации. — М. : Советский спорт, 2005. — 820 с. : ил.
13. Холодов Ж. К., Кузнецов В. С. Теория и методика физического воспитания и спорта : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М. : Издательский центр «Академия», 2000. — 480 с.

#### REFERENCES

1. Aliluyko E. A. Fond otsenochnykh sredstv v strukture osnovnoy obrazovatel'noy programmy vysshego obrazovaniya // Vestnik RMAT. — 2014. № 3 — S. 100.
2. Gizatullin M. G., Varakosov D. V. Nekotorye aspekty realizatsii fondov otsenochnykh sredstv dlya osushchestvleniya promezhutochnoy attestatsii obuchayushchikhsya po uchebnoy distsipline v strukture rabochey programmy uchebnoy distsipliny // Problemy obespecheniya kachestva vysshego obrazovaniya v usloviyakh realizatsii FGOS : materialy 58 (LVIII) nauchno-metodicheskoy konferentsii. — Novosibirsk : SibGUTI, 2017. — S. 15.
3. Erofeeva L. N. Fond otsenochnykh sredstv i ego formirovanie po distsipline / L. N. Erofeeva, S. V. Leshcheva // Obrazovatel'naya sreda segodnya: strategii razvitiya : materialy III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Cheboksary, 4 okt. 2015 g.) / redkol.: O. N. Shirokov [i dr.]. — Cheboksary : TsNS «Interaktiv plus», 2015. — № 2 (3). — S. 201–206.
4. Il'ina T. S. Model'no-instrumental'nyy kompleks otsenivaniya kachestva osvoeniya obrazovatel'nykh programm studentami vysshego uchebnogo zavedeniya / T. S. Il'ina, A. N. Poletaykin, V. S. Kanev // Problemy obespecheniya kachestva vysshego obrazovaniya v usloviyakh realizatsii FGOS : materialy 58 (LVIII) nauchno-metodicheskoy konferentsii. — Novosibirsk : SibGUTI, 2017. — S. 90.
5. Kuramshin Yu. F. Teoriya i metodika fizicheskoy kul'tury : uchebnik / pod red. prof. Yu. F. Kuramshina. — M. : Sovetskiy sport, 2003.
6. Metodicheskie rekomendatsii po formirovaniyu fonda otsenochnykh sredstv po praktike / FGBOU VPO «ChelGU», upravlenie obrazovatel'noy politiki, otdel praktiki i trudoustroystva ; sost. M. V. Nayn, I. A. Koloskova. — Chelyabinsk : ChelGU, 2015. — 20 s.
7. Metodicheskie ukazaniya po razrabotke i protseduram otsenivaniya fonda otsenochnykh sredstv, primenyaemykh v khode promezhutochnoy attestatsii i gosudarstvennoy itogovoy attestatsii obuchayushchikhsya / sost.: N. Yu. Filonenko ; NOU VPO «Lipetskiy ekologo-gumanitarnyy institut». — Lipetsk : LEGI, 2014. — 26 s.
8. Minin M. G., Muratova E. A., Mikhaylova N. S. Fond otsenochnykh sredstv v strukture obrazovatel'nykh programm // Vysshee obrazovanie v Rossii. — 2011. — № 5. — S. 117.
9. Nekrasova O. A. Fond otsenochnykh sredstv kak instrument otsenivaniya sformirovannosti kompetentsiy u budushchikh pedagogov [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2014/2014-4-51>.
10. Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii [Elektronnyy resurs] : federal'nyy zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ. — Rezhim dostupa: <http://www.garant.ru/>.
11. Platonov V. N. Periodizatsiya sportivnoy trenirovki. Obshchaya teoriya i ee prakticheskoe primenenie. — K. : Olimp. lit., 2014. — 624 s.
12. Platonov V. N. Sistema podgotovki sportsmenov v olimpiyskom sporte. Obshchaya teoriya i ee prakticheskie prilozheniya : uchebnik trenera vysshey kvalifikatsii. — M. : Sovetskiy sport, 2005. — 820 s. : il.
13. Kholodov Zh. K., Kuznetsov V. S. Teoriya i metodika fizicheskogo vospitaniya i sporta : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniya. — M. : Izdatel'skiy tsentr «Akademiya», 2000. — 480 s.

УДК 159.913  
ББК Ю953.2

ГСНТИ 15.41.49

Код ВАК 19.00.01

### **Солдатова Елена Леонидовна,**

доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии, заведующая кафедрой психологии развития и возрастного консультирования, Южно-Уральский государственный университет (НИУ); 454080, г. Челябинск, пр-т Ленина, 76; e-mail: soldatovael@susu.ru.

#### **ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВАЯ РЕГУЛЯЦИЯ В КОНТЕКСТЕ АНАЛИЗА СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** эмоции; воля; стрессы; безопасность взаимодействия; эмоциональные состояния; эмоционально-волевая регуляция.

**АННОТАЦИЯ.** В статье приводится анализ монографии «Эмоционально-волевая регуляция в контексте безопасности социального взаимодействия». Дана оценка теоретическому обоснованию основных положений концепции эмоционально-волевой регуляции М. В. Чумакова — определению феномена эмоционально-волевой регуляции и его отличительных признаков, роли эмоций в процессе волевой регуляции. Отмечено исследование влияния эмоционально-волевой регуляции у родителей на эмоционально-волевую регуляцию у детей, которое опосредуется системой семейного социального взаимодействия. Дана оценка обширному эмпирическому материалу, полученному на большой выборке студентов различных факультетов, курсов и университетов. Анализ содержания монографии позволил по-новому взглянуть на безопасность социального взаимодействия, учитывая важность различных проявлений эмоционально-волевой сферы человека наряду с такими факторами, как удовлетворенность учебой и взаимоотношениями, частота суицидальных мыслей и намерений. Рассматривая главы, посвященные психофизиологии посттравматического стресса, следует отметить добротный анализ эмпирических данных об эмоционально-волевых процессах и личностных особенностях больных, находящихся в стационаре хирургического отделения, и посттравматическом стрессе пожилых людей. В статье отмечено, что анализ проблем, затронутых в монографии, рассматривается на различных уровнях анализа — общепсихологическом, социально-психологическом и психофизиологическом. Кроме того, намечены некоторые пути повышения безопасности личности и социального взаимодействия в новом контексте.

### **Soldatova Elena Leonidovna,**

Doctor of Psychology, Professor, Dean of Faculty of Psychology, Head of Department of Psychology of Development and Developmental Counseling, South-Ural State University, Chelyabinsk, Russia.

#### **EMOTIONAL-VOLITIONAL REGULATION IN THE CONTEXT OF SOCIAL INTERACTION SECURITY**

**KEYWORDS:** emotions; will; stress; cooperation security; emotional state; emotional-volitional regulation.

**ABSTRACT.** The article analyzes the monograph «Emotional-volitional regulation in the context of security of social interaction». It estimates the theoretical substantiation of the main provisions of the conception of emotional-volitional regulation by M. Chumakov — the definition of the phenomenon of emotional-volitional regulation and its distinctive features, and the role of emotions in the process of volitional regulation. A study is made of the influence of emotionally-volitional regulation in parents on emotional-volitional regulation in children, which is mediated by the system of family social interaction. The article considers the extensive empirical material obtained on a large sample of students of various faculties, courses and universities. The analysis of the monograph content allowed the author to take a fresh look at the security of social interaction, taking into account the importance of various manifestations of the emotional-volitional sphere of a person along with such factors as satisfaction with studies and relationships, the frequency of suicidal thoughts and intentions, etc. Considering the chapters devoted to the psychophysiology of post-traumatic stress, one should note deep analysis of empirical data on emotional-volitional processes and personal characteristics of patients in the hospital surgical department and post-traumatic stress of the elderly. The article notes that the analysis of the problems touched upon in the monograph has been considered at various levels of analysis — general psychological, socio-psychological and psychophysiological levels. In addition, certain ways of improving the security of the individual and social interaction in a new context have been outlined.

В монографии М. В. Чумакова и С. А. Хвостовой «Эмоционально-волевая регуляция в контексте безопасности социального взаимодействия» осуществляется развитие концепции эмоционально-волевой регуляции деятельности и социального взаимодействия [5]. В контек-

сте данной концепции представляет научный интерес эмпирический анализ стрессовых состояний людей с травмами опорно-двигательной системы. Объединяющим началом двух частей монографии: 1–2 глав, написанных М. В. Чумаковым, и 3–4 глав, автором которых является С. А. Хвостова,

служит направленность на повышение безопасности социального взаимодействия. В первой главе «Концепция эмоционально-волевой регуляции деятельности в социальном взаимодействии и проблема стресса» эмоционально-волевая регуляция анализируется с позиций теории интегральных процессов и рефлексии А. В. Карпова и коммуникативной методологии В. А. Мазилова [1; 2]. Говоря о необходимости восстановления целостности психического, В. А. Мазилов указывает на необходимость выбора способов исследования, не нарушающих этой целостности. Методологический анализ направлен в этом случае на проблему метода в психологии. В рецензируемой монографии предлагается еще один путь поддержания целостности изучаемых феноменов — перенос предмета исследования в область взаимосвязей и взаимодействия. Вводится понятие метаволевой регуляции.

Понятие метаволевой регуляции введено и обосновано М. В. Чумаковым сравнительно недавно [6], и механизмы метаволевой регуляции нуждаются в дальнейшей эмпирической проверке. На данный момент на эмпирическом уровне выявлена роль эмоций в этом процессе. Эмоции помогают регуляции выйти на метаволевой уровень. В целом, нужно признать, что понятие метаволевого уровня регуляции является в настоящий момент достаточно спорным.

Проведен теоретический анализ проблемы стресса и стрессоустойчивости в контексте концепции эмоционально-волевой регуляции. В этом отношении эмпирические данные убедительно подкрепляют теоретические положения. Выделены формы эмоционально-волевой регуляции, непосредственно связанные со стрессом и не связанные с ним. В монографии приводится определение эмоционально-волевой регуляции, где она представлена как интегральный процесс, обеспечивающий регуляцию деятельности и социального взаимодействия в трудных и напряженных условиях, в котором эмоции занимают центральное положение. Эмоционально-волевая регуляция состоит в скоординированном взаимодействии эмоциональных и волевых процессов в ситуации преодоления трудностей и препятствий, формирующемся в деятельности и в социальном взаимодействии и реализующемся в них.

Автором показано, что для успешной регуляции необходим баланс эмоциональных и волевых компонентов системы. Когда равновесие нарушено, эмоции подавляются волевым усилием, и волевой процесс начинает выступать в качестве антагониста по отношению к эмоциональному. Еще один вариант нарушения равновесия — некон-

тролируемое, разрушительное для личности и социального окружения поведение под влиянием эмоций. Понятие эмоционально-волевой регуляции подразумевает ее осуществление не только на осознанном, но и на подсознательном уровне, что является одним из признаков, отличающих ее от волевой регуляции.

Значительная часть монографии посвящена вопросу роли эмоционально-волевой регуляции в безопасности социального взаимодействия на примере университетской среды. Этому посвящена 2 глава «Социальное взаимодействие в университете и проблемы безопасности личности студентов». Выделяется понятие психологической безопасности среды и психологической безопасности личности. Рассмотрены такие элементы психологической безопасности, как суицидальные мысли и намерения, депрессивные тенденции, конфликтные ситуации, стрессовые ситуации. Монография содержит обширный эмпирический материал по каждой из выделенных теоретическим анализом позиций.

Эмпирический материал второй главы получен на обширной выборке студентов, которая насчитывает более 900 человек из различных университетов. Методы исследования достаточно разнообразны и включают 8 тестов, 7 из которых переведены и адаптированы для русскоязычной выборки. В отношении этих методик сделан обратный перевод и проведена психометрическая проверка. Включение в анализ результатов теста на суицидальные мысли и намерения во многом оправдывает включение в название монографии понятия безопасности социального взаимодействия.

В монографии разработаны пути практического приложения концепции эмоционально-волевой регуляции к оптимизации университетской среды социального взаимодействия, намечены подходы к снижению стрессогенности социального взаимодействия и повышения его психологической безопасности. В частности, материалы монографии позволили разработать психологически обоснованную процедуру мониторинга образовательной среды университета по таким важным позициям, как суицидальные мысли и намерения учащихся, депрессивные особенности личности, стрессовые факторы, связанные с обучением, межличностными отношениями, здоровьем и трудовой деятельностью, применением копинговых стратегий поведения.

Третья глава монографии «Психофизиология посттравматического стресса» посвящена психофизиологическим аспектам посттравматического стресса. Логическим продолжением темы является 4 глава

«Психологические особенности пожилых и старых людей, переживших посттравматический стресс». В частности, обнаружено, что при стрессе, возникшем в результате помещения больного в стационар, происходит статистически достоверно увеличение серотонина [3]. Связующим звеном перехода анализа на психофизиологический уровень является то, что в характере развертывания эмоционального стресса, в частности, таких важных его звеньев, как нейрогормональные, выявляется роль личностных черт. Ранее уже была показана роль

психофизиологического анализа в рассмотрении волевых качеств [4].

Таким образом, исследования, результаты которых обсуждаются в монографии, связывают эмоционально-волевою регуляцию с широким спектром различных сфер социального взаимодействия. Эмпирический и теоретический материал, представленный в монографии, позволяет наметить дальнейшие пути исследований в этой области и способы практического применения полученных данных.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. — М. : ИП РАН, 2004. — 450 с.
2. Мазиллов В. А. Методологические проблемы психологии в начале 21 века // Психол. журн. — 2006. — Т. 27. — № 1. — С. 23–34.
3. Хвостова С. А. Состояние психофизиологических функций при реабилитации пожилых и старых людей, больных остеопорозом // Психология зрелости и старения. — 2007. — № 4. — С. 77–92.
4. Чумаков М. В. Психофизиологические основания волевых качеств личности // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия : Образование, здравоохранение, физическая культура. — 2005. — Вып. 5. — Т. 2. — № 4 (44). — С. 71–74.
5. Чумаков М. В. Эмоционально-волевая регуляция деятельности как интегральный процесс // Вестник Курганского государственного университета. Серия : Физиология, психофизиология, психология и медицина. — 2008. — № 12. — С. 104–106.
6. Чумаков М. В. Эмоционально-волевая регуляция как рефлексивный процесс // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия : Гуманитарные науки. — 2016. — № 1 (35). — С. 88–92.

#### REFERENCES

1. Karpov A. V. Psikhologiya refleksivnykh mekhanizmov deyatel'nosti. — M. : IP RAN, 2004. — 450 s.
2. Mazilov V. A. Metodologicheskie problemy psikhologii v nachale 21 veka // Psikhol. zhurn. — 2006. — T. 27. — № 1. — S. 23–34.
3. Khvostova S. A. Sostoyanie psikhofiziologicheskikh funktsiy pri reabilitatsii pozhilykh i starykh lyudey, bol'nykh osteoporozom // Psikhologiya zrelosti i stareniya. — 2007. — № 4. — S. 77–92.
4. Chumakov M. V. Psikhofiziologicheskie osnovaniya volevykh kachestv lichnosti // Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya : Obrazovanie, zdravookhranenie, fizicheskaya kul'tura. — 2005. — Vyp. 5. — T. 2. — № 4 (44). — S. 71–74.
5. Chumakov M. V. Emotsional'no-volevaya regulyatsiya deyatel'nosti kak integral'nyy protsess // Vestnik Kurganskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya : Fiziologiya, psikhofiziologiya, psikhologiya i meditsina. — 2008. — № 12. — S. 104–106.
6. Chumakov M. V. Emotsional'no-volevaya regulyatsiya kak refleksivnyy protsess // Vestnik Yaroslavskogo gosudarstvennogo universiteta im. P. G. Demidova. Seriya : Gumanitarnye nauki. — 2016. — № 1 (35). — S. 88–92.

## 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** (200–250 слов, или 2000–2500 знаков с пробелами);
- 5) **ключевые слова** (5–7 слов).

### Структура статьи

Желательно, чтобы статья имела следующую структуру (для аспирантов эта структура является обязательной. Указанное ниже содержание этих пунктов носит рекомендательный характер):

#### 1. Введение (1–2 стр.)

Постановка научной проблемы, обоснование ее актуальности, цель статьи, вытекающая из постановки научной проблемы. Краткий аналитический обзор исследований, результаты которых использовались в статье. Главная идея публикации (гипотеза исследования), которая должна отличаться новизной от предложенных другими исследователями решений проблемы. Используемые для исследования объекта методы и инструменты. Теоретические и практические результаты.

#### Результаты исследования (6–8 стр.)

Основное содержание работы, в котором логично и понятно излагаются результаты исследования, идеи, факты, алгоритмы, рассуждения и т.п., подтверждающие гипотезу исследования.

**Заключение** (до 1 стр.)

Сопоставление полученных результатов с обозначенной в начале работы целью. Выводы, обобщения и рекомендации, вытекающие из работы, основные направления для дальнейшего исследования в этой области.

Набор должен быть выполнен в текстовом редакторе WORD в соответствии со следующими требованиями:

- объем статьи – 8-12 страниц (примерно 20 000 знаков с пробелами);
- формат страницы – А4;
- гарнитура – Times New Roman (если автор в рисунках, схемах, цитируемых примерах использует редкие шрифты, то нужно отдельно прикладывать файл шрифта);
- размер кегля – 14;
- межстрочный интервал – 1,5.

Ссылки на литературу при цитировании заключаются в скобки с указанием страницы, например: «Текст цитаты...» [5, с. 56–57]. Пронумерованный список литературы в алфавитном порядке приводится после текста статьи и оформляется по ГОСТ 7.0.5.-2008. Список литературы можно оформить в следующей программе (выбирать с типе) – <http://snoskainfo.ru/>.

Список литературы должен содержать не менее 15 источников.

Русские источники необходимо **транслитерировать**, для автоматической транслитерации использовать программу на сайте <http://www.translit.ru>, вариант **BGN (Board of Geographic Names)**.

Отдельными файлами прилагаются: рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах – AI, CDR, WMF, EMF; в растровых форматах – TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм в реальном размере; диаграммы из программ MS Excel, MS Visio и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные. Если рисунок в растровом формате содержит текстовые данные (схема из MS Word переведена в TIFF или JPG), то отдельно прикладывается вариант в MS Word, чтобы можно было отредактировать текстовую составляющую рисунка.

Для публикации необходимо предоставить информацию по следующим пунктам.

1. Сведения об авторах (если авторов несколько, указываются все авторы);
2. Фамилия, имя, отчество полностью;
3. Ученая степень, звание, должность;
4. Полное и точное место работы;
5. Контактная информация (e-mail, почтовый адрес для рассылки и для публикации в журнале с индексом).
6. Название статьи.
7. Аннотация (200-250 слов)
8. Ключевые слова (5-7 слов).
9. Фамилия, имя, отчество на английском языке (ФИО лучше писать на английском языке в той транскрипции, в которой они написаны в других статьях).
10. Название статьи на английском языке.
11. Аннотация на английском языке.
12. Ключевые слова (5-7 слов).
13. Ключевые слова на английском языке.
14. Классификационный код тематической рубрики: ГРНТИ (код вы можете посмотреть на сайте [grnti.ru](http://grnti.ru)) и код ВАК (код ВАК в разделе «Номенклатура специальностей научных работников» на сайте [vak.ed.gov.ru](http://vak.ed.gov.ru)).
15. Предполагаемая рубрика/подрубика журнала.



(343) 336-14-52

Адясова Оксана Александровна

**АДРЕС РЕДАКЦИИ**

620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 106

E-mail: [pedobraz@uspu.me](mailto:pedobraz@uspu.me)

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ  
2018. № 10

Редактор: О. А. Адясова  
Компьютерная верстка О. А. Адясовой

Знак информационной продукции 16+  
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-35570 от 04.03.2009.  
Подписано в печать 25.10.18. Формат 60×84/8.  
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.  
Уч.-изд. л. 13. Усл. п. л. 13,9. Тираж 500 экз. Заказ № 4992.

Тираж отпечатан в отделе множительной техники  
Уральского государственного педагогического университета  
620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.  
E-mail: [uspu@uspu.me](mailto:uspu@uspu.me)