

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В РОССИИ

ISSN 2079-8717

2019. № 3



Научное издание
Учредитель:
ФГБОУ ВО
«Уральский
государственный
педагогический
университет»

Журнал издается с 2007 года

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи
и массовых коммуникаций.

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

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 высшего
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**

2019. № 3

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

СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Дугарова Д. Ц., Старостина С. Е.	
Профессиональные стандарты как фактор гарантий качества подготовки выпускников образовательных организаций высшего и профессионального образования	5

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТАТИСТИКА

Ломакина Т. Ю., Идрисова О. И.	
Проблема неоднородности учебных групп в педагогической магистратуре	15

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Бондарь А. А., Мамалыга Р. Ф.	
Формирование пространственного мышления обучающихся 10-11 классов в процессе решения стереометрических задач ЕГЭ	21
Кусова М. Л., Чиликова И. А.	
Проектно-исследовательская деятельность культуроведческой направленности как средство повышения мотивации младших школьников к изучению русского языка в условиях полиэтнического класса	28

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Дерябина Н. А., Кузнецова Т. С., Чиглинцева Е. С.	
Развитие языковой личности студентов вуза при изучении иностранного языка в условиях поликультурной языковой среды	35
Соколов А. Н.	
Диагностика готовности бакалавров профиля «Музыкальное образование» к практической работе с хором	41

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Белеева И. Д., Титова Н. Б.	
Игра как активная форма учебной деятельности	48

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Барина Е. С.	
Структурно-содержательный анализ семейного самосознания мужчины	53
Верхотурова Ю. А., Галагузова Ю. Н.	
Педагогическая деятельность как психолого-педагогический феномен	62
Водяха С. А., Водяха Ю. Е.	
Особенности самооценки психологически благополучных школьников	68
Дубровина О. И., Богданова М. В.	
Представления о карьерной самоэффективности студентов разных форм обучения (на примере направления «Психология»)	74
Жемчугова Н. А.	
Специфика психологической структуры общительности юношей и девушек	80
Кружкова О. В., Бойко А. Д., Воробьева И. В.	
Управленческое консультирование по внедрению программы профилактики организационного вандализма в образовательной организации	86

РЕЦЕНЗИИ

Шахнович И. С., Попп И. А., Зиннатуллина З. Р., Попп И. С.	
Сохранение исторической памяти о Великой Отечественной войне (на примере конкурса и книги «Юные герои Отечества»)	97
Информация для авторов	104

СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.147
ББК 4448.023

DOI 10.26170/po19-03-01
ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

Дугарова Дулма Цирендашиевна,

доктор педагогических наук, профессор, Забайкальский государственный университет; 672039, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30; e-mail: dugarova_de@mail.ru

Старостина Светлана Ефимовна,

доктор педагогических наук, доцент, Забайкальский государственный университет; 672039, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30; e-mail: sestarost@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ КАК ФАКТОР ГАРАНТИЙ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ВЫСШЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональные стандарты; квалификационные требования; выпускники вузов; высшие учебные заведения; системы квалификации; признание квалификации; профессиональная квалификация.

АННОТАЦИЯ. Для российского образования свойственна позитивная модернизация, но в то же время проявляются несоответствия результатов подготовки выпускников вузов и ссузов требованиям современной экономики. Это актуализируется экспертами особенно при оценке качества образования и признания квалификации выпускников.

Система воспроизводства квалифицированных трудовых ресурсов для предприятий и организаций всех отраслей экономики и форм собственности в стране должна адаптироваться к институциональным изменениям российской системы высшего и среднего профессионального образования, аналогично «умным сетям» модернизирующихся промышленных энергетических систем.

Законодательное требование к образованию как к единому целенаправленному процессу воспитания и обучения, являющемуся общественно значимым благом и осуществляемого в интересах человека, семьи, общества и государства, ускоряет приход нового образования в новой инфраструктуре с изменившимся корпусом педагогических работников, соответствующих требованиям профессиональных стандартов.

Для решения такой фундаментальной и сложной задачи нового образования возможен путь сегментирования изменений системы подготовки выпускников вузов и ссузов в соответствии с трансформацией экономики согласно изменениям технологических укладов и обеспечения качества проектирования и реализации образовательных программ на основе профессиональных стандартов.

Становление национальной системы квалификации (НСК), включающей профессиональные стандарты, характеризуется преемственностью единых методологических оснований для системы профессионально образования и НСК. Понимание качества образования как меры достижения целей образования, в которых заинтересованы его заказчики, обуславливает участие данных стейкхолдеров в процедурах идентификации образовательных результатов.

Dugarova Dulma Tsirendashievna,

Doctor Pedagogy, Associate Professor, Transbaikal State University, Chita, Russia

Starostina Svetlana Efimovna,

Doctor Pedagogy, Associate Professor, Transbaikal State University, Chita, Russia

PROFESSIONAL STANDARDS AS A QUALITY GUARANTEE FACTOR TRAINING GRADUATES OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS HIGHER AND PROFESSIONAL EDUCATION

KEYWORDS: professional standards; qualification requirements; university graduates; higher education institutions; qualification systems; recognition of qualifications; professional qualification.

ABSTRACT. Positive modernization is peculiar to Russian education, but at the same time, there are discrepancies between the results of the training of university graduates and secondary schools with the requirements of the modern economy. This is foreground by experts especially when assessing the quality of education and recognizing the qualifications of graduates.

The system of reproduction of qualified labor resources for enterprises and organizations of all sectors of the economy and forms of ownership in the country must adapt to institutional changes in the Russian system of higher and secondary vocational education, similar to the smart grids of modernized industrial energy systems.

The legislative requirement for education as a single purposeful process of education and training, which is a socially significant benefit and is carried out in the interests of the individual, family, society and the state, accelerates the arrival of a new education in a new infrastructure with a changed body of pedagogical workers meeting the requirements of professional standards.

To solve such a fundamental and complex task of a new education, a way is possible of segmentation of

changes in the system of training graduates of universities and colleges in accordance with the transformation of the economy according to changes in technological structures and ensuring the quality of design and implementation of educational programs based on professional standards.

The formation of the national qualification system, including professional standards, is characterized by the continuity of the uniform methodological basis for the system of vocational education and the national qualification system. Understanding the quality of education as a measure to achieve the goals of education, in which its customers are interested, determines the participation of these stakeholders in the procedures for the identification of educational results.

Введение

Повышение качества подготовки выпускников вузов и ссузов, обеспечение качества их подготовки на уровне мировых стандартов определяются ориентацией российских образовательных организаций высшего и среднего профессионального образования на Болонский и Копенгагенский процессы, на развитие независимой системы оценки качества образования и оценки квалификации.

Повышается интерес российских учреждений высшего и среднего профессионального образования к внешней оценке качества своей деятельности отечественными и зарубежными аккредитационными агентствами, общественно-профессиональными ассоциациями. Мотивационная основа аккредитации рассматривается представителями профессионально-педагогического сообщества как признание доверия, права, способности учреждения осуществлять качественное образование, как условия правовой и экономической защищенности [9].

Социальный диалог в последние годы между сторонами, которые являются заказчиками квалификации выпускников, и теми, кто их готовит, определил, что ведущим средством сопряжения интересов сферы труда и сферы образования становится «язык компетенции». Конкретными инструментами выступают рамочные документы (ФГОС профессионального образования, Национальная рамка квалификаций).

Постановка задачи

Библиографический анализ проблемы обеспечения гарантии качества подготовки выпускников организаций высшего и среднего профессионального образования в отечественной и зарубежной литературе показал, что среди исследований наибольшее распространение получили работы по осмыслению оценки качества высшего образования, управлению развитием образовательных организаций высшего образования на основе системы менеджмента качества. Следует отметить, что отечественными и зарубежными исследователями недостаточно изучены вопросы, связанные с обеспечением гарантии качества сопряжения

сферы труда и сферы образования на основе профессиональных стандартов. Библиографический анализ показывает наличие противоречия между необходимостью конструирования профессионально-педагогических идей обеспечения качества подготовки выпускников вузов и ссузов по воспроизводству квалифицированных трудовых ресурсов для предприятий и организаций всех отраслей экономики и форм собственности и отсутствием у педагогов и работодателей опыта участия в оценке компетенций и квалификаций. Данные противоречия определяют цель исследования: анализ организационно-педагогических условий внедрения профессиональных стандартов как фактора гарантии качества подготовки выпускников организаций высшего и среднего профессионального образования на основе профстандартов. Задача исследования: определить значимые условия практической реализации внедрения профессиональных стандартов, выступающих фактором гарантии качества подготовки выпускников вузов и ссузов.

Методология и методы исследования

Методологической основой исследования профессиональных стандартов как фактора гарантии качества подготовки выпускников вузов и ссузов выступают: фундаментальные положения теории познания; принципы человекоцентризма (социологии, педагогики и психологии); системный подход, личностно ориентированный, деятельностный и компетентный подходы; руководящие принципы обеспечения качества в сфере трансграничного высшего образования ОЭСР по признанию академических и профессиональных квалификаций; идея детерминированности педагогической теории и практики социокультурными и социально-экономическими процессами.

Методами исследования являются: анализ эволюционного отечественного и мирового опыта развития профессионального образования; анализ текстов нормативно-правового и законодательного характера, которые определяют требования управления качеством подготовки выпускников вузов и ссузов к воспроизводству квалифи-

цированных трудовых ресурсов для предприятий и организаций всех сфер отраслей экономики и форм собственности страны; проектирование моделей программ подготовки выпускников вузов и ссузов на основе профстандартов.

Результаты исследования и обсуждение

Организационно-управленческие условия внедрения профессиональных стандартов

Вхождение России в Болонский и Копенгагенский процессы (высшее, профессиональное образование) и социально-экономические реалии глобализации в XXI в. определяют условия формирования конкурентоспособности национальных систем высшего и среднего профессионального образования на мировом рынке труда. Обеспечение качества образования определяется государственной образовательной политикой гарантий качественной подготовки выпускников вузов и ссузов для воспроизводства квалифицированных трудовых ресурсов для всех отраслей экономики и форм собственности. Исходя из этого, функции высшего и среднего профессионального образования выступают не как надстройка в экономике страны, а как ее базис [18]. Модернизация отечественной системы профессионального образования, ее институциональные изменения должны определять не только сегодняшний, но завтрашний и послезавтрашний день экономики России.

Качество образования начинается с точности выбора цели. Глобализация мировой экономики приводит к обострению конкурентной борьбы. В этих условиях одним из основных факторов конкурентоспособности товаров и услуг становится качество. Мировая экономика актуализирует изменение механизмов управления качеством, в том числе за счет внедрения Total Quality Management (TQM — всеобщее управление качеством). Принятие в 1997 г. в Лиссабоне конвенции о признании квалификации в образовании и в 1999 г. Болонской декларации министров образования определили механизмы признания качества образования, квалификации, создания критериев и методологии их оценки [19].

Мировая практика убедительно свидетельствует, что одним из механизмов, способствующих повышению качества образовательных услуг и обеспечивающих конкурентоспособность выпускников образовательных организаций на рынке труда, является участие в международных национальных и отраслевых конкурсах на соискание премии в области качества. Понимая, что

необходимо внедрять в вузах современные методы управления, ориентированные на качество, Министерство образования РФ в 2000 г. учредило отраслевой конкурс «Внутривузовские системы обеспечения качества подготовки специалистов». В основу конкурса было положено не только и не столько формирование критериев и процедуры выбора лучших учебных заведений в области качества, сколько создание инструментов постоянного совершенствования деятельности вузов и ссузов. Это определило ориентацию образовательного учреждения на более актуальные задачи в области гарантии качества, которые позволили выявить слабые места учебно-воспитательной и управленческой деятельности и определить критерии по улучшению подготовки выпускников.

В документах, определяющих нормативно-правовые основы разработки и внедрения профессиональных стандартов, различают квалификацию человека, которую получают выпускники образовательной организации, квалификацию работника определенной отрасли, физического лица и квалификацию работы.

Становление национальной системы квалификаций в России, основанной на профессиональных стандартах, направлено на формирование в стране рынка квалификаций [14]. Ценность квалификации работника будет определяться его реальной, официальной и подтвержденной квалификацией согласно ст. 150 Трудового кодекса Российской Федерации «Оплата труда при выполнении работ различной квалификации». Квалификация работы представляет собой характеристику данного вида работы, устанавливаемого по степени ее сложности, точности и ответственности [11].

Соответствие квалификаций документам об образовании обеспечивается Национальной рамкой квалификации (далее НРК). Это рамочный документ, обеспечивающий сравнимость уровней и квалификаций в национальном и международном аспектах. Рамка квалификации позволяет осуществлять постоянный пересмотр квалификаций и обеспечивает сопряжение и гармонизацию рынка труда и образования [17]. Данный документ устанавливает взаимосвязь между требованиями работодателей к выполнению персоналом трудовых функций и условиями оценки готовности работников соответствовать этим требованиям. НРК структурирована по уровням описания квалификационных требований, выраженных в характеристике знаний, умений, уровня ответственности, сложности и самостоятельности выполнения работ, их наукоемкости [20]. НРК представляет собой

обобщенное системное описание квалификационных уровней, различных образовательных ступеней, квалификационных стандартов, принятых на законодательном уровне с целью их сравнения с аналогичными рамочными структурами в различных странах [16].

Внедрение профессиональных стандартов обеспечивается также условием современной профессионально-педагогической образованности педагога профессиональной школы, деятельность которого связана с подготовкой в вузах и ссузах будущего врача, инженера, техника, учителя и т.д. [15]. А. М. Новиков характеризует опережающее профессионально-педагогическое образование педагогов профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования. Профессиональное образование ориентировано не столько на конкурентную деятельность, сколько на формирование готовности обучающихся студентов вузов и ссузов к освоению новых умений и приобретению многофункциональных навыков [7]. Гибкость и непрерывность профессионального развития педагогов вузов, ссузов, их адаптация к новому образованию в новых условиях деятельности вузов и ссузов, в соответствии с требованиями обновляющихся технологических укладов, предусматривает опережающую профессионально-педагогическую деятельность в условиях как формального образования, так и неформального и информального образования.

Стратегическое управление вузами и ссузами не только фиксирует желаемое состояние данных организаций в будущем, но и выявляет, что является приоритетной задачей стратегического управления, формирует способность организации реагировать на изменения. В высшем образовании среди моделей внутривузовских систем управления качеством модель совершенствования EFQM учитывает интересы всех стейкхолдеров и рассматривается как инструмент управления оценивания уровня своего развития относительно эталонного уровня [6]. Критерий 1 «лидерство» позволяет оценивать, как лидеры (руководство) определяют стратегию развития и способствуют ее реализации. Ректором Забайкальского государственного университета С. А. Ивановым изучались возможности реализации требований профстандартов педагогических и управленческих кадров как фактора перехода к эффективному контракту [5], рассматривались возможности сопряжения требований по квалификациям работников регионального рынка труда и соответствующей подготовки высококвалифицированных кадров в

вузе [4].

Педагогическое проектирование ОПОП на основе профессиональных стандартов

Мы живем в динамично развивающемся мире, где непрерывно меняются технологии, исчезают старые и возникают новые профессии, стремительно сокращается время вхождения в профессию. Системе профессионального образования необходимо реагировать на данные изменения. Одной из ее основных задач становится подготовка специалистов, способных работать в изменяющихся, подчас непредсказуемых условиях социально-экономических перемен. Все это определяет ориентацию профессионального образования, как среднего профессионального, так и высшего образования на профессионализм, то есть открытость образования рынку труда.

Проведенный анализ научных исследований, посвященных взаимодействию рынка труда и профессионального образования, позволил выделить новые требования рынка труда к выпускникам профессионального образования:

— способность сразу после окончания образовательной организации начать эффективную профессиональную деятельность (сокращение времени входа в профессию);

— готовность к высокой профессиональной мобильности (способность учиться, переучиваться, осваивать дополнительные квалификации, менять сферу профессиональной деятельности);

— сформированность социальных умений, связанных с профессиональным общением и межкультурной коммуникацией (способность осуществлять межкультурную коммуникацию, работать в команде над совместным проектом, принимать решения в условиях неопределенности и т.д.).

Для реализации данных требований нужен диалог между работодателями и сферой профессионального образования, результатом которого станет выработка особых инструментов, которые обеспечат выполнение требований к специалисту разного уровня квалификации со стороны всех заинтересованных сторон (работодатель, сфера образования, выпускник профессионального образования). Сегодня таким инструментом выступают образовательные и профессиональные стандарты, которые образуют систему квалификаций (квалификационные стандарты).

Профессиональные стандарты, являясь нормативным документом, определяют требования к содержанию труда, квалификации по различным квалификационным уровням в конкретной области профессиональной деятельности. Процесс развития современных

квалификаций демонстрирует стремительную динамику, которая заключается в постоянном возникновении новых квалификаций, в потере актуальности и исчезновении действующих. В этих условиях становится очевидной тенденция: одному федеральному государственному образовательному стандарту соответствуют несколько профессиональных стандартов. Практика, когда один федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования

(ФГОС ВО) соответствовал одному профессиональному стандарту, уже не отвечает современным вызовам развивающейся системы профессиональных квалификаций. Необходимо новый подход к стандартизации в системе высшего образования, что осуществлено, на наш взгляд, в обновленных ФГОС ВО. На рисунке 1 представлены основные функции профессиональных стандартов относительно всех заинтересованных сторон.



Рис. 1. Функции профессиональных стандартов

Переход профессионального образования на обновленные ФГОС ВО (ФГОС ВО 3++) потребовал разработки основных профессиональных образовательных программ (далее ОПОП), основанных на принципиально новых подходах, включающих не только иную учебно-методическую документацию и учебные материалы, но и ориентированных на ценности профессиональной подготовки его выпускников. Проектирование ОПОП в соответствии с обновленными ФГОС ВО должно обеспечивать сопряжение образовательных стандартов высшего образования с профессиональными стандартами, подготовку выпускников в соответствии с требованиями развивающегося рынка труда к квалификациям работников.

Современные образовательные стандарты стали более рамочными, охватывают большее количество квалификаций, улавливая тенденцию появления новых профессий и специальностей. Анализ обновленных ФГОС ВО3++ приводит к следующим выводам.

1. Преемственность ФГОС ВО и ФГОС

ВО 3++ заключается в сохранении:

- модульно-компетентного подхода к построению образовательных программ как механизма «настройки» профессионального образования на требования сферы труда;

- практико-ориентированного подхода к реализации образовательного процесса в целом;

- рамочного характера, так как в нем зафиксированы только характеристики профессиональной деятельности, требования к результатам (УК, ОПК), к структуре ОПОП, к условиям реализации ОПОП;

- ориентации на студента, что выражается в модульности, вариативности ОПОП, увеличении доли самостоятельной работы.

2. Отличия ФГОС ВО и ФГОС ВО3++ заключаются в следующем. Обновленные стандарты:

- разрабатываются по группам профессий и специальностей в рамках укрупненных групп (одному ФГОС ВО соответствуют несколько ПС);

— содержат характеристику квалификации по образованию (УК, ОПК и профессиональные компетенции в соответствии с определенным ПС);

— определяют назначение части образовательной программы, формируемой участниками образовательных отношений. Она обеспечивает возможность реализации ОПОП по выбранной направленности с учетом осваиваемой квалификации или сочетания квалификаций, а также получения дополнительных компетенций, необходимых для подготовки выпускника в соответствии с запросами рынка труда.

Обновленные ФГОС ВО определяют требования к результатам обучения в виде универсальных (выступают базовыми «грамотностями» и навыками XXI в.) и общепрофессиональных компетенций (определяют готовность к «выходу в профессию», Soft skills), задают неопределенность профессиональных компетенций. Если следовать стандарту, то профессиональные компетенции, которые выступают инструментальными и предметными умениями, определяют готовность решать профессиональные задачи и нести ответственность за полученные решения (Hard skills), определяются исходя из профессиональных стандартов. Такая постановка не дает ответа на вопросы: как определить профессиональные компетенции; какие элементы образовательной программы, описываемые вузом в ОПОП самостоятельно, наиболее тесно связаны с требованиями рынка труда; каковы структурные единицы образовательной программы, в рамках которых будут формироваться все виды компетенций.

Рассмотрение практики отдельных вузов по проектированию ОПОП на основе ФГОС

ВО позволили определить основные точки сопряжения обновленных ФГОС ВО и профессиональных стандартов. В контексте нашего исследования под сопряжением будем понимать взаимосвязь, скоординированность требований к результатам обучения, определенным в ФГОС ВО, и требований к обобщенным трудовым функциям, определенным в профессиональном стандарте. К точкам сопряжения можно отнести области и сферы профессиональной деятельности, типы задач профессиональной деятельности, профессиональные компетенции.

Работа по сопряжению ФГОС ВО и профессионального стандарта — сложная и трудоемкая, что связано с неоднозначностью понятий образовательного и профессионального стандартов. Так, в настоящее время существует 34 области профессиональной деятельности (58 областей образования), включая сквозные виды профессиональной деятельности, однако однозначного соответствия областей профессиональной деятельности и областей образования нет. Например, профессиональные стандарты, соответствующие области профессиональной деятельности «01 Образование и наука, сфера научных исследований», могут быть использованы для проектирования ОПОП по различным областям образования от гуманитарных до инженеров. Конкретизация места работы будущих выпускников определяется через сферу их профессиональной деятельности.

Для определения профессиональных компетенций необходимо перевести требования к компетенциям со стороны рынка труда в требования со стороны сферы образования, то есть провести их сопряжение. Схематично данный процесс изображен на рисунке 2.

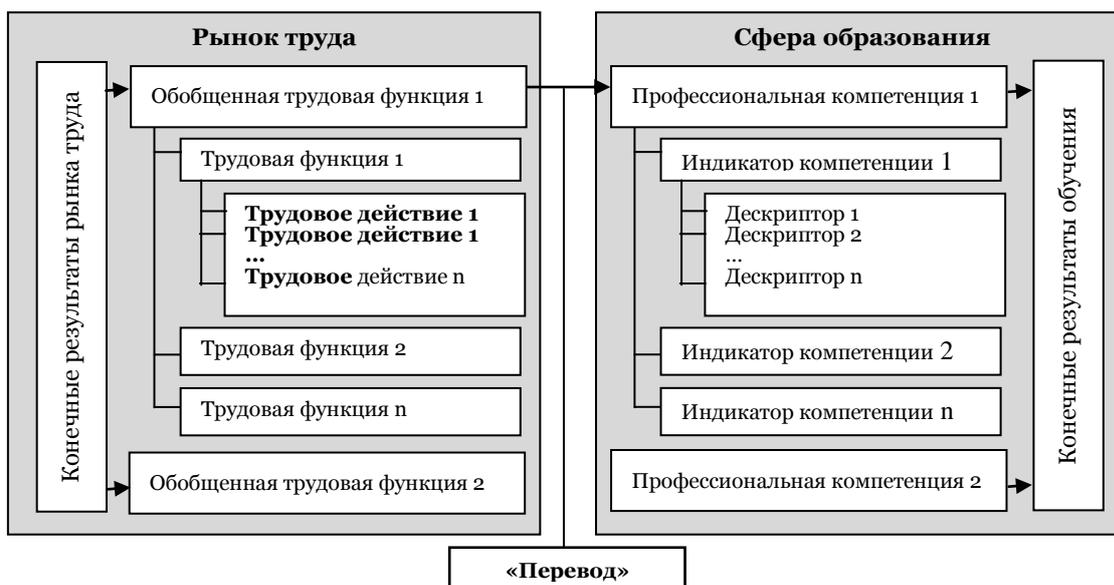


Рис. 2. Перевод требований со стороны рынка труда в требования со стороны сферы образования

Как видно из схемы, именно на основе требований рынка труда формируется соответствующий набор профессиональных компетенций по образовательной программе, для которой они становятся конечными результатами образования. Процесс перевода требований со стороны рынка труда в требования со стороны сферы образования достаточно сложен, это связано с рядом факторов:

— использование разной логики и разной терминологии при описании компетенций;

— в профессиональных стандартах чаще указывают избыточный набор обобщенных трудовых функций, что связано с предъявлением требований к нескольким смежным профессиям;

— обобщенные трудовые функции, как правило, охватывают высокий уровень профессионализма (учитывается опыт работы), превосходящий набор требований к выпускникам;

— В ОПОП помимо требований рынка труда указываются требования других заказчиков образовательных услуг, связанных с базовыми «грамотностями» и навыками XXI в.

Сопряжение — это процесс создания условий (психологических, педагогических, организационно-методических) для актуализации базовых профессиональных компетенций и трудовых функций в соответствии с видами профессиональной деятельности, а также конкретизации содержания обучения с последующим теоретическим обобщением структурных единиц в модули, интегрирующие профессиональные компетенции и трудовые функции в типы профессиональных задач по обобщенным трудовым функциям. Именно идея сопряжения положена в основу ФГОС ВО³⁺⁺ [10].

Для успешного проектирования ОПОП необходим выход на понимание сущностной (ОПОП — это комплексный проект образовательного процесса в вузе [8]) и законодательно закреплённой взаимосвязи между ФГОС ВО, профессиональным стандартом и ОПОП [12].

За последние годы (начиная с 2011 г.) в системе высшего образования накоплен позитивный опыт реализации компетентностного подхода, который был задан ФГОС ВПО третьего поколения [2]. Однако рассмотрение практики отдельных вузов по проектированию ОПОП на основе ФГОС ВО свидетельствует о том, что процесс реализации модульно-компетентностного подхода происходит противоречиво. К основным ошибкам, которые допускают разработчики образовательных программ, можно отнести следующие: выбор для освоения в рамках ОПОП всех видов деятельности, определенных в стандарте; отбор профессиональных компетенций, исходя из предметного содержания учебных дис-

циплин; выстраивание содержания образования на основе традиционных по своей предметной области дисциплин и др.

Такая реализация модульно-компетентностного подхода противоречит системному подходу к проектированию образовательного процесса; не способствует целостному формированию профессиональных компетенций, поскольку компетентность определяется не составом и содержанием дисциплин, а тем, как интегративное качество личности выходит на межпредметный, наддисциплинарный уровень [13].

В ФГОС ВО и, как следствие, в ОПОП компетенции как результат освоения ОПОП распределены на три группы: универсальные, общепрофессиональные, профессиональные. Однако необходимость реализации ведущего принципа компетентностно-ориентированных образовательных программ — единства формирования всех видов компетенций будущего специалиста — обуславливает необходимость применения модульно-компетентностного подхода к построению ОПОП. Использование модульно-компетентностного подхода, в котором в качестве цели обучения выступает совокупность формируемых компетенций, в качестве средства ее достижения выступает модульное построение содержания и структуры образовательной программы, обосновывает связку «обобщенная трудовая функция — модуль образовательной программы».

Формирование компетенций выпускника, определенных в образовательной программе, осуществляется комплексно. Часть компетенций формируется в процессе освоения нескольких элементов образовательной программы (модулей). Часть компетенций формируется в рамках одного, но специально сконструированного элемента образовательной программы — образовательного модуля. Часть компетенций, имеющих «сквозной» характер, формируется на протяжении всей образовательной программы через специальные образовательные технологии и виды учебной деятельности. В нашем исследовании под модулем мы понимаем интегрированную, практическую, теоретическую и исследовательскую единицу образовательной программы, обеспечивающую готовность к выполнению трудовой функции или набора трудовых действий из профессионального стандарта.

На рисунке 3 представлен возможный вариант проектирования содержания и структуры ОПОП. В основе данного варианта лежат модульно-компетентностный и практико-ориентированный подходы, позволяющие осуществить «настройку» профессионального образования на требования рынка труда.

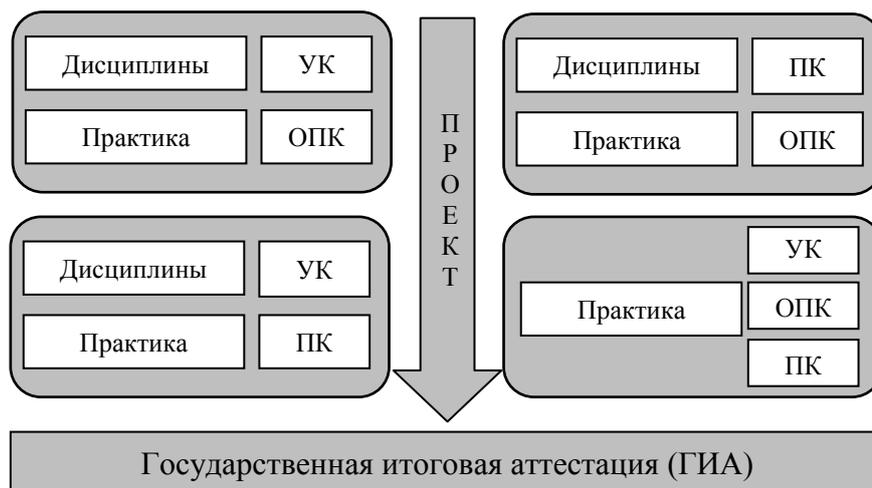


Рис. 3. Вариант реализации проектирования модульно-компетентностной практико-ориентированной ОПОП

Благодаря особому «устройству» модули образовательной программы соединяют в себе теоретическую и практическую подготовку. Сочетание теоретической и практической подготовки в рамках одного модуля дает возможность: обеспечить повышение качества подготовки выпускника; подготовить выпускника, способного к успешной профессиональной деятельности, профессиональной мобильности; создать условия и предоставить возможность каждому обучающемуся для профессиональных проб.

Как отмечают исследователи [1; 3], одним из направлений развития современного высшего образования является формирование у обучающихся «...деятельностной позиции в процессе обучения, способствующей становлению опыта целостного видения профессиональной деятельности, системного действия в ней, решения новых проблем и задач» [3, с. 66]. Деятельностный характер образования обеспечивается за счет использования проектных образовательных технологий, которые:

- интенсифицируют обучение, решая проблемы, вызванные возрастанием объема информации, сокращением аудиторных часов и неэффективным планированием времени на самостоятельную работу, за счет устранения параллелизма, экономичного отбора учебного материала и др.;

- расширяют потенциальные возможности активных форм обучения за счет углубления общепрофессиональной подготовки, интегральной оценки образовательных результатов, преодоления узкопрофессионального взгляда на задачи обучения;

- способствуют развитию исследовательских компетенций за счет использования поисковых, исследовательских методов обучения.

Диагностика и оценка образовательных результатов в рамках модульно-компетентностных образовательных программ также имеет свои особенности: оценка производится по каждому отдельному модулю; процедура оценивания предполагает подтверждение того, что у обучающихся сформированы компетенции данного модуля; оценочные средства предоставляют возможность обучающемуся самостоятельно оценивать уровень сформированности компетенций и корректировать свою образовательную траекторию.

Выводы

Сопряжение сферы труда и сферы образования в условиях изменяющихся потребностей общественной практики определяет необходимость адаптации квалификаций и уровней квалификации. Квалификация и уровень квалификации в нормативных правовых документах являются многоаспектными понятиями. В настоящее время разработаны конкретные инструменты сопряжения сферы труда и сферы образования: Национальная рамка квалификаций (НРК), профессиональные и образовательные стандарты.

Реализация модульно-компетентностной образовательной программы — это первый шаг на пути модернизации профессионального образования. Дальнейшее его развитие приведет к увеличению институционального расхождения между «квалификацией по образованию» и «профессиональной квалификацией». В этой ситуации образовательные программы высшего образования сохраняют за собой только функцию формирования «квалификации по образованию», в результате чего они трансформируются в программы, занимающие промежуточное положение между общепрофессиональными и профессиональными программами.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Блинов В. И., Батрова О. Ф., Есенина Е. Ю., Факторович А. А. Профессиональные стандарты: от разработки к применению // Высшее образование в России. — 2015. — № 4. — С. 5-14.
2. Вербицкий А. А. Контекстно-компетентный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. — 2010. — № 5. — С. 32-37.
3. Гуманитарные технологии в высшем профессиональном образовании : науч.-метод. мат-лы / Е. Н. Глубокова, И. Э. Кондракова, Л. М. Мосолова [и др.]. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. — 95 с.
4. Иванов С. А. Об обеспечении согласованных квалификаций работников регионального рынка труда и подготовки высококвалифицированных кадров в вузе // Ученые записки ЗабГУ. — 2015. — № 5. — С. 12-21.
5. Иванов С. А. Реализация профессиональных стандартов педагогических и управленческих кадров как фактор перехода к эффективному контрасту в вузе // Ученые записки ЗабГУ. — 2016. — № 3. — С. 180-188.
6. Маслов Д. В., Вылгина Ю. В. Современные инструменты управления: модель совершенствования EFQM : учеб. пособие / Иван. гос. энерг. ун-т. — Иваново, 2006. — 107 с.
7. Новиков А. М. Развитие отечественного образования: полемические размышления. — М. : Эгвес, 2005. — 176 с.
8. Проектирование основных образовательных программ, реализующих федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования : метод. рекомендации для руководителей и актива учеб.-метод. объединений вузов / под ред. д-ра техн. наук, проф. Н. А. Селезневой. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы, 2009. — 84 с.
9. Руководящие принципы обеспечения качества в трансграничном высшем образовании [Электронный ресурс]. — Париж : ЮНЕСКО, 2006. — Режим доступа: www.unesco.org/education/hed/guidelines.
10. Таюрская Н. П. Организационно-педагогические условия проектирования наддисциплинарного профессионального модуля образовательной программы СПО : дис. ... канд. пед. наук. — Улан-Удэ, 2016. — 209 с.
11. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 № 197-ФЗ (ред. от 08.06.2015) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.polyanka9.ru/docums/tkrf.pdf>.
12. Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. 21.07.2014) «Об образовании в РФ» // Собрание законодательства РФ. — 2012. — № 53. — С. 7.
13. Федотова А. Д. Наддисциплинарный модуль образовательной программы профессиональной подготовки магистров в условиях контекстного обучения : дис. ... канд. пед. наук. — Чита, 2015. — 229 с.
14. Шохин А. Н. Национальная система квалификаций: ретроспектива и перспектива // Бизнес России. — 2015. — № 3-4. — С. 28-35.
15. A Memorandum on Lifelong Learning [Electronic resource]. — Mode of access: http://tvu.acs.si/dokumenti/LLLmemorandum_Oct2000.pdf (date of access: 18.12.2018).
16. Changing qualifications: a review of qualifications policies and practices. — Luxembourg : Publications Of-fice of the EU, 2010. — 267 p.
17. Directive 2005/36/EC of the European Parliament and the Council of 7 September 2005 on the recognition of the professional qualifications (text with EEA relevance) // Official Journal. — 2005.30.09. — L 255. — P. 0022-0142.
18. Europass [Electronic resource]. — Mode of access: <https://europass.cedefop.europa.eu/en/home> (date of access: 26.12.2018).
19. The Copenhagen process: enhanced European cooperation in vocational education and training [Electronic resource]. — Mode of access: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/vocational_training/ef0018_en.htm (date of access: 25.12.2018).
20. The role of qualifications in governing occupations and professions: working paper No20 // CEDEFOP, EU. — Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2013. — 119 p.

R E F E R E N C E S

1. Blinov V. I., Batrova O. F., Esenina E. Yu., Faktorovich A. A. Professional'nye standarty: ot razrabotki k primeneniyu // Vysshee obrazovanie v Rossii. — 2015. — № 4. — S. 5-14.
2. Verbitskiy A. A. Kontekstno-kompetentnostnyy podkhod k modernizatsii obrazovaniya // Vysshee obrazovanie v Rossii. — 2010. — № 5. — S. 32-37.
3. Gumanitarnye tekhnologii v vysshem professional'nom obrazovanii : nauch.-metod. mat-ly / E. N. Glubokova, I. E. Kondrakova, L. M. Mosolova [i dr.]. — SPb. : Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2008. — 95 s.
4. Ivanov S. A. Ob obespechenii soglasovannykh kvalifikatsii rabotnikov regional'nogo rynka truda i podgotovki vysokokvalifitsirovannykh kadrov v vuze // Uchenye zapiski ZabGU. — 2015. — № 5. — S. 12-21.
5. Ivanov S. A. Realizatsiya professional'nykh standartov pedagogicheskikh i upravlencheskikh kadrov kak faktor perekhoda k effektivnomu kontrastu v vuze // Uchenye zapiski ZabGU. — 2016. — № 3. — S. 180-188.
6. Maslov D. V., Vylgina Yu. V. Sovremennye instrumenty upravleniya: model' sovershenstvovaniya EFQM : ucheb. posobie / Ivan. gos. energ. un-t. — Ivanovo, 2006. — 107 s.
7. Novikov A. M. Razvitie otechestvennogo obrazovaniya: polemicheskie razmyshleniya. — M. : Egves, 2005. — 176 s.
8. Proektirovanie osnovnykh obrazovatel'nykh programm, realizuyushchikh federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty vysshego professional'nogo obrazovaniya : metod. rekomendatsii dlya rukovoditeley i aktiva ucheb.-metod. ob"edineniy vuzov / pod red. d-ra tekhn. nauk, prof. N. A. Seleznevoy. — M. : Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, Koordinatsionnyy sovet uchebno-metodicheskikh ob"edineniy i nauchno-metodicheskikh sovetov vysshey shkoly, 2009. — 84 s.

9. Rukovodyashchie printsipy obespecheniya kachestva v transgranichnom vysshem obrazovanii [Elektronnyy resurs]. — Parizh : YuNESKO, 2006. — Rezhim dostupa: www.unesco.org/education/hed/guidelines.
10. Tayurskaya N. P. Organizatsionno-pedagogicheskie usloviya proektirovaniya naddistsiplinarnogo professional'nogo modulya obrazovatel'noy programmy SPO : dis. ... kand. ped. nauk. — Ulan-Ude, 2016. — 209 s.
11. Trudovoy kodeks Rossiyskoy Federatsii ot 30.12.2001 № 197-FZ (red. ot 08.06.2015) [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://www.polyanka9.ru/docums/tkrf.pdf>.
12. Federal'nyy zakon Rossiyskiy Federatsii ot 29.12.2012 № 273-FZ (red. 21.07.2014) «Ob obrazovanii v RF» // Sobranie zakonodatel'stva RF. — 2012. — № 53. — S. 7.
13. Fedotova A. D. Naddistsiplinarnyy modul' obrazovatel'noy programmy professional'noy podgotovki magistrv v usloviyakh kontekstnogo obucheniya : dis. ... kand. ped. nauk. — Chita, 2015. — 229 s.
14. Shokhin A. N. Natsional'naya sistema kvalifikatsiy: retrospektiva i perspektiva // Biznes Rossii. — 2015. — № 3-4. — S. 28-35.
15. A Memorandum on Lifelong Learning [Electronic resource]. — Mode of access: http://tvu.acs.si/dokumenti/LLLmemorandum_Oct2000.pdf (date of access: 18.12.2018).
16. Changing qualifications: a review of qualifications policies and practices. — Luxembourg : Publications Of-fice of the EU, 2010. — 267 p.
17. Directive 2005/36/EC of the European Parliament and the Council of 7 September 2005 on the recognition of the professional qualifications (text with EEA relevance) // Official Journal. — 2005.30.09. — L 255. — P. 0022–0142.
18. Europass [Electronic resource]. — Mode of access: <https://europass.cedefop.europa.eu/en/home> (date of access: 26.12.2018).
19. The Copenhagen process: enhanced European cooperation in vocational education and training [Electronic resource]. — Mode of access: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/vocational_training/efo018_en.htm (date of access: 25.12.2018).
20. The role of qualifications in governing occupations and professions: working paper No20 // CEDEFOP, EU. — Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2013. — 119 p.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТАТИСТИКА

УДК 378.22
ББК 4448.902.4

DOI 10.26170/po19-03-02
ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

Ломакина Татьяна Юрьевна,

доктор педагогических наук, профессор, руководитель центра исследований непрерывного образования, Институт стратегии развития образования, Российская академия образования; 105062, г. Москва, ул. Макаренко, 5/16; e-mail: lomakina@instrao.ru

Идрисова Оксана Игоревна,

аспирант 2-го года обучения, Институт стратегии развития образования, Российская академия образования; 105062, г. Москва, ул. Макаренко, 5/16; e-mail: oxana.knyazeva@mail.ru

ПРОБЛЕМА НЕОДНОРОДНОСТИ УЧЕБНЫХ ГРУПП В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МАГИСТРАТУРЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: компетентностный подход; курсы по выбору; магистратура; подготовка будущих учителей; педагогические вузы; образовательные программы; учебный процесс.

АННОТАЦИЯ. В настоящей работе проанализирован состав обучающихся по основным профессиональным образовательным программам педагогической магистратуры Института педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета. Доказана необходимость представления данного анализа, которая выражается через, во-первых, государственную образовательную политику последних лет, которая направлена на увеличение числа обучающихся по программам магистратуры, во-вторых, через необходимость понимания, с каким уровнем подготовки приходят обучающиеся в магистратуру, поскольку различный уровень подготовки генерирует разнообразие профессионально-образовательных траекторий в системе многоуровневого высшего образования. Представлено процентное соотношение возрастных групп обучающихся, рассмотрен контингент обучающихся с точки зрения преемственности образовательных программ бакалавриата и магистратуры, а также проанализированы ответы респондентов на вопрос «Цель обучения в магистратуре». Обозначены проблемы, с которыми могут столкнуться обучающиеся при освоении образовательной программы магистратуры. Также предложены варианты решения обозначенных проблем, а именно: предоставить обучающимся широкие возможности самостоятельно изучать базовые основы профессиональной культуры и основные деятельностные компетенции; абитуриенты могут пройти обучение по дополнительной профессиональной программе в соответствующей области; в основную профессиональную образовательную программу могут быть включены курсы по выбору, направленные на восполнение или углубление компетенций.

Lomakina Tatyana Yurevna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Centre for the Research of Lifelong Learning, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia.

Idrisova Oksana Igorevna,

Post-graduate Student, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia.

THE PROBLEM OF HETEROGENEITY OF EDUCATIONAL GROUPS IN PEDAGOGICAL MASTER' PROGRAM

KEYWORDS: competence approach; elective courses; magistracy; training future teachers; pedagogical universities; educational programs; studying process..

ABSTRACT. The article is devoted to discuss the composition of students in pedagogical master' programs of the Institute of pedagogy and psychology of childhood of the Ural state pedagogical University. The necessity of this analysis, which is expressed through, firstly, the state educational policy of recent years, which is aimed at increasing the number of students in master's programs, and secondly, through the need to understand what level of training come to master's degree, because different levels of training generates a variety of professional and educational trajectories in the system of higher education. The percentage ratio of age groups of master's students is presented, the content of training is considered from the point of view of continuity of educational programs of bachelor's and master's degrees and also the answers of respondents to the question "the purpose of training in master's degree" are analyzed. The problems that may be faced by master's students in learn of the educational program of master's degree, as well as the options for their solutions: provide students with ample opportunities to independently study the basic foundations of professional culture and core competencies; applicants can be trained in additional professional program in the relevant field; in the basic professional educational program can be included elective courses aimed at filling or deepening competencies.

Государственная образовательная политика последних лет направлена на увеличение числа обучающихся по программам магистратуры, что в своем докладе

«Подготовка учителей в непедагогических вузах России», в рамках IV Международного форума по педагогическому образованию, отметил И. Р. Гафуров. Так, контроль-

ные цифры приема по основным профессиональным образовательным программам магистратуры на педагогических направлениях подготовки в 2014 г. составляли 6901 человек, в 2017 г. количество обучающихся увеличилось до 16855 человек, а в 2018 г. ситуация сдвинулась еще на 5,4% в сторону увеличения.

Как видно, в настоящее время в России наблюдается рост числа студентов, поступающих в магистратуру, что связано с переходом на трехуровневую систему высшего образования. Продолжительность обучения в бакалавриате составляет четыре года (очная форма), обучение имеет практико-ориентированный характер и направлено на формирование базовых профессиональных компетенций и основ профессиональной культуры. Обучение в магистратуре по очной форме длится два года и предполагает более глубокое освоение теории по выбранному направлению и подготовку обучающегося к научно-исследовательской деятельности [7].

Несмотря на наблюдаемую популярность обучения в магистратуре, дискуссии о роли и месте магистерских программ на научных конференциях и на страницах научных журналов ведутся весьма активно с момента ее появления в системе высшего образования России. Появляются многочисленные разработки, методические рекомендации, не прекращается внимание со стороны профессионального сообщества, а также со стороны государства к учебному процессу в магистратуре, но он все еще остается без единых методологических оснований в смысле отсутствия целостности в осмыслении реалий уровневой структуры основных образовательных программ высшей школы [13].

Целью настоящей работы является проведение анализа состава обучающихся по основным профессиональным образовательным программам магистратуры Института педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета. Такой анализ крайне важен и актуален, поскольку помогает определить многообразие образовательных траекторий магистрантов, а также продемонстрировать реализацию требования нормативно-правовых актов в вопросе преемственности образовательных программ бакалавриата и магистратуры. Ведь нормативно-правовые акты в сфере образования уделяют особое внимание преемственности образовательных программ бакалавриата и магистратуры, так, например, в Федеральном законе «Об образовании в РФ» определено: «Федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования обеспечивают

преемственность основных образовательных программ» [8]. Кроме этого, на основании проведенного анализа возможно судить об уровне сформированности компетенций у обучающихся. Как известно, выделение и ориентация на формирование профессиональных компетенций отражает важнейший принцип, положенный в основу образовательных программ, разрабатываемых в настоящее время на основе федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения. Преимущество компетентного подхода заключается в том, что он позволяет сохранять гибкость и автономию в структуре и содержании учебного плана. Компетентный подход в образовательном процессе рассмотрен в трудах С. Е. Метелева, А. Н. Семученко, А. А. Соловьева, А. Э. Федорова, Е. В. Шляковой и других [1; 6; 11; 12]. Мы разделяем точку зрения А. Н. Семученко, которая отмечает, что компетентный подход в образовании охватывает наряду со знаниями и навыками такие категории, как способности, готовность к познанию, социальные навыки; позволяет раскрыть желаемый результат образования через совокупность различного вида компетенций [12]. Соответственно, в рамках компетентного подхода в образовании возникает вопрос содержания магистерской программы. Если учитывать тот факт, что магистратура предполагает углубление знаний по определенному направлению подготовки, то необходимо понимать, с каким уровнем подготовки приходят обучающиеся в магистратуру, поскольку различный уровень подготовки генерирует разнообразие профессионально-образовательных траекторий в системе многоуровневого высшего образования.

Перейдем к анализу состава обучающихся по основным профессиональным образовательным программам магистратуры. Мы разделяем мнение В. С. Сенашенко и Н. А. Пыхтиной, которые в своей публикации на страницах научно-педагогического журнала «Высшее образование в России» обозначили две тенденции [13].

Первая тенденция характеризует подготовку студентов в течение шести лет по преемственным программам в рамках одного направления и включает четырехлетнюю образовательную программу бакалавриата и двухлетнюю образовательную программу магистратуры. Особенность такой подготовки состоит в преемственности обучения, когда решается проблема углубления профессиональной составляющей образовательной программы бакалавриата с ориентацией магистрантов на развитие исследовательских навыков, обеспечивая их участие в научно-исследовательской работе со-

гласно учебному плану. На наш взгляд, данная тенденция чаще встречается при реализации образовательных программ в университетах Европы, чем России.

Вторая тенденция характеризует подготовку студентов по двухлетним образовательным программам магистратуры, на которую они могут поступить с любых направлений, имеющихся в Перечне направлений и специальностей высшей школы. В данном случае имеет место очевидное нарушение преемственности между образовательными программами. Кроме того, многие выпускники бакалавриата, поступающие в магистратуру, меняют направление подготовки кардинальным образом. Это чаще всего связано с тем, что многие обучающиеся рассматривают магистерскую программу как возможность получить еще одну профессию всего за 2-2,5 года, с присвоением квалификации магистра.

Применительно к магистерским программам направления подготовки «Педагогическое образование» можно рассмотреть два возможных варианта подготовки:

– студенты, имеющие опыт практической деятельности в образовательных организациях по соответствующим магистерским программам;

– студенты, которые не имеют практического опыта и образования на уровне бакалавриата по соответствующему направлению подготовки.

Рассмотрим реальность выделенных тенденций на примере учебных групп в магистратуре Института педагогики и психо-

логии детства Уральского государственного педагогического университета, где ведется реализация магистерских программ по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование.

В проведенном нами опросе приняли участие 88 человек, среди которых возрастная группа от 20 до 30 лет составляет 51%. Эти данные свидетельствуют о том, что часть выпускников бакалавриата продолжают обучение в магистратуре сразу после выпуска или же в течение нескольких следующих лет. Следует отметить, что часть обучающихся поступает в магистратуру с прагматической точки зрения:

– рассматривает обучение в магистратуре как средство социальной защиты от безработицы;

– возможность отсрочить устройство на работу;

– способ некоторого улучшения своего социально-экономического положения (стипендия, устройство в общежитие);

– для лиц мужского пола – возможность отсрочки от армии.

Большинство студентов данной возрастной группы для обучения в магистратуре выбрали программу по идентичному направлению подготовки с бакалавриатом. Процентный показатель возрастной группы от 30 до 40 лет составляет 32%, а с 40 до 50 лет – 17% респондентов, большинство обучающихся данных возрастных групп поступили на обучение в магистратуру с других направлений подготовки.

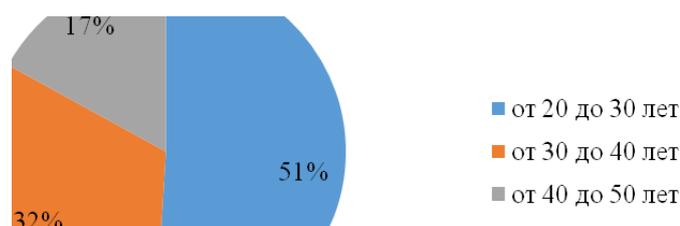


Рис. 1. Возрастная категория обучающихся в магистратуре

Половина респондентов, а именно 47% обучается на уровне магистратуры по тому же направлению подготовки (Педагогическое образование), что и на уровне бакалавриата, и в настоящее время работают по специальности. Оставшиеся 53% обучающихся имеют диплом бакалавра / специалиста по другим направлениям

подготовки. Указанная группа содержит две подгруппы: 35% обучающихся работает в образовательных организациях по соответствующим содержанию магистерской программы, а 18% обучающихся трудоустроены в другой профессиональной области и не связаны с педагогическим образованием.

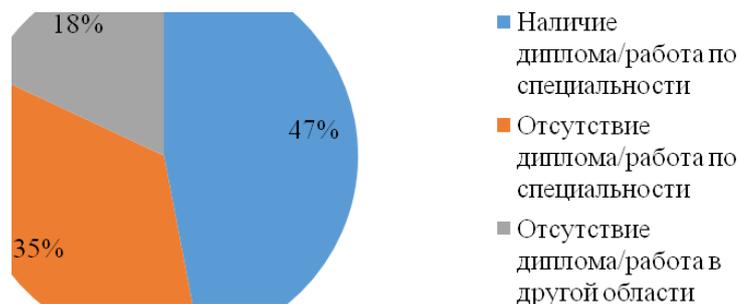


Рис. 2. Состав обучающихся по основным профессиональным образовательным программам магистратуры

Анализ ответов респондентов на вопрос «Цель обучения в магистратуре» показал, что часть обучающихся рассматривает магистратуру как возможность получить «законченное высшее образование» или «второе высшее образование», а также пройти переподготовку. Данные ответы свидетельствуют о том, что не все обучающиеся знакомы и понимают содержание уровней высшего образования в Российской Федерации. Большинство ответов свидетельствует о том, что обучающиеся желают быть конкурентоспособными на рынке труда, стремятся внести новое в деятельность своих организаций или рассматривают учебу в магистратуре как отличный способ повышения квалификации, знаний, которые могут пригодиться в будущей профессиональной деятельности. По мнению обучающихся, магистратура — отличная база для карьерного роста, для академической мобильности студентов, что позволяет существенно улучшить качество образования и значительно повысить их конкурентоспособность. Все выше названные мотивы обучения в магистратуре являются субъективными и подчеркивают роль магистратуры для личности.

Проведя анализ учебных групп в магистратуре Института педагогики и психологии детства, отметим, что существенной становится проблема их неоднородности, поскольку студенты поступают в магистратуру с разным набором компетенций, так мы имеем три разноподготовленные группы обучающихся.

Так, обратившись к Федеральному государственному образовательному стандарту по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, мы видим, что виды профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники, освоившие программу бакалавриата, это — педагогическая, проектная, исследовательская и куль-

турно-просветительская, причем каждому виду деятельности соответствуют определенные профессиональные задачи и, как следствие, профессиональные компетенции. Содержание ФГОС бакалавриата, указанного нами выше, имеет общие виды профессиональной деятельности с ФГОС по идентичному направлению подготовки магистратуры, а это только педагогическая, проектная и культурно-просветительская виды деятельности [14; 15]. Универсальные и общепрофессиональные компетенции, которыми они наполнены, как и предполагает содержание обучения в магистратуре, являются более детальными. Выпускник, освоивший программу магистратуры, перестает выступать только в роли исполнителя, ему свойственно находиться не только «в», но и «над» образовательным процессом, он становится способным не только осуществлять, но и оптимизировать профессиональную деятельность; не только участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты, но и самостоятельно их проектировать; также не только взаимодействовать с участниками образовательных отношений, но и планировать и организовывать их взаимодействия. Мы считаем очевидным тот факт, что для качественного углубления знаний на уровне магистратуры необходимо владеть базовыми знаниями, полученными на уровне бакалавриата.

На наш взгляд, привести обучающихся к некому «общему знаменателю» в отношении набора компетенций возможно следующим образом:

— во-первых, предоставить обучающимся широкие возможности самостоятельно изучать базовые основы профессиональной культуры и основные деятельностные компетенции, так как с повышением

уровня образовательной программы должен быть выше уровень самоорганизации и мотивации студентов. Кроме этого, в случае несовместимости образовательных программ при прохождении вступительных испытаний в магистратуру абитуриент уже самостоятельно изучает основные категории направления подготовки и магистерской программы;

— во-вторых, абитуриенты могут пройти обучение по дополнительной профессиональной программе в соответствующей области с целью сокращения разрыва между набором компетенций при поступлении в магистратуру по направлению подготовки, отличному от направления подготовки бакалавриата. Образовательная организация, в рамках приемной кампании, может предлагать такую услугу, предварительно разработав программу и подтвердив ее целесообразность;

— в-третьих, как известно, основная профессиональная образовательная программа высшего образования разрабатывается образовательной организацией самостоятельно и содержит базовую (обязательную) и вариативную (профильную) части, а также курсы по выбору студентов. Курсы по выбору могут быть использованы с целью восполнения или углубления компетенций, предполагаемыми, что у магистранта, поступившего на второй уровень образования, они достаточно сформированы, чтобы про-

должить образование на уровне магистратуры. Тем самым предполагается, что набор педагогических дисциплин, из которых будут состоять курсы по выбору, формируется в соответствии с запросами обучающихся и ФГОС ВО. При поступлении в магистратуру для распределения обучающихся на подгруппы целесообразно провести диагностический замер с целью определения уровня сформированности профессиональных компетенций по направлениям подготовки на уровне бакалавриата.

Обозначенные выше пути соотношения компетенций дают возможность обучающемуся их расширения или углубления в соответствии с содержанием магистерской программы, а также позволяют качественно продолжить образование на следующем уровне высшего образования и получить знания и навыки для успешной профессиональной деятельности.

Таким образом, мы видим, что при увеличении числа обучающихся по программам магистратуры наблюдается неоднородность состава учебных групп, обусловленная сохранением или кардинальным изменением профиля дальнейшей подготовки абитуриентов. Выравнивание компетенций возможно путем самостоятельного освоения студентами дополнительной профессиональной программы по соответствующему направлению и необходимому перечню курсов по выбору.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверьянов А. Н. Системное познание мира: Методологические проблемы. — М.: Политиздат, 2005. — 236 с.
2. Безрукова В. С. Словарь нового педагогического мышления. — Екатеринбург: Изд-во СИПИ, 2002. — 96 с.
3. Большой толковый словарь русского языка. — СПб.: Норинд, 2000. — 1536 с.
4. Высшая школа России: состояние и проблемы развития. — М.: Госкомитет РФ по высшему образованию, 2003. — 96 с.
5. Загвязинский В. И. Практическая методология педагогического поиска. — Тюмень: МАРТ, 2004. — 251 с.
6. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34-42.
7. Князева О. И., Галагузова Ю. Н. Концептуальные основы формирования профессиональной мобильности магистранта в процессе прохождения практики // Педагогическое образование в России. — 2017. — № 8. — С. 20-25.
8. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: федер. закон от 29.12.12 № 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016). — Режим доступа: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/23125.html> (дата обращения: 08.04.2016).
9. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова [и др.]. — М.: Большая Российская энциклопедия, 2008. — 528 с.
10. Полонский В. А. Научно-педагогическая информация: словарь-справочник. — М.: Новая школа, 1995. — 235 с.
11. Проблемы методологии и методики исследования профессионального обучения в профтехучилищах / А. П. Беляева, С. Я. Баев, Н. Ф. Золотухина [и др.]. — М.: Высшая школа, 1991. — 160 с.
12. Семученко А. Н. Формирование профессиональной мобильности магистрантов // Модернизация профессионально-педагогического образования: тенденции, стратегия, зарубежный опыт: мат-лы междунаро. науч.-практ. конф. / под ред. М. П. Тыриной. — Барнаул: АлтГПА, 2014. — С. 201-204.
13. Сенашенко В. С., Пыхтина Н. А. Преемственность бакалавриата и магистратуры: некоторые ключевые проблемы // Высшее образование в России. — 2017. — № 12. — С. 13-25.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://fgosvo.ru/440401> (дата обращения: 08.04.2016).

15. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://fgosvo.ru/440301> (дата обращения: 08.04.2016).

REFERENCES

1. Aver'yanov A. N. Sistemnoe poznanie mira: Metodologicheskie problemy. — M. : Politizdat, 2005. — 236 s.
2. Bezrukova V. S. Slovar' novogo pedagogicheskogo myshleniya. — Ekaterinburg : Izd-vo SIPI, 2002. — 96 s.
3. Bol'shoy tolkovyy slovar' russkogo yazyka. — SPb. : Norind, 2000. — 1536 s.
4. Vysshaya shkola Rossii: sostoyanie i problemy razvitiya. — M. : Goskomitet RF po vysshemu obrazovaniyu, 2003. — 96 s.
5. Zagvyazinskiy V. I. Prakticheskaya metodologiya pedagogicheskogo poiska. — Tyumen' : MART, 2004. — 251 s.
6. Zimnyaya I. A. Klyuchevye kompetentsii — novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya // Vysshee obrazovanie segodnya. — 2003. — № 5. — S. 34-42.
7. Knyazeva O. I., Galaguzova Yu. N. Kontseptual'nye osnovy formirovaniya professional'noy mobil'nosti magistranta v protsesse prokhozheniya praktiki // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2017. — № 8. — S. 20-25.
8. Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii [Elektronnyy resurs] : feder. zakon ot 29.12.12 № 273-FZ (red. ot 02.03.2016). — Rezhim dostupa: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/23125.html> (data obrashcheniya: 08.04.2016).
9. Pedagogicheskiy entsiklopedicheskiy slovar' / gl. red. B. M. Bim-Bad ; redkol.: M. M. Bezrukikh, V. A. Bolotov, L. S. Glebova [i dr.]. — M. : Bol'shaya Rossiyskaya entsiklopediya, 2008. — 528 s.
10. Polonskiy V. A. Nauchno-pedagogicheskaya informatsiya : slovar'-spravochnik. — M. : Novaya shkola, 1995. — 235 s.
11. Problemy metodologii i metodiki issledovaniya professional'nogo obucheniya v proftekhuchilishchakh / A. P. Belyaeva, S. Ya. Baev, N. F. Zolotukhina [i dr.]. — M. : Vysshaya shkola, 1991. — 160 s.
12. Semuchenko A. N. Formirovanie professional'noy mobil'nosti magistrantov // Modernizatsiya professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya: tendentsii, strategiya, zarubezhnyy opyt : mat-ly mezhdunarod. nauch.-prakt. konf. / pod red. M. P. Tyrinoy. — Barnaul : AltGPA, 2014. — S. 201-204.
13. Senashenko V. S., Pykhtina N. A. Preemstvennost' bakalavriata i magistratury: nekotorye klyuchevye problemy // Vysshee obrazovanie v Rossii. — 2017. — № 12. — S. 13-25.
14. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.04.01 Pedagogicheskoe obrazovanie [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://fgosvo.ru/440401> (data obrashcheniya: 08.04.2016).
15. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://fgosvo.ru/440301> (data obrashcheniya: 08.04.2016).

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 372.851:371.275
ББК 4426.221-28

DOI 10.26170/ps19-03-03
ГРНТИ 14.25.09

Код ВАК 13.00.02

Бондарь Александр Александрович,

кандидат физико-математических наук, доцент кафедры высшей математики и методики обучения математике, Уральский государственный педагогический университет; 620075, г. Екатеринбург, ул. Карла Либкнехта, 9; e-mail: a.-bondar@mail.ru

Мамалыга Раиса Федоровна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики и методики обучения математике, Уральский государственный педагогический университет; 620075, г. Екатеринбург, ул. Карла Либкнехта, 9; e-mail: gcg45@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ 10-11 КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ СТЕРЕОМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧ ЕГЭ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: пространственное мышление; стереометрия; ЕГЭ; единый государственный экзамен; проверка знаний; подготовка к экзаменам; контроль знаний; экзаменационные задачи; стереометрические задачи; решение задач; информационные технологии.

АННОТАЦИЯ. В статье проанализированы причины невысоких результатов, показанных выпускниками школ при решении стереометрических задач на профильном едином государственном экзамене по математике. Одной из основных причин неудач авторы считают низкий уровень пространственного мышления обучаемых. В подтверждение этого мнения проведено тестирование уровня пространственного мышления выпускников школ 2018 г. Дальнейший сравнительный анализ полученных данных с результатами исследования, выполненного в 2005 г. одним из авторов, продемонстрировал ухудшение значений всех его показателей. В статье рассмотрены основные факторы, влияющие на формирование пространственного мышления обучаемых при изучении школьного курса геометрии на примере раздела *Перпендикулярность прямых и плоскостей*. Обзор школьных учебников геометрии показал, что несоблюдение принципа варьирования существенных признаков создает предпосылки к тому, что ключевые понятия перпендикуляра, проекции, угла между прямой и плоскостью не будут сформированы в достаточной степени. А проведенный эксперимент со студентами первого курса направления подготовки «Педагогическое образование: профиль Математика и информатика» подтвердил это положение. Для решения выявленных проблем авторами предложена серия задач ЕГЭ и предваряющие ее упражнения по формированию ключевых понятий стереометрии: проекция прямой на плоскость, перпендикулярность прямой и плоскости, угол между прямой и плоскостью. В работе на примере применения программы динамического моделирования Geogebra показано, как можно продемонстрировать геометрический образ рассматриваемых понятий при различных положениях плоскости изображения. При решении предложенной серии задач используется геометрический подход, при этом выделяются аспекты формирования пространственного мышления в той его части, которая связана с оперированием трехмерными образами: изменением его положения и структуры.

Bondar Alexander Alexandrovich,

Candidate of Physics and Mathematics, Associate Professor of the Department of Higher Mathematics and Methods of Teaching Mathematics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Mamalyga Raisa Fedorovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Higher Mathematics and Methods of Teaching Mathematics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

FORMATION OF THE SPATIAL THINKING PUPILS OF 10-11 GRADES IN THE PROCESS OF SOLVING THE UNIFIED STATE EXAMINATION (UST) STEREOMETRIC TASKS

KEYWORDS: spatial thinking; stereometry; Unified State Exam; knowledge check; exam preparation; knowledge control; exam tasks; stereometric tasks; problem solving; information Technology.

ABSTRACT. The article analyzes the reasons for the low results shown by school graduates in solving stereometric problems in the UST in mathematics. The authors consider the low level of spatial thinking of the trainees to be one of the main reasons for the failures. In support of this opinion, a test of the spatial thinking of high school graduates in 2018 was conducted. A further comparative analysis of the data obtained with the results of a study carried out in 2005 by one of the authors demonstrated a deterioration in the values of all of its indicators. The article discusses the main factors influencing the formation of spatial thinking of students in the study of the school course of geometry on the example of the section *Perpendicularity of lines and planes*. A review of school geometry textbooks showed that not adhering to the principle of varying essential features creates prerequisites to the fact that the key concepts of the perpendicular, the projection, the angle between the straight line and the plane will not be formed sufficiently. The experiment conducted with first-year students of the “Pedagogical Education: Mathematics and Computer Sci-

ence” profile confirmed this point. To solve the identified problems, the authors proposed a series of UST tasks and exercises to formulate the key concepts of stereometry: the projection of a straight line onto a plane, perpendicularity of a straight line and a plane, the angle between a straight line and a plane. In this paper, using the example of the application of the dynamic modeling program Geogebra, it is shown how it is possible to demonstrate the geometrical image of the concepts under consideration at different positions of the image plane. When solving the proposed series of tasks, the geometrical approach is used, while highlighting aspects of the formation of spatial thinking in the part that is associated with operating three-dimensional images: changing its position and structure.

Актуальность проблемы

Рост объема информации, радикальное изменение характера ее передачи и восприятия, ограниченность временного ресурса процесса обучения не могут не влиять на требования к качеству любого уровня образования. Поиск новых приемов, форм и более эффективных средств обучения, современных методов оценивания знаний неразрывно связан с компьютеризацией всех элементов и этапов учебного процесса. Так, например, авторами в статьях [2; 3] рассмотрено применение ИКТ в проектной деятельности при изучении стереометрии. В данной статье проведено дальнейшее исследование возможностей применения ИКТ для развития пространственного мышления обучаемых.

«Наибольшие перспективы открываются в использовании информационных тех-

нологий при обучении геометрии для целей имитационного моделирования, которое создает условия для развития мышления» [15, с. 550], в частности, пространственного.

Исследования, проведенные И. Я. Каплуновичем и И. С. Якиманской в 80-90 годах, показали, что в мыслительной деятельности обучающегося при создании динамического образа происходят более сложные процессы, чем при создании статического образа. Обсуждая вопросы формирования этого психического процесса, они отмечают, что школьное образование в должной мере с этой задачей не справляется [7; 8; 13]. Нижеприведенные результаты (таблица 1) выполнения контрольно-измерительных материалов по стереометрии за 2016 и 2017 гг. [11] косвенным образом показывают, что на данный момент этот вопрос остается по-прежнему актуальным.

Таблица 1

Анализ результатов выполнения отдельных заданий по геометрии

№ задания КИМ	Требования (умения), проверяемые заданиями	% выполнения заданий	
		ЕГЭ 2016	ЕГЭ 2017
№8	Решать простейшие стереометрические задачи	51,5	57,5
№16	Решать простейшие планиметрические задачи; моделировать реальные ситуации на языке геометрии, исследовать полученные модели; решать практические задачи, связанные с нахождением геометрических величин	0,31	1,4

С целью выявления уровня пространственного мышления у выпускников школ 2018 г., поступивших в вузы Екатеринбурга на специальности математика, геофизика, филология, было организовано тестирование. Мы воспользовались тестом пространственного мышления (авторы — И. С. Якиманская, В. Г. Зархин, Н. Х. Кадаяс) [15]. Средний балл подсчитывался по каждой группе испытуемых. Максимальный показатель составлял 30 баллов. На рисунке 1 представлены итоги сравнительного анализа результатов исследования, выполненного одним из авторов в 2005 г. (см. диссертация [9]), с результатами тестирования выпускников 2018 г.

В таблице 2 дана краткая характеристика теста.

Нами проведен дальнейший анализ выполненных работ с заданиями на:

- определение размеров фигуры и формы объекта;
- установление типов оперирования образами.

Для этого вычислялся средний показатель по субтесту. Максимальный суммарный балл по субтесту равняется шести. На рисунке 2 представлены результаты теста студентов (150 человек) 1 курса 2005 и 2018 годов обучения.

Из рисунка 1 видно, что за указанный промежуток времени у всех участников исследования произошло снижение средних показателей, то же происходит и по всем субтестам (рис. 2).



Рис. 1. Средние показатели выполнения студентами заданий ТПМ

Таблица 2

Структура теста пространственного мышления

Процесс создания образа	
1 субтест	работа с размерами объектов
2 субтест	работа с формой объекта
Фиксация типов оперирования образом	
3 субтест	мысленное видоизменение положения объекта
4 субтест	мысленное видоизменение структуры объекта
5 субтест	одновременное изменение пространственного положения и структуры образа



Рис. 2. Средние показатели по субтестам

Вопрос изучения уровней пространственного мышления и способов его развития является актуальными и за рубежом. Так, в работе [16] отмечается, что одной из самых важных когнитивных способностей в STEM (science, technology, engineering, and mathematics) образовании является пространственное мышление, однако понимание того, как студенты используют эту способность на практике, в настоящее время, не достаточно изучено. В обзоре [17] рассмотрены подходы к моделированию связи между пространственным и математическим мышлением в процессе их развития; наме-

чены виды исследований, которые могут помочь понять механизмы связи пространственного и математического мышления.

Методический анализ

Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования одной из основных целей изучения школьного курса геометрии ставит формирование пространственного мышления [12]. По мнению авторов, изучение таких ключевых понятий стереометрии, как перпендикулярность, проекция, угол между прямой и плоскостью, не может не сказаться на его

формировании. Однако анализ школьных программ по геометрии показывает, что на их изучение отводится не более трех часов. При этом в учебниках по геометрии [4; 5] теоретический материал по указанным темам сопровождается однотипными иллюстрациями, в частности, построение проекции диагонали многогранника практически всегда выполняется на его нижнее основание. Обзор учебников [4; 5] показал, что из приведенных 18 проекций только одна была представлена на боковой грани. Всего в трех задачах (№ 225, 232, 306) из учебника [4] предлагается отметить проекцию прямой на боковую грань. Это является предпосылками к тому, что ключевые понятия перпендикуляра, проекции, угла между прямой и плоскостью не будут сформированы, поскольку не соблюдается принцип варьирования существенных признаков [9]. Проведенный эксперимент со студентами первого курса направления подготовки «Педагогическое образование: профиль Математика и информатика» (27 человек) показал, что только восемь человек применили ортогональное проектирование на боковую грань. И этот выбор объясняется тем, что они не могут:

а) правильно выбрать плоскость изображения (направление ортогонального проектирования);

б) реализовать алгоритм проектирования при «нестандартном» расположении плоскости изображения;

в) логически обосновать правильность изображения проекции.

Однако использование программ динамического моделирования (например Geogebra, Maple, Mathematica, Mathcad) на этих же уроках без особых временных затрат позволяет продемонстрировать геометрический образ рассматриваемых понятий при различных положениях плоскости изображения. Например, при решении задачи «Найти углы, которые образует диагональ прямоугольного параллелепипеда со всеми боковыми гранями, если известны все три его измерения». Учитель демонстрирует проекцию диагонали AC_1 на основание $ABCD$ (стандартное изображение, см. рис. 3а), показывает, что параллелепипед $A'B'C'D'A_1B_1C_1D_1$ (рис. 3б) получен при повороте параллелепипеда $ABCD_1B_1C_1D_1$ вокруг оси OO_1 на угол в 90° по часовой стрелке. При этом он акцентирует внимание на том, что этапы построения проекции на боковую грань не отличаются от этапов построения «стандартной проекции» на основание.

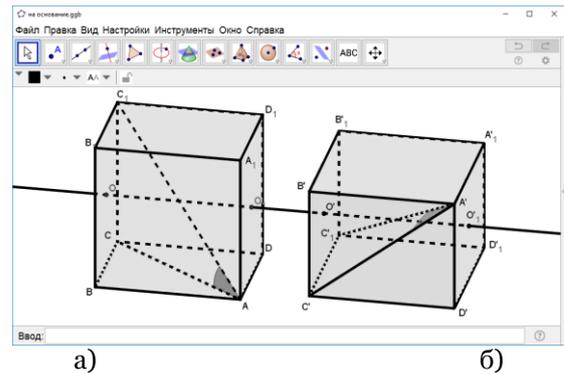


Рис. 3. Этапы построения проекций на боковые грани

Рисунок 4 является продолжением предыдущих этапов и иллюстрирует три проекции указанной диагонали.

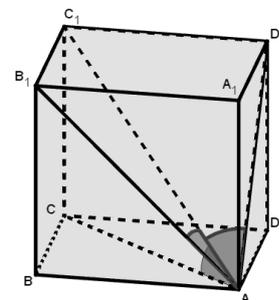


Рис. 4. Изображение 3-х проекций диагонали AC_1

Изменение положения плоскости изображения позволяет правильно выделить характеристические свойства понятия «проекция прямой на плоскость». Завершаются эти три упражнения следующим тестовым заданием: В правильной треугольной пирамиде $ABCD$, у которой все ребра равны, укажите, какой из отрезков является проекцией отрезка MB на боковую грань BDC , если M — середина AD , а $DL=LH=HK=CK$. а) BK ; б) BH ; в) BL ; г) BD . И обратная задача: Проекцией какого из отрезков является отрезок BH ? а) BM ; б) AB ; в) MH ; г) AC .

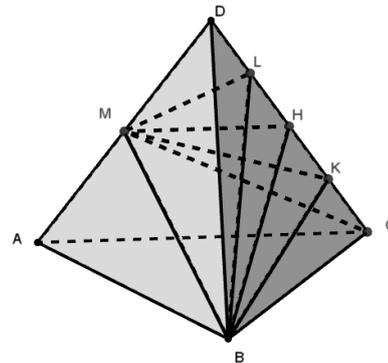


Рис. 5. Иллюстрация к тестовому заданию

В случае возникновения у обучаемых затруднений в решении тестовых заданий учитель рекомендует им мысленно повернуть пирамиду на основание BDC .

Такие упражнения способствуют формированию умения переструктурирования пространственного образа. Для более углубленного изучения предложенного метода ортогонального проектирования на боковые грани может быть рассмотрена следующая задача [1, с. 36]: «В правильной четырехугольной пирамиде $FABCD$ найти угол между прямой AE и плоскостью FBC , где E — середина FD », решение которой, путем удвоения, сводится к предыдущей тестовой задаче (см. рис. 6). Пирамида $F'A'B'C'D'$ является образом при параллельном переносе пирамиды $FABCD$ на вектор \overline{AB} . Угол между прямой AE и гранью FBC совпадает с углом между $A'E'$ и гранью FBC . Таким образом, задача опирается на решение приведенного выше тестового задания.

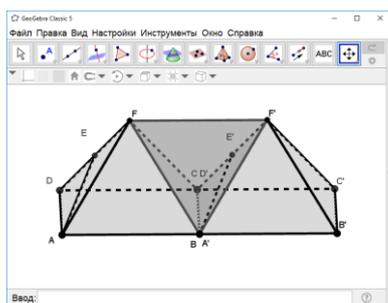


Рис. 6. Удвоение пирамиды

Ниже предложена серия задач формата ЕГЭ [6; 10], решение которых в открытом доступе в большинстве случаев выполнено с применением векторной алгебры. Сформированное понятие проекции и умение переструктурировать образ позволяет упростить решения этой серии задач.

1. Основанием прямой треугольной призмы $ABCA_1B_1C_1$ является прямоугольный треугольник ABC с прямым углом C . Грань ACC_1A_1 является квадратом

- а) докажите, что прямые CA_1 и AB_1 перпендикулярны;
- б) найдите расстояние между прямыми CA_1 и AB_1 , если $AC=4$, $BC=7$.

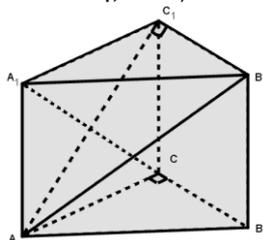


Рис. 7. Иллюстрация к задаче №1

Для доказательства перпендикулярности целесообразно выполнить проекцию AB_1 на грань ACC_1A_1 (рис. 7).

2. Дана прямая призма $ABCA_1B_1C_1$, основание которой — прямоугольный треугольник ABC с прямым углом C и катетом BC , вдвое большим бокового ребра призмы. Точка M — середина ребра A_1C_1 , точка N лежит на ребре BC , причём $CN : NB = 1 : 3$.

- а) докажите, что $MN \perp CB_1$;
- б) найдите угол прямой MN с плоскостью основания $A_1B_1C_1$, если $AA_1 : AB = 1 : \sqrt{7}$.

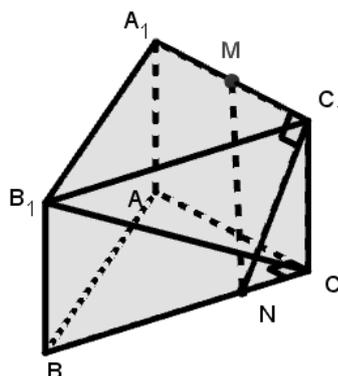


Рис. 8. Иллюстрация к задаче № 2

Для доказательства перпендикулярности целесообразно выполнить проекцию MN на грань BCC_1B_1 (рис. 8).

3. В правильной треугольной призме $ABCA_1B_1C_1$ все ребра равны 2. Точка M — середина ребра AA_1

- а) Докажите, что прямые MB и B_1C перпендикулярны;
- б) найдите расстояние между прямыми MB и B_1C .

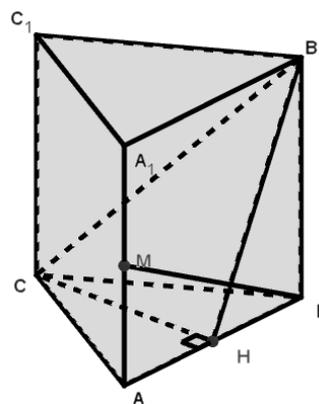


Рис. 9. Иллюстрация к задаче № 3

Для доказательства перпендикулярности целесообразно выполнить проекцию CB_1 на грань ABB_1A_1 (рис. 9).

4. Дан прямоугольный параллелепипед $ABCD A_1 B_1 C_1 D_1$, в котором $AD = 2$, $AA_1 = 4$, $AB = 2\sqrt{15}$. Точка M — середина ребра $C_1 D_1$, точка N лежит на ребре AA_1 , причём $AN = 3$.

а) Докажите, что $MN \perp CB_1$.

б) Найдите угол между прямой MN и плоскостью грани $BB_1 C_1 C$.

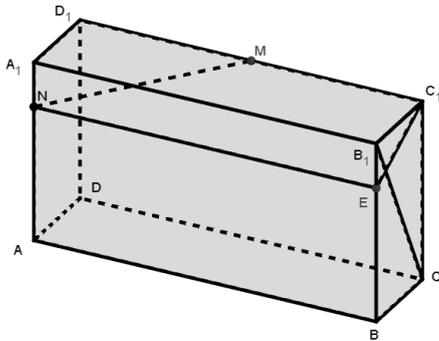


Рис. 10. Иллюстрация к задаче № 4

Для доказательства перпендикулярности целесообразно выполнить проекцию MN на грань $BCC_1 B_1$ (рис. 10).

5. В правильной треугольной призме $ABCA_1 B_1 C_1$ сторона основания равна 12, а высота 3. Точка K — середина BC , точка L лежит на стороне $A_1 B_1$ так, что $B_1 L = 5$. Точка M — середина $A_1 C_1$. Через точки K и L проведена плоскость, параллельная прямой AC .

а) Доказать, что указанная выше плоскость перпендикулярна прямой MB .

ЛИТЕРАТУРА

1. Балаян Э. Н. Геометрия: задачи на готовых чертежах для подготовки к ЕГЭ: 10-11 классы. — Ростов н/Д.: Феникс, 2013. — 216 с.
2. Бондарь А. А., Мамалыга Р. Ф. Проект «Куб принца Руперта» и формирование пространственного мышления обучающихся 10-11 классов // Формирование мышления в процессе обучения естественнонаучным, технологическим и математическим дисциплинам: мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. (г. Екатеринбург, 2-3 апреля 2018 г.) / Урал. гос. пед. ун-т; отв. ред. Т. Н. Шамало. — Екатеринбург: [б. и.], 2018. — С. 43-48.
3. Бондарь А. А., Мамалыга Р. Ф., Мысина М. А. Опыт организации проектной деятельности при изучении стереометрии с использованием ИКТ // Новые информационные технологии в образовании и науке. — 2018. — Вып. 1. — С. 55-59.
4. Геометрия. 10-11 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений (базовый и профильный уровни) / Л. С. Атанасян, В. Ф. Бутузов, С. Б. Кадомцев [и др.]. — 17-е изд. — М.: Просвещение, 2008. — 255 с.
5. Геометрия. 10-11 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений (базовый и профильный уровни) / И. М. Смирнова, В. А. Смирнов. — 5-е изд., испр. и доп. — М.: Мнемозина, 2008. — 288 с.
6. Задачи по геометрии [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://zadachi.mcsme.ru> (дата обращения: 08.07.2018).
7. Каплунович И. Я. О психологических различиях мышления двумерными и трёхмерными образами // Вопросы психологии. — 2003. — № 3. — С. 66-77.
8. Каплунович И. Я. Показатели развития пространственного мышления у школьников // Вопросы психологии. — 1981. — № 5. — С. 155-161.
9. Мамалыга Р. Ф. Развитие пространственного мышления у студентов педагогического вуза при формировании понятий в курсе геометрии: дис. ... канд. пед. наук. — Екатеринбург, 2005.
10. РЕШУ ЕГЭ [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://math-ege.sdangia.ru/> (дата обращения: 08.07.2018).
11. Федеральный институт педагогических измерений [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.fipi.ru/ege-i-gve-11/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy> (дата обращения: 08.07.2018).
12. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования [Электронный ресурс] / Министерство образования и науки Российской Федерации. — Режим доступа: <https://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения: 08.07.2018).

б) Найти объем пирамиды с вершиной в точке B , основанием которой является сечение призмы плоскостью.

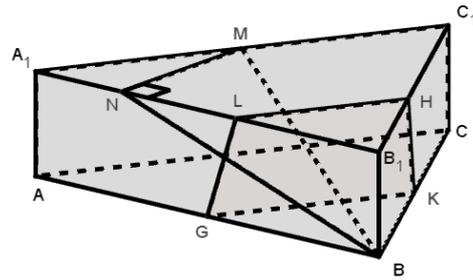


Рис. 11. Иллюстрация к задаче № 5

Для доказательства перпендикулярности в пункте а) имеет смысл рассматривать проектирование MB на боковую грань $ABB_1 A_1$ или $BCC_1 B_1$ (рис. 11).

Заключение

Предложенные авторами упражнения, тестовые задания, решение серии задач ЕГЭ и компьютерные средства способствуют более эффективному выделению характеристических свойств понятий: проекция, перпендикулярность, угол между прямой и плоскостью. В дальнейшем их использование расширяет класс задач, решаемых геометрическими методами, что способствует формированию пространственного мышления, таких важных составляющих его, как движение и изменение структуры ментального образа.

13. Якиманская И. С. Развитие пространственного мышления школьников / НИИ общ. и пед. психологии, АПН СССР. — М. : Педагогика, 1980. — 240 с.
14. Юсупов Р. М., Отабеков А. О., Маматкулова У. Э. Дидактические возможности использования информационных технологий в процессе обучения геометрии в общеобразовательной школе [Электронный ресурс] // Молодой ученый. — 2013. — № 12. — С. 548-551. — Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/59/8562/> (дата обращения: 07.07.2018).
15. Якиманская И. С., Зархин В. Г., Кадаяс Х. Х. Тест пространственного мышления: опыт разработки и применения // Вопросы психологии. — 1991. — № 1. — С. 128-134.
16. Buckley J., Seery N. & Canty D. Investigating the use of spatial reasoning strategies in geometric problem solving [Electronic resource] // International Journal of Technology and Design Education. — 2018. — Mode of access: <https://doi.org/10.1007/s10798-018-9446-3>.
17. Young C. J., Levine S. C. & Mix K. S. The Connection Between Spatial and Mathematical Ability Across Development [Electronic resource] // Frontiers in Psychology. — 2018. — № 9. — Mode of access: <https://doi:10.3389/fpsyg.2018.00755>.

REFERENCES

1. Balayan E. N. Geometriya: zadachi na gotovykh chertezhakh dlya podgotovki k EGE: 10-11 klassy. — Rostov n/D. : Feniks, 2013. — 216 s.
2. Bondar' A. A., Mamalyga R. F. Proekt «Kub printsa Ruperta» i formirovanie prostranstvennogo myshleniya obuchayushchikhsya 10-11 klassov // Formirovanie myshleniya v protsesse obucheniya estestvennonauchnym, tekhnologicheskim i matematicheskim distsiplinam : mat-ly Vseros. nauch.-prakt. konf. (g. Ekaterinburg, 2-3 aprelya 2018 g.) / Ural. gos. ped. un-t ; otv. red. T. N. Shamalo. — Ekaterinburg : [b. i.], 2018. — S. 43-48.
3. Bondar' A. A., Mamalyga R. F., Mysina M. A. Opyt organizatsii proektnoy deyatel'nosti pri izuchenii stereometrii s ispol'zovaniem IKT // Nove informatsionnye tekhnologii v obrazovanii i nauke. — 2018. — Vyp. 1. — S. 55-59.
4. Geometriya. 10-11 klass : ucheb. dlya obshcheobrazovat. uchrezhdeniy (bazovyy i profil'nyy urovni) / L. S. Atanasyan, V. F. Butuzov, S. B. Kadomtsev [i dr.]. — 17-e izd. — M. : Prosveshchenie, 2008. — 255 s.
5. Geometriya. 10-11 klass : ucheb. dlya obshcheobrazovat. uchrezhdeniy (bazovyy i profil'nyy urovni) / I. M. Smirnova, V. A. Smirnov. — 5-e izd., ispr. i dop. — M. : Mnemozina, 2008. — 288 s.
6. Zadachi po geometrii [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://zadachi.mccme.ru> (data obrashcheniya: 08.07.2018).
7. Kaplunovich I. Ya. O psikhologicheskikh razlichiyakh myshleniya dvumernymi i trekhmernymi obrazami // Voprosy psikhologii. — 2003. — № 3. — S. 66-77.
8. Kaplunovich I. Ya. Pokazateli razvitiya prostranstvennogo myshleniya u shkol'nikov // Voprosy psikhologii. — 1981. — № 5. — S. 155-161.
9. Mamalyga R. F. Razvitie prostranstvennogo myshleniya u studentov pedagogicheskogo vuza pri formirovanii ponyatiy v kurse geometrii : dis. ... kand. ped. nauk. — Ekaterinburg, 2005.
10. REShU EGE [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <https://math-ege.sdangia.ru/> (data obrashcheniya: 08.07.2018).
11. Federal'nyy institut pedagogicheskikh izmereniy [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://www.fipi.ru/ege-i-gve-11/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy> (data obrashcheniya: 08.07.2018).
12. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nye standart obshchego obrazovaniya [Elektronnyy resurs] / Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii. — Rezhim dostupa: <https://minobrnauki.rf/dokumenty/543> (data obrashcheniya: 08.07.2018).
13. Yakimanskaya I. S. Razvitie prostranstvennogo myshleniya shkol'nikov / NII obshch. i ped. psikhologii, APN SSSR. — M. : Pedagogika, 1980. — 240 s.
14. Yusupov R. M., Otabekov A. O., Mamatkulova U. E. Didakticheskie vozmozhnosti ispol'zovaniya informatsionnykh tekhnologiy v protsesse obucheniya geometrii v obshcheobrazovatel'noy shkole [Elektronnyy resurs] // Molodoy uchenyy. — 2013. — № 12. — S. 548-551. — Rezhim dostupa: <https://moluch.ru/archive/59/8562/> (data obrashcheniya: 07.07.2018).
15. Yakimanskaya I. S., Zarkhin V. G., Kadayas Kh. Kh. Test prostranstvennogo myshleniya: opyt razrabotki i primeneniya // Voprosy psikhologii. — 1991. — № 1. — S. 128-134.
16. Buckley J., Seery N. & Canty D. Investigating the use of spatial reasoning strategies in geometric problem solving [Electronic resource] // International Journal of Technology and Design Education. — 2018. — Mode of access: <https://doi.org/10.1007/s10798-018-9446-3>.
17. Young C. J., Levine S. C. & Mix K. S. The Connection Between Spatial and Mathematical Ability Across Development [Electronic resource] // Frontiers in Psychology. — 2018. — № 9. — Mode of access: <https://doi:10.3389/fpsyg.2018.00755>.

Кусова Маргарита Львовна,

доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка и методики его преподавания в начальных классах, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mlkusova@mail.ru

Чиликова Ирина Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: ir.a.chilikova@gmail.com

**ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ
НАПРАВЛЕННОСТИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО КЛАССА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: проектно-исследовательская деятельность; лингвистические проекты; исследовательская работа; учебная мотивация; младшие школьники; русский язык; начальное обучение русскому языку; полиэтнические классы.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена проблеме повышения мотивации младших школьников к изучению русского языка в контексте реализации культуроведческого подхода на уровне начального языкового образования. Обозначенная проблема рассматривается с учетом одного из важнейших факторов современности, имеющего как социальное, так и образовательное значение — изучение русского языка в условиях полиэтнического класса. Появление классов подобного типа требует конкретизации в определении задач обучения, выстраивании технологий, подборе методов, приемов и форм организации учебной деятельности. Опора на личностно ориентированный и культуроведческий подходы в образовательной деятельности позволит организовать процесс обучения таким образом, чтобы, сохраняя культурную уникальность представителя любой этнической группы, способствовать решению проблем освоения русского языка и его изучения. Интерес к русскому языку как мотив обучения играет первостепенную роль в процессе языкового образования детей-инофонов.

В статье приведена тематика проектов и исследовательских работ обучающихся, в которой отражается следующая логика: от личностно значимого содержания к содержанию, отраженному в культуре народа, носителем которой является обучающийся, а затем к содержанию, связанному с общечеловеческими ценностями и их отражением в разных культурах. Рассматриваются различные формы организации обучающихся полиэтнического класса в проектно-исследовательской деятельности: индивидуальная, групповая, описываются трудности, с которыми сталкиваются обучающиеся в данной деятельности и пути их преодоления.

Выявленные авторами статьи педагогические условия организации проектно-исследовательской деятельности будут способствовать решению проблемы повышения мотивации к изучению русского языка у младших школьников, обучающихся в полиэтническом классе.

Kusova Margarita Lvovna,

Doctor of Philology, Professor, Head of Department of Russian Language and Methods of its Teaching in Primary School, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Chilikova Irina Aleksandrovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Russian and Methods of its Teaching in Primary School, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**PROJECTS AND RESEARCH ACTIVITIES OF CULTURAL ORIENTATION AS A MEANS
OF INCREASING THE MOTIVATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN TO LEARNING
THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE CONDITIONS OF A POLYETHNIC CLASS**

KEYWORDS: design and research activities; linguistic projects; research; learning motivation; younger students; Russian language; basic Russian language training; polyethnic classes.

ABSTRACT. The article is devoted to the problem of increasing the motivation of younger schoolchildren to study the Russian language in the context of the implementation of cultural studies at the level of primary language education. This problem is considered taking into account one of the most important factors of modernity, which has both social and educational value, the study of the Russian language in a multi-ethnic class. The emergence of classes of this type requires specification in defining the objectives of training, building technologies, selecting methods, techniques and forms of organization of educational activities. Relying on personality-oriented and cultural studies approaches in educational activities will allow organizing the learning process in such a way that, while preserving the cultural uniqueness of a representative of any ethnic group, help solve problems of learning Russian and learning it. Interest in the Russian language as a motive for learning plays a pivotal role in the process of language education of foreign children.

The article presents the topics of the students' projects and research works are presented in which the following logic is reflected: from personally significant content to content, reflected in the culture of the people, the carrier of which is the student, and then to content related to human values and their reflection in different cultures. Various forms of organization of students of a polyethnic class in design and research ac-

tivities are considered: individual, group, the difficulties encountered by students in this activity and ways to overcome them are described.

The pedagogical conditions of the organization of design and research activities revealed by the authors of the article will contribute to the solution of the problem of increasing the motivation to study the Russian language in primary school students studying in a polyethnic class.

Интеграция мультикультурного социума Российской Федерации оказывает существенное влияние на социально-педагогическую ситуацию. Реальностью современного образования становятся полиэтнические классы, когда в единых образовательных условиях оказываются дети, являющиеся представителями различных культур и носителями разных языков. В контексте социального заказа государства в области миграционной политики, сформулированного как содействие адаптации и интеграции мигрантов [7], образование становится важным социальным институтом, способствующим решению обозначенных задач.

Школа вообще и учитель в частности берут на себя ответственность в решении вопросов, обусловленных культурными различиями. Важно, чтобы школьник, сохраняя собственную этническую идентичность, оказался готовым к продуктивному взаимодействию в учебной деятельности.

Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования воспитание и развитие качеств личности должно отвечать задачам построения демократического гражданского общества на основе толерантности, диалога культур и уважения поликультурного состава российского общества. К личностным результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования относится формирование ценностей многонационального российского общества, целостного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, народов, культур и религий [23].

Процесс вхождения в социокультурную среду осуществляется через изучение языка, в данном случае русского языка как государственного. В образовательном процессе русскому языку принадлежит особая роль, поскольку он выступает как средство обучения и предмет изучения. К предметным результатам освоения программы по русскому языку на уровне начального общего образования относится формирование первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России, осознание русского языка как языка межнационального общения [23]. Обозначенные предметные результаты соотносятся с изменениями в российской системе школьного образования, для которой

в последние десятилетия актуально преподавание русского языка в полиэтнической среде. В методической литературе встречаются такие термины, как «полиэтническая среда», «поликультурная среда», «многонациональная школа», «поликультурный класс», «иноязычная аудитория», «инокультурное пространство», «русский язык как неродной», «обучение инофононов» и т.д. Не останавливаясь на отличиях в содержании обозначаемых понятий, отметим, что нередко эти термины используются для обозначения процесса изучения русского языка в классе, где присутствуют разные категории обучающихся: обучающиеся, для которых русский язык является родным, и обучающиеся, для которых русский язык родным не является и которые, возможно, сравнительно недавно оказались в среде носителей русского языка.

Специалистами в области методики преподавания русского языка Т. М. Балыхиной [2], Р. Б. Сабатковским [20], И. П. Лысаковой [12], Л. Г. Саяховой [22], Е. А. Хамраевой [24], Т. Б. Михеевой [13] и др. определены принципы обучения русскому языку как неродному: это обязательная коммуникативная направленность обучения, единство приобретения знаний и их практического использования (взаимосвязь языковой и речевой компетенций), учет особенностей родного языка учащихся, культуроведческая направленность обучения (воспитание межкультурной коммуникации), диалог культур, принцип дифференцированного обучения.

Учеными А. А. Акишиной, О. Е. Каган [1], Е. А. Быстровой, О. М. Александровой [3] и др. выделены приоритетные направления в обучении русскому языку детей мигрантов (отметим, что среди обучающихся, для которых русский язык является неродным, данная категория является наиболее сложной). К числу таких направлений относятся: обучение русской грамоте, формирование правописных умений, овладение научно-учебным подстилем речи, формирование коммуникативных умений в контексте традиций и обычаев носителей русского языка, формирование социокультурной компетенции, овладение знаниями по лингвострановедению. При этом, как подчеркивает Е. А. Хамраева, «идея толерантности, диалога культур становится основной образовательной доктриной полиэтнической школы. <...> Исходя из сказанного,

надо строить обучение таким образом, чтобы учащиеся понимали, что к любым ценностям, происходящим из традиций того или иного народа, надо относиться уважительно и бережно, так как в них заключены опыт и мудрость целого народа» [24, с. 130].

Очевидно, что обучение, признающее самобытность и самоценность субъектного опыта ребенка, соотносится с идеями личностно ориентированного подхода, являющегося методологической основой ФГОС НОО. Именно использование субъектного опыта в образовательных целях (опыта собственной жизнедеятельности учащегося, опыта познания, социализации, самореализации, саморазвития) [28] поможет правильно выстроить систему обучения.

Проблема мотивации к изучению русского языка особенно актуальна для детей мигрантов, которые одновременно решают задачу сохранения родного языка и освоения, изучения русского языка. Обучение русскому языку будет иметь личностно-формирующую направленность при условии осознания учеником неразрывности связи языка, культуры, общества. Необходима специальная организация образовательной среды, которая обеспечивала бы интеграцию культурных ценностей, мотивацию к изучению русского языка, что требует модификации существующих подходов и методов, поиска эффективных форм обучения, включающих элементы творчества, аналитической, коммуникативной и познавательной деятельности.

Цель нашего исследования заключается в поиске и отборе технологий обучения русскому языку в поликультурной среде, а также проектировании результатов обучения. В этой связи обратимся к системно-деятельностному подходу как основе ФГОС НОО. Данный подход предполагает разнообразие организационных форм и учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности [23], наличие мотива деятельности, что может быть обеспечено созданием ситуаций, в которых обучающиеся выступают в роли исследователей.

Таким образом, при решении проблемы повышения мотивации к изучению русского языка в условиях поликультурной среды в ходе организации самостоятельного, активного, личностно ориентированного обучения следует из богатого арсенала методов, приемов и форм организации деятельности младших школьников на уроках русского языка уделить особое внимание проектно-исследовательской деятельности, причем эту деятельность должна отличать культуроведческая направленность.

В научно-методической литературе теоретическая основа внедрения метода проектов в России разработана в трудах Е. С. Полат; развернутое описание проектной, исследовательской деятельности, а также дифференциация указанных понятий представлены в работах А. И. Савенкова [21], М. М. Поташника [18], Е. Л. Ерохиной [4]; признаки проектной деятельности, особенности постановки и решения проектных задач в начальной школе рассматриваются в работах Н. Ю. Пахомовой [14], К. Н. Поливановой [17], А. Б. Воронцова, В. М. Заславского [19], В. С. Лазарева [10]; типология и примеры проектов подробно описаны Н. Ф. Яковлевой [29]; М. Р. Шумарина раскрывает принципы организации работы над лингвистическим проектом [26]. Авторы не противоречат друг другу, указывая на то, что различные формы организации учебной деятельности в рамках проведения исследования, работы над проектом способствуют повышению уровня учебной мотивации школьников, познавательной активности учащихся, учат планировать свои действия, взаимодействовать с другими участниками исследования.

Следовательно, организуя проектно-исследовательскую деятельность на уроках русского языка в условиях поликультурного класса, мы идем по пути решения адаптационных, коммуникативных, речевых и языковых проблем детей-инофонов и создаем благоприятную обстановку для учебного взаимодействия. Культуроведческая составляющая подобного рода деятельности поможет обучающимся, осознавая собственную этническую идентичность, познавать культуру русского народа и воспринимать русский язык как важную часть этой культуры.

Ранее мы подчеркнули значимость мотивации для овладения обучающимися-инофонами (обычно детьми мигрантов) русским языком, отметили потенциал проектно-исследовательской деятельности в решении проблемы повышения мотивации. Основываясь на педагогической практике, представим содержание проектно-исследовательской деятельности культуроведческой направленности на уровне начального образования, реализуемое на уроках русского языка.

Учитывая важность личностной составляющей учебной деятельности, в первую очередь предлагаем проект «Семейный словарь личных имен». Известно, что интерес к имени обусловлен интересом человека к самому себе. Немаловажно и то, что имя сопровождает человека в общении как в кругу семьи, так и за ее пределами. Имя, как правило, связано с национальной культурой, и, узнавая историю своего имени, традиции имянаречения, историю жизни

знаменитых тезок, ребенок делает первые шаги в освоении культурной специфики языковых единиц. Результатом деятельности становится «Словарик», в котором ребенок указывает свое имя и имена членов семьи, описывает этимологию имен, а также варианты употребления имен. В качестве дополнительного задания предлагается выявление сходных имен в разных языках. При этом нужно дать ученику возможность презентовать свою работу. Представляя культуру родного языка с элементами связи с другими культурами через сходные имена, школьник начинает осваивать традиции других народов, осознание признаков сходства в разных культурах становится для обучающегося одним из мотивирующих факторов в изучении русского языка.

Логично вытекающим из вышеуказанного проекта будет исследование на тему: «История моей фамилии — история моей семьи». Отвечая на вопрос, почему так, а не иначе звучит его фамилия и фамилия его товарищей, ребенок на актуальном для него материале решает языковую задачу, что также мотивирует его на изучение русского языка. К тому же и проекты выполняются на русском языке. Таким образом, в процессе осмысления языковой единицы, осуществления информационного поиска и обработки информации, лично значимой, связанной с родной культурой, обучающийся активно овладевает русским языком: обращается к этимологии фамилии, получает представление о словарях как источниках информации о происхождении слов, отбирает языковые средства системы русского языка для предоставления полученных сведений. Учитывая разный уровень владения обучающимися русским языком, предоставляем им возможность выбора формы презентации результатов исследования: сочинение, компьютерная презентация, газета, «книга» и т.п. Важно, чтобы ученик представил результаты своего исследования, что также выступает как дополнительный мотив к изучению русского языка.

В описываемую группу взаимосвязанных проектно-исследовательских работ может быть включен групповой проект «По имени называют, по отчеству величают». Цель проекта — выявление характерных для русской речевой культуры форм обращения к адресату. Обучающиеся узнают о специфике обращения по имени, имени-отчеству, различных формах обращения к незнакомым людям. Результатом работы над проектом будет небольшая театрализованная викторина, в ходе которой дети продемонстрируют знание правил русского речевого этикета и умение применять их в зависимости от типа ситуации и

коммуникативной задачи.

Культура поведения, в том числе культура речевого поведения, является одним из компонентов культуры народа, поэтому знакомство с речевым этикетом, правилами использования формул речевого этикета в различных ситуациях также можно рассматривать как мотив к изучению русского языка, а усиление этого мотива можно обеспечить, предложив обучающимся разработать индивидуальный проект о традициях обращения к адресату речи в родной для них культуре.

Более широкий спектр правил русского речевого этикета позволит рассмотреть групповой проект «Каков привет, таков и ответ», предполагающий подготовку и презентацию учениками видеофильмов, газет, игр, праздников, театральных постановок, демонстрирующих правила русского речевого этикета в ситуации приветствия, прощания, благодарности, просьбы, извинения, приглашения. Предполагается, что в этом проекте обязательно используется и материал других языков, прежде всего идиомы, связанные с правилами поведения. Например, интересным будет сопоставление пословиц, поговорок о тактичности в общении разных народов: *Вежливый отказ лучше, чем грубое согласие (рус.); Доброе слово железные ворота открывает (груз.); Говори голосом тихим, потому что самый неприятный из голосов есть голос осла (тадж.); Хорошего человека по началу речи узнают (калмыц.); Сначала посмотри, кто тебя слушает, а затем начни свою речь (абхаз.); Слово то, которому он рад, слышит даже тот, кто глуховат (дагест.); Краем глаза не гляди — меньше увидишь, сквозь зубы не говори — самому хуже будет (туркм.).*

Безусловно, культурологический аспект в изучении русского языка не ограничивается только обращением к именам и культуре речевого поведения. Культура народа отражена в системе ценностей. Осознанное усвоение учащимися таких ценностей, как патриотизм, социальная солидарность, семья, гражданственность, наука, труд и творчество, человечество, природа, искусство и литература» [9, с. 8] является важной задачей обучения и воспитания, тем более что перечисленные ценности являются общечеловеческими. Для решения обозначенной задачи могут быть предложены следующие варианты исследований: «*Мир освещается солнцем, а человек знанием*», «*Дерево держится корнями, а человек семьей*», «*Всякое умение трудом дается*».

В данном случае поговорка выступает в роли стимула, побуждающего школьника к анализу лексических и фразеологических

единиц языка, в которых закреплено ценностное отношение народа к определенному явлению. Можно предложить проанализировать тематическую группу языковых единиц, связанных с знанием, семьей, трудом, пословицы и поговорки на обозначенные темы, фольклорные и литературные тексты о знаниях, семье, труде. Хотелось бы добавить, что пословицы, поговорки, фразеологизмы — это тот языковой материал, который транслирует ценностные ориентации народа, раскрывающиеся в системе нравственных представлений. Включение обучающихся в проектно-исследовательскую деятельность с указанными единицами языка будет способствовать постижению национальной культуры, вызывая эмоциональную отзывчивость учеников, что значимо для мотивации деятельности по изучению русского языка. Педагог может активно включиться, дополняя содержательно проектно-исследовательские работы обучающихся [15].

В ходе проектно-исследовательской деятельности обучающихся возникают трудности, связанные с собственно умениями проектной деятельности: низким уровнем самостоятельности, неумением ставить цель и планировать свою деятельность, недостаточно сформированным умением находить, обрабатывать и представлять информацию, недостаточно сформированными коммуникативными умениями. Указанные трудности наблюдаются практически у всех обучающихся, но наиболее ярко они проявляются у обучающихся, для которых язык обучения не является родным. Осознавая возможные трудности, педагог должен заботиться о создании в классе атмосферы сотрудничества в контексте взаимоотношений учитель — ученик, ученик — ученик, учитель — родители, родители — ученик. Обязательным условием является вариативность заданий, предоставление выбора темы, способа решения проблемы, формы презентации исследовательской работы или проекта. Задача учителя — обеспечение учащихся необходимыми источниками информации, оказание помощи в поиске информации. Кроме того, оценка деятельности учащихся

не может сводиться к отметке и быть самоцелью, важно поддержать мотивацию к изучению русского языка и к дальнейшей исследовательской работе.

Организованная таким образом деятельность прежде всего дает возможность участия в учебном диалоге детей с разным уровнем владения языковым материалом. Для ребенка, делающего первые шаги в изучении русского языка, снимаются барьеры в общении, ученик — носитель русского языка осознает важность более глубокого погружения в материал, оказывая помощь и поддержку однокласснику в процессе работы над совместным лингвистическим проектом. У обучающихся формируется готовность к сотрудничеству, что ведет к предупреждению конфликтов, связанных с культурными различиями. Кроме того, происходит усвоение не только языкового и речевого материала, но приобретаются ценностные установки: культура русского народа познается в сопоставлении с культурой другого народа.

Подводя итог, отметим, что важнейшими факторами повышения мотивации к изучению русского языка в поликультурном классе являются включение обучающихся в проектно-исследовательскую деятельность личностно значимого содержания, связанного с личностью самого обучающегося и культурой народа, носителем которой он является, отражение в содержании проектно-исследовательской деятельности общечеловеческих ценностей, а также активная позиция педагога в процессе реализации проектно-исследовательской деятельности обучающихся.

Таким образом, в качестве оптимального метода обучения русскому языку в поликультурной среде предложен проектный метод, реализация которого позволяют решить обозначенную в статье проблему формирования мотивации к изучению русского языка детьми-инофонами. Дальнейшие перспективы исследования связаны с анализом результатов апробации указанной технологии, с расширением и актуализацией ценностной составляющей проектной работы обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Рус. яз. Курсы, 2002. — 256 с.
2. Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового) : учеб. пособие. — Изд. 2-е, испр. — М. : РУДН, 2010. — 188 с.
3. Быстрова Е. А., Александрова О. М., Зеленова О. В., Семенова Е. Е. Учебно-методические комплексы по русскому языку для школ с русским (неродным) и родным (нерусским) языком обучения. — М. : Дрофа, 2012.
4. Ерохина Е. Л. Исследовательская и проектная деятельность школьника: разграничение понятий // Начальная школа плюс до и после. — 2013. — № 8. — С. 3-6.
5. Каленкова О. Н. Московская этношкола // Русский язык за рубежом. — 2001. — № 1. — С. 40-42.
6. Каленкова О. Н., Шатилова И. Е. Уроки русской речи : учеб.-метод. комплект для детей дошколь-

ного и младшего школьного возраста : в 2 ч. — М. : Этносфера, 2007. — Ч. 1.

7. Концепция государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 года (утверждена Президентом Российской Федерации 13.06.2012 г.) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/>.

8. Культуроведческий подход в преподавании русского языка : монография / Л. А. Ходякова ; М-во образования Московской обл., Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования Московский пед. гос. ун-т. — М. : Изд-во МГОУ, 2012. — 291 с.

9. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / ред. Л. П. Савельева. — М. : Просвещение, 2009. — 23 с.

10. Лазарев В. С. Проектная и псевдопроектная деятельность в начальной школе [Электронный ресурс] // Народное образование. — 2014. — № 8. — С. 130-136. — Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22411257>.

11. Латина И. А. Языковое и литературное образование в полиэтнической и поликультурной образовательной среде // Начальная школа. — 2014. — № 6. — С. 81-84.

12. Методика обучения русскому языку как неродному : учеб. пособие / под ред. проф. И. П. Лысаковой. — М. : Русайнс, 2015. — 160 с.

13. Михеева Т. Б. Некоторые формы и приемы работы на уроке русского языка в классе с многонациональным контингентом учащихся // Русский язык и литература в полиэтнических классах : сборник материалов круглого стола. — М., 2010. — С. 11-23.

14. Пахомова Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении : пособие для учителей и студ. пед. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : АРКТИ, 2005. — 112 с.

15. Пермьяков Г. Л. Пословицы и поговорки народов Востока. Систематизированное собрание изречений двухсот народов. — М. : Наука, 1979. — 671 с.

16. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М. : Академия, 2010. — 368 с.

17. Поливанова К. Н. Проектная деятельность школьников : пособие для учителя. — М. : Просвещение, 2008. — 192 с.

18. Поташник М. М., Левит М. В. Проектная и исследовательская деятельность учащихся на основе ФГОС (суть, сходство и различие, профанация и грамотная реализация) // Управление современной школой. Завуч. — 2016. — № 1. — С. 4-25.

19. Проектные задачи в начальной школе : пособие для учителя / А. Б. Воронцов, В. М. Заславский, С. В. Егоркина [и др.] ; под ред. А. Б. Воронцова. — 2-е изд. — М. : Просвещение, 2012. — 176 с.

20. Сабаткоев Р. Б. Обучение и воспитание на уроках русского языка в классах с полиэтническим составом учащихся [Электронный ресурс] // Вестник МГТУ им. М. А. Шолохова. Филологические науки. — 2010. — № 3. — С. 89-100. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-i-vospitanie-na-urokah-russkogo-yazyka-v-klasseh-s-poliethnicheskim-sostavom-uchaschihsya>.

21. Савенков А. И. Методика исследовательского и проектного обучения школьников. — Самара : Федоров, 2016. — 125 с.

22. Саяхова Л. Г., Давлетбаева Р. Г. Лингвокультурологические проблемы лингводидактики в предметной области «Русский язык» в поликультурной среде [Электронный ресурс] // Вестник Башкирского университета. — 2009. — Т. 14. — № 3 (I). — С. 1271-1280. — Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_12968604_38565499.pdf.

23. Федеральный государственный стандарт начального общего образования : текст с изм. и доп. на 2011 г. / М-во образования и науки Рос. Федерации. — М. : Просвещение, 2011. — 33 с.

24. Хамраева Е. А. Роль и значение предмета «русский язык» в концепции полиэтнической школы современной России // Начальное языковое образование в современном обществе : сб. науч. ст. по итогам Междунар. науч.-практ. конф. (г. Санкт-Петербург, 12-13 ноября 2008 г.). — СПб. : САГА, 2008. — С. 129-132.

25. Ходякова Л. А. Диалог с культурными концептами в школьном обучении // Русский язык в школе. — 2005. — № 5. — С. 98-100.

26. Шумарина М. Р. Лингвистический проект в полиэтническом классе // Русский язык в школе. — 2014. — № 7. — С. 7-10.

27. Эльконин Б. Д. Психология обучения младших школьников // Избранные психолог. тр. — М. : Педагогика, 1989. — 560 с.

28. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного образования. — М. : Сентябрь, 2000. — 176 с.

29. Яковлева Н. Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении : учеб. пособие. — 2-е изд., стер. — М. : ФЛИНТА, 2014. — 144 с.

REFERENCES

1. Akishina A. A., Kagan O. E. Uchimsya učit': dlya prepodavatelya russkogo yazyka kak inostrannogo. — 2-e izd., ispr. i dop. — M. : Rus. yaz. Kursy, 2002. — 256 s.

2. Balykhina T. M. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak nerodnogo (novogo) : ucheb. posobie. — Izd. 2-e, ispr. — M. : RUDN, 2010. — 188 s.

3. Bystrova E. A., Aleksandrova O. M., Zelenova O. V., Semenova E. E. Uchebno-metodicheskie komplekсы po russkomu yazyku dlya shkol s russkim (nerodnym) i rodnym (nerusskim) yazykom obucheniya. — M. : Drofa, 2012.

4. Erokhina E. L. Issledovatel'skaya i proektnaya deyatel'nost' shkol'nika: razgranichenie ponyatiy // Nachal'naya shkola plyus do i posle. — 2013. — № 8. — S. 3-6.

5. Kalenkova O. N. Moskovskaya etnoshkola // Russkiy yazyk za rubezhom. — 2001. — № 1. — S. 40-42.

6. Kalenkova O. N., Shatilova I. E. Uroki russkoy rechi : ucheb.-metod. komplekt dlya detey doshkol'nogo

i mladshogo shkol'nogo vozrasta : v 2 ch. — M. : Etnosfera, 2007. — Ch. 1.

7. Kontsepsiya gosudarstvennoy migratsionnoy politiki Rossiyskoy Federatsii na period do 2025 goda (utverzhdena Prezidentom Rossiyskoy Federatsii 13.06.2012 g.) [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://www.kremlin.ru/>.

8. Kul'turovedcheskiy podkhod v prepodavanii russkogo yazyka : monografiya / L. A. Khodyakova ; M-vo obrazovaniya Moskovskoy obl., Gos. obrazovatel'noe uchrezhdenie vyssh. prof. obrazovaniya Moskovskiy ped. gos. un-t. — M. : Izd-vo MGOU, 2012. — 291 s.

9. Kontsepsiya dukhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii / red. L. P. Savel'eva. — M. : Prosveshchenie, 2009. — 23 s.

10. Lazarev V. S. Proektnaya i psevdoproektnaya deyatel'nost' v nachal'noy shkole [Elektronnyy resurs] // Narodnoe obrazovanie. — 2014. — № 8. — S. 130-136. — Rezhim dostupa: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22411257>.

11. Latina I. A. Yazykovoe i literaturnoe obrazovanie v polietnicheskoy i polikul'turnoy obrazovatel'noy srede // Nachal'naya shkola. — 2014. — № 6. — S. 81-84.

12. Metodika obucheniya russkomu yazyku kak nerodnomu : ucheb. posobie / pod red. prof. I. P. Lysakovoy. — M. : Rusayns, 2015. — 160 s.

13. Mikheeva T. B. Nekotorye formy i priemy raboty na uroke russkogo yazyka v klasse s mnogonatsional'nym kontingentom uchashchikhsya // Russkiy yazyk i literatura v polietnicheskikh klassakh : sbornik materialov kruglogo stola. — M., 2010. — S. 11-23.

14. Pakhomova N. Yu. Metod uchebnogo proekta v obrazovatel'nom uchrezhdenii : posobie dlya uchiteley i stud. ped. — 3-e izd., ispr. i dop. — M. : ARKTI, 2005. — 112 s.

15. Permyakov G. L. Poslovitsy i pogovorki narodov Vostoka. Sistematizirovannoe sobranie izrecheniy dvukhsot narodov. — M. : Nauka, 1979. — 671 s.

16. Polat E. S., Bukharkina M. Yu. Sovremennyye pedagogicheskie i informatsionnyye tekhnologii v sisteme obrazovaniya : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy. — M. : Akademiya, 2010. — 368 s.

17. Polivanova K. N. Proektnaya deyatel'nost' shkol'nikov : posobie dlya uchiteley. — M. : Prosveshchenie, 2008. — 192 s.

18. Potashnik M. M., Levit M. V. Proektnaya i issledovatel'skaya deyatel'nost' uchashchikhsya na osnove FGOS (sut', skhodstvo i razlichie, profanatsiya i gramotnaya realizatsiya) // Upravlenie sovremennoy shkoly. Zavuch. — 2016. — № 1. — S. 4-25.

19. Proektnyye zadachi v nachal'noy shkole : posobie dlya uchiteley / A. B. Vorontsov, V. M. Zaslavskiy, S. V. Egorkina [i dr.] ; pod red. A. B. Vorontsova. — 2-e izd. — M. : Prosveshchenie, 2012. — 176 s.

20. Sabatkoev R. B. Obuchenie i vospitanie na urokakh russkogo yazyka v klassakh s polietnicheskim sostavom uchashchikhsya [Elektronnyy resurs] // Vestnik MGGU im. M. A. Sholokhova. Filologicheskie nauki. — 2010. — № 3. — S. 89-100. — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-i-vospitanie-na-urokah-russkogo-yazyka-v-klassah-s-polietnicheskim-sostavom-uchashchikhsya>.

21. Savenkov A. I. Metodika issledovatel'skogo i proektnogo obucheniya shkol'nikov. — Samara : Fedorov, 2016. — 125 s.

22. Sayakhova L. G., Davletbaeva R. G. Lingvokul'turologicheskie problemy lingvodidaktiki v predmetnoy oblasti «Russkiy yazyk» v polikul'turnoy srede [Elektronnyy resurs] // Vestnik Bashkirskogo universiteta. — 2009. — T. 14. — № 3 (I). — S. 1271-1280. — Rezhim dostupa: https://elibrary.ru/download/elibrary_12968604_38565499.pdf.

23. Federal'nyy gosudarstvennyy standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya : tekst s izm. i dop. na 2011 g. / M-vo obrazovaniya i nauki Ros. Federatsii. — M. : Prosveshchenie, 2011. — 33 s.

24. Khamraeva E. A. Rol' i znachenie predmeta «russkiy yazyk» v kontseptsii polietnicheskoy shkoly sovremennoy Rossii // Nachal'noe yazykovoe obrazovanie v sovremennom obshchestve : sb. nauch. st. po itogam Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (g. Sankt-Peterburg, 12-13 noyabrya 2008 g.). — SPb. : SAGA, 2008. — S. 129-132.

25. Khodyakova L. A. Dialog s kul'turnymi kontseptami v shkol'nom obuchenii // Russkiy yazyk v shkole. — 2005. — № 5. — S. 98-100.

26. Shumarina M. R. Lingvisticheskiy proekt v polietnicheskom klasse // Russkiy yazyk v shkole. — 2014. — № 7. — S. 7-10.

27. El'konin B. D. Psikhologiya obucheniya mladshikh shkol'nikov // Izbrannyye psikholog. tr. — M. : Pedagogika, 1989. — 560 s.

28. Yakimanskaya I. S. Tekhnologiya lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya. — M. : Sen-tyabr', 2000. — 176 s.

29. Yakovleva N. F. Proektnaya deyatel'nost' v obrazovatel'nom uchrezhdenii : ucheb. posobie. — 2-e izd., ster. — M. : FLINTA, 2014. — 144 s.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.016:811.1
ББК Ш12/18-9

DOI 10.26170/po19-03-05
ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

Дерябина Наталия Алексеевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры германской филологии, Уральский гуманитарный институт, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620083, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51, каб. 208; e-mail: tasha_chaser@yahoo.com

Кузнецова Татьяна Сергеевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры германской филологии, Уральский гуманитарный институт, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620083, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51, каб. 208; e-mail: tatiana.s.kouznetsova@gmail.com

Чиглинцева Екатерина Сергеевна,

аспирант 3-го года обучения, кафедра германской филологии, специальность «Теория языка», преподаватель кафедры германской филологии, Уральский гуманитарный институт, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620083, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51, каб. 208; e-mail: ekaterina.ch@bk.ru

РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: языковая личность; языковая компетентность; поликультурная среда; критическое мышление; устная речь; иностранные языки; методика преподавания иностранных языков; методика иностранных языков в вузе; студенты.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается проблема развития языковой личности студентов в образовательном пространстве вуза. Целью исследования является освещение потенциала и роли специализированных курсов иностранного языка в формировании вторичной языковой личности, способной к рефлексии, и сложностей, которые могут возникнуть у студента в ситуации реального общения во всем разнообразии дискурсов. Представлены анализ предписательных документов, регламентирующих процесс обучения иностранным языкам в вузе (ФГОС), методы моделирования (обращаясь к ситуациям общения), а также аналитические методы, связанные, прежде всего, с обработкой результатов обучения и выполнения студентами поставленных перед ними задач.

Авторы подчеркивают, что люди с развитым языковым потенциалом обладают достаточными языковыми, общекультурными и профессиональными компетенциями, а также способны участвовать в социокультурном дискурсе. Именно это является неперенным условием успешной реализации полученных навыков в рамках языкового курса и выполнения коммуникативной задачи на уровне реальной ситуации общения, что авторы демонстрируют на примере курса «Практика устной и письменной речи», рассказывая о собственном опыте преподавания иностранного языка студентам третьего и четвертого курсов по специальности 45.03.01 Филология, чтобы продемонстрировать факторы, которые влияют на успешное развитие языковой личности студентов. Авторы делают вывод о том, что тексты, используемые на занятиях и выходящие за рамки собственно языковой тематики, повышают профессиональную компетентность студентов, улучшают их словарный запас и культуру речи, а также содействуют развитию их языковой компетентности, которую авторы понимают как метапредметную категорию, включающую в себя не только способность к общению на родном и иностранном языке, но и как способность осознавать и анализировать различные явления окружающей среды, что помогает сформировать уровень языковой и неязыковой рефлексии, сопоставимый с тем, которым обладает носитель языка. Авторы заключают, что овладение студентами профессиональными и общекультурными компетенциями, общее повышение грамотности поможет им быстрее и эффективнее достичь высокого уровня владения иностранным языком и, таким образом, стать развитой языковой личностью.

Deryabina Natalia Alekseevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Germanic Philology of the Ural Institute of Humanities, Ural Federal University named after First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

Kuznetsova Tatiana Sergeevna,

Candidate of Philology, Associate Professor of the Chair of Germanic Philology of the Ural Institute of Humanities, Ural Federal University named after First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

Chiglintseva Yekaterina Sergeevna,

Post-graduate Student of the Chair of Germanic Philology, Major "Theory of Language"; lecturer of the Chair of Germanic Philology of the Ural Institute of Humanities, Ural Federal University named after First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

THE DEVELOPMENT OF UNIVERSITY STUDENTS' LINGUISTIC PERSONAE DURING FOREIGN LANGUAGE STUDIES IN A MULTICULTURAL ENVIRONMENT

KEYWORDS: linguistic personality; language competence; multicultural environment; critical thinking; oral speech; foreign languages; methods of teaching foreign languages; methods of foreign languages in high school; the students.

ABSTRACT. This article considers issues underlying the development of the linguistic persona of a student as part of the space of a higher educational establishment. The purpose of the article is the description of the potential and the role of topic-specific courses of foreign language teaching in the formation of a secondary linguistic persona and difficulties arising as a result of real situations of communication in a multi-ty of discourses. The authors refer to methods of analysis of prescriptive documents regulating the process of education considering foreign languages (Federal Educational Standard), methods of modeling and analytical methods used to process the results of education and students' performance. The authors argue that individuals with a well-developed linguistic persona demonstrate sufficient linguistic, cultural, and professional skills and are capable of partaking in sociocultural discourse. It is an indispensable factor conditioning the success of students' general performance in realising their skills as part of their linguistic course and a real situation of communication. The authors demonstrate that referring to the course of Speaking and Writing Practice, sharing their own experience of teaching foreign languages (namely, English) to students of the third and fourth years of studies (major code 45.02.01 Philology) in order to describe factors conditioning the successful development of a linguistic persona. The authors conclude that texts used in the aforementioned course improve students' overall professional performance, help them enlarge their vocabulary, build a considerably better mastery of speech, and facilitate the development of their linguistic competence. The latter is understood by the authors as a meta-disciplinary category which does not only include the ability to communicate in one's own mother tongue and in a foreign language but also the ability to recognise and analyse different phenomena of a wider context which helps form a level of linguistic competence comparable to that of a native speaker. The authors conclude that perfecting professional and general cultural skills and improving overall knowledgeability may contribute to a faster and more effective achievement of proficiency in the student's chosen foreign language which, in its turn, will lead to them becoming a well-formed linguistic persona.

Проблема языковой личности, которая на данный момент достаточно хорошо освещена в отечественных исследованиях гуманитарного направления, прежде всего понимается как способность человека к речевой деятельности в общем. Г. И. Богин подчеркивает готовность человека с развитой языковой личностью «осуществлять речевые поступки» [2, с. 16], А. В. Пузырев рассматривает языковую личность как индивида, способного к коммуникативной деятельности [13], Н. Н. Николина определяет межкультурную компетентность как один из важных признаков развитой языковой личности [8], в связи с чем изучение способов формирования подобной компетентности представляется *актуальным*, поскольку обуславливает успешное участие изучающего иностранный язык в речевых актах. Потребность в успехе тем более высока, что в современной ситуации границы дискурсов становятся более проницаемыми, давая возможность практически каждому присоединиться к ним, что требует осведомленности как о языке, так и об особенностях культуры отдельного дискурса.

В методике обучения иностранным языкам термин «вторичная языковая личность» (И. И. Халеева, Н. Д. Гальскова, Р. П. Мильруд, Т. К. Цветкова и др.) также обращает нас к необходимости рассматривать данное явление как часть процесса коммуникации: в педагогических и методических исследованиях человек с развитой языковой личностью способен более полно и успешно реализовать и актуализировать коммуникативную компетенцию, стать полноценным участником процесса общения [4; 15]. Проблемы, связанные с разви-

тием вторичной языковой личности, отражены в целом ряде публикаций последних лет как отечественных, так и зарубежных авторов и связаны с вопросами становления языковой личности в целом и с частными аспектами ее формирования (см., например, работы Н. Ю. Хлызовой (2011), Н. А. Дерябиной (2013), Б. М. Мартмез (2013), М. Б. Безроковой (2013), А. Е. Жусуповой (2017), Т. П. Попова, Т. А. Ненашева (2017)) в условиях образовательной среды разных уровней, с позиций когнитивистики, психологии, педагогики, лингвистики и т.д. Несмотря на многообразие тематики указанных исследований, остается нерешенным вопрос о степени влияния на освоение языка и реализации обучающегося в подлинной ситуации общения материалов, не связанных сугубо с явлениями языковыми, но фокусирующихся на общекультурных знаниях или предлагающих учащимся информацию, находящуюся за пределами их профессиональной компетенции.

В данной статье мы хотели бы подчеркнуть, что видим проблему развития языковой личности как многоаспектную, поскольку связываем ее не только с самим процессом коммуникации, но и с возможностью индивида совершенствовать общий уровень собственной компетентности в совершенно разных областях знания. Так, мы предполагаем, что человек с высоким уровнем развития языковой личности эффективнее и быстрее интерпретирует получаемую информацию на любом языке и в итоге оказывается более предрасположен к критическому мышлению. В связи с этим **целью** настоящего исследования полагается освещение потенциала и роли специализированных курсов иностранного языка в

формировании вторичной языковой личности, способной к рефлексии, и сложностей, которые могут возникать у студента в ситуации реального общения во всем разнообразии дискурсов. В рамках исследования мы опираемся на ряд теоретических *методов*, в частности, анализ предписательных документов, регламентирующих процесс обучения иностранным языкам в вузе (ФГОС), методы моделирования (обращаясь к ситуациям общения), а также на аналитические методы, связанные, прежде всего, с обработкой результатов обучения и выполнения студентами поставленных перед ними задач.

Термин «языковая личность» не случайно упоминается в психологии: две его основных составляющих, «личность» и «язык», оказываются абсолютно равноценными. В зарубежных исследованиях (Д. Майерс, Д. Мацумото, А. Менегетти) развитие личности напрямую связывается авторами с уровнем образованности и компетентности, со способностью *успешно участвовать в социокультурном дискурсе* [7].

Мы понимаем данное утверждение как умение человека не только осуществлять коммуникацию на одном или нескольких языках, но и продемонстрировать достаточный уровень общекультурной компетентности, поскольку успешная интеграция индивида в социокультурный дискурс подразумевает овладение им сразу несколькими компетенциями — как языковыми, так и культурными.

Само понятие «языковая компетентность» в принципе является метапредметным по сути. Исследователи связывают ее с адекватным восприятием речи, распознаванием интенций и модальности собеседника, оценкой его речи и формулирования адекватного ответа в социокультурном контексте. А. С. Белкин видит в ней целых три составляющих: *смысловую* (включающую адекватность осмысления ситуации в культурном контексте, то есть в контексте имеющихся культурных образцов понимания, отношения, оценки); *проблемно-практическую* (обеспечивающую адекватность распознавания ситуации, а также адекватную постановку и эффективное выполнение целей, задач, норм в данной обстановке); *коммуникативную* (фокусирующую внимание на адекватном общении в ситуациях культурного контекста и по поводу таких ситуаций с учетом соответствующих культурных образцов общения и взаимодействия) [1, с. 58]. Таким образом, культурный и языковой компоненты языковой личности оказываются неразрывно связанными.

В образовательном пространстве вуза студентам предоставляется возможность в полной мере реализовать свой потенциал и

не только приобрести фактические знания, навыки и умения, связанные с будущей профессиональной деятельностью, но и повысить культуру общения в целом. В данной статье мы обратимся к студентам, которые обучаются по направлению 45.03.01 Филология, чтобы наглядно продемонстрировать факторы, которые способствуют формированию их языковой личности, то есть успешному овладению ими культурными и языковыми компетенциями.

Вообще, хочется отметить, что в российских вузах сегодня преобладает именно поликультурная среда: некоторые исследователи предлагают даже выделить отдельную «этнокультурную компетенцию» (О. И. Коломок, Н. Э. Кабанова) [10], для того чтобы показать степень влияния иностранных студентов, обучающихся в вузе по программам обмена (то есть сравнительно небольшой период времени) и получающих ученую степень бакалавра или магистра, на образовательную среду вуза.

В первую очередь поликультурная среда предопределяет понимание ценности языка как средства общения, что способствует высокой мотивации студентов к овладению иностранным языком — в частности, английским, который остается стабильно популярен, поскольку в эпоху глобализации является языком международного общения.

На кафедре германской филологии Уральского гуманитарного института Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина студентам предлагается большое количество теоретических курсов, читаемых на английском языке, а также практических курсов, содействующих, в первую очередь, овладению навыками устного общения на иностранном языке. В рамках заявленной темы мы хотели бы подробнее остановиться на курсе «Практика устной и письменной речи» у студентов третьего и четвертого курсов.

Данный предмет способствует развитию не только навыков и умений в области грамотного продуцирования письменных текстов и высказываний на иностранном языке, но и позволяет студентам получить и проанализировать информацию, связанную с их профессиональной деятельностью, а также сведения из самых разных областей как гуманитарного, так и технического знания.

Так, на третьем курсе студентам, в частности, предлагаются аутентичные тексты-первоисточники о языке и его роли в формировании мышления, о связи между языком и культурой, о культуре речи как показателе социального статуса человека и т.д. Некоторые тексты оказываются действительно сложны для понимания и интерпре-

тации, и связано это отнюдь не с используемой лексикой. Интерпретация некоторых философских утверждений предполагает у студентов наличие рефлексии и навыков критического анализа. Работа с текстами таких авторов, как Н. Хомски и Э. Сепир неизбежно приводит студентов к осознанию ценности языка и речи, а также позволяет на конкретных примерах проследить связь речи, языка и мышления.

В отрывке из монографии Н. Хомски «Язык и мышление» (“Language and Mind”) [5, с. 79] студентам предлагается задуматься о том, когда и почему возникают первые исследования о языке и речи. Также они задаются вопросом, как социально-культурное развитие страны или этноса влияет на речь обычных людей. Обсуждая отрывки из монографии К. Крамш [5, с. 43-49], посвященной взаимосвязи языка и культуры, студенты пытаются осмыслить понятие «речевого поведения» и нормы, а также сами для себя решают, что является первичным — язык или культура. Наконец, благодаря отрывку из книги А. Вежбицки «Почему так важны слова» (“Why words matter”) [5, с. 64] обучающиеся и преподаватель могут сравнить семантику английских и русских слов, выражающих эмоции говорящих, и сделать вывод о том, насколько в целом родной и иностранные языки близки или же в чем кардинально отличаются друг от друга.

Во время устного обсуждения и выполнения письменных заданий студенты, во-первых, получают возможность повысить уровень владения английским языком посредством работы с аутентичными текстами, в которых присутствует достаточное количество незнакомой лексики. Стоит также отметить, что данные тексты повышают профессиональную компетентность студентов — будущих филологов, поскольку многие термины впоследствии могут пригодиться им при написании статей и исследований в области филологии. Во-вторых, благодаря анализу текстов и активному устному обсуждению студентам приходится осмысливать сложные и противоречивые утверждения, самостоятельно делать выводы, расширяя свой кругозор и совершенствуя когнитивные способности.

Таким образом, к студенту в рамках курса по практике устной и письменной речи предъявляются требования уже не столько связанные исключительно со способностью понимать текст на основном изучаемом иностранном языке, сколько со способностью применять знания, аккумулированные в процессе обучения за рамками курса устной речи и — шире — за рамками университетской среды вообще, позволяю-

щие анализировать и сопоставлять, относиться к языку не столько как к предмету изучения и инструменту общения, сколько как к объекту рефлексии, формирование которой является одной из целей курса, охватывающей все годы обучения, и представляется наиболее важной как основополагающая компетенция, которой должен обладать специалист в области филологии по окончании обучения.

Во время четвертого — завершающего — года обучения студентам в курсе практического изучения английского языка предлагается программа, связанная уже не с языком как объектом рефлексии, а с вопросами, находящимися за рамками языковой тематики как таковой. Делается это с целью сформировать адекватную и, насколько это достижимо в условиях курса, универсальную языковую личность, способную эффективно функционировать за пределами своей области профессиональных знаний. Опорой курса является практикум «Английский язык: устная речь» [12], в который включены тексты для чтения, снабженные вопросами и заданиями, нацеленными на освоение текстов, происходящих из ведущих научных, публицистических и энциклопедических изданий на английском языке (в британском и американском его вариантах) и отражающих современную проблематику.

Практикум включает такие разделы, как «Изобретения и открытия, сделанные человечеством»; «Наука и техника»; «Робототехника»; «Нанотехнологии»; «Генная инженерия: научно-этические аспекты»; «Медицина: современные проблемы и пути их решения»; «Экологические проблемы современности и охрана окружающей среды»; «Потребительское общество и реклама»; «Интернет». Содержание текстов рассчитано на студентов с продвинутым уровнем знания английского языка.

Разделы «Практикума» предполагают как аудиторное, так и самостоятельное ознакомление с лексическим материалом и дальнейшие наблюдения над его реализацией в тексте, являющемся организующей единицей тематического блока. Тексты наиболее полно освещают поставленную проблему, им в большинстве случаев предпослан набор важнейших лексических единиц, обуславливающих адекватное понимание текста, и вопросов, ответы на которые студенты должны найти в процессе прочтения. Начало работы с ознакомления с ключевой лексикой по теме, изучения особенностей ее перевода, произношения, функционирования в контексте обеспечивает наиболее глубокое, всестороннее и эффективное овладение лексикой. Однако это не

является единственным требованием к студентам, изучающим курс.

Тексты, включенные в программу, хотя не претендуют на всеохватность, отражают основные научные, гуманитарные и этические аспекты вышеупомянутых проблем современности и различные точки зрения ученых и общественности и позволяют составить комплексное представление об изучаемом феномене. Обсуждаемые в рамках курса темы призваны лечь в основу комплекса знаний — как языковых, так и общегуманитарных, которыми студент должен обладать по его окончании, предполагающих не только освоение текстов и заучивание лексики, но, что гораздо важнее, продуцирование собственных, способность оценивать тексты и высказывания других участников ситуации общения и реагировать на них в зависимости от ее потребностей, реализуясь как полноценный участник общения.

Опыт, полученный в результате исследования результатов обучения, позволяет сделать следующие **выводы**. Требования, предъявляемые к студенту, изучающему курс, ведут к появлению ряда трудностей. Во-первых, это формирование навыков поведения и реагирования на звучащий или письменный текст в языковой ситуации, ориентированной не только на воспроизведение знакомого материала в типичных ситуациях подражания, но и способность задействовать свои лингвистические и экстралингвистические знания в ситуации, предполагающей естественное, нешаблонное развитие событий, где студент должен сам определиться с выбором роли, распознать роли других участников и выполнить ожидаемую от него коммуникативную задачу. То, насколько успешно студент способен справиться с определением дискурса, своей функции в конкретной ситуации об-

щения, является важнейшим критерием оценки его деятельности в рамках всего курса в целом. Ориентированный прежде всего на устную речь, курс учитывает весь комплекс говорения как психолингвистического процесса и стремится создать с учетом этого контексты, максимально приближенные к реальным.

Тем не менее, существует вторая сложность, преодоление которой вызывает у студентов немалые трудности, и заключается в их не всегда достаточной осведомленности о предлагаемом для изучения материале даже на русском языке. Вследствие этого, построение адекватной реальной, позволяющей студенту свободно чувствовать себя ситуации общения бывает затруднено некоторым «сопротивлением», препятствующим ожидаемой от него реализации приобретенных умений.

Продвинутый курс изучения языка включает фокусирование только на лингвистическом материале, но требует от студента формирования и использования социокультурных и поведенческих навыков без отрыва от навыков чисто лингвистических, а также грамотного сочетания инструментов обеих областей. Это является третьим фактором, который может вызвать затруднения у обучающихся, так как овладение иностранным языком не предполагает простого механического перенесения имеющихся у студента общекультурных и языковых умений в рамках родного языка на изучаемый язык и ситуации общения на нем.

Таким образом, особенно важным представляется формирование у студента профессиональных и общекультурных компетенций, которые позволят ему, овладев языковым материалом повышенной сложности, становиться полноценным участником общения на иностранном языке — вне зависимости от языкового контекста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белкин А. С. Компетентность, профессионализм, мастерство. — Челябинск : Юж.-Урал. кн. изд-во, 2004. — 176 с.
2. Богин Г. И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов. — Ленинград : Атланта, 1984. — 98 с.
3. Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. — 2001. — № 1. — С. 64-72.
4. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя. — М. : АРКТИ-ГЛОССА, 2000. — 165 с.
5. Дерябина Н. А. Путь к языку : учеб.-метод. пособие. — Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2013. — 128 с.
6. Дерябина Н. А. Языковая личность как педагогическая проблема // Известия Уральского государственного университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. — 2011. — № 3 (92). — С. 108-115.
7. Майерс Д. Социальная психология. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2002. — 512 с.
8. Николина Н. Н. Роль фоновых знаний в условиях межкультурной коммуникации // Лингвокультурология : ежегод. сб. науч. тр. / Урал. гос. пед. ун-т. — 2017. — Вып. 11. — С. 99-107.
9. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. — М. : Наука, 1987. — 263 с.
10. Коломок О. И., Кабанова Н. Э. Поликультурная среда вуза как необходимое условие формирования этнокультурной компетентности студентов // Теория и практика общественного развития. — 2014. — № 17. — С. 180-182.
11. Костомаров В. Г. Язык и «язык культуры» в межкультурном общении / В. Г. Костомаров,

Ю. Е. Прохоров // Россия Восток-Запад. — М. : Наследие, 1998. — С. 349-370.

12. Кузнецова Т. С. Английский язык: устная речь : практикум. — М. : ФЛИНТА ; Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2018. — 268 с.

13. Пузырев А. В. Языковая личность в плане субстратного подхода [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.iling-ran.ru/library/psylingva/sborniki/Book1998/articles/1_2.htm (дата обращения: 31.01.2019).

14. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. — М. : Изд-во МГУ, 2004. — 352 с.

15. Халеева И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. — М. : Высш. шк., 1989. — 236 с.

REFERENCES

1. Belkin A. S. Kompetentnost', professionalism, masterstvo. — Chelyabinsk : Yuzh.-Ural. kn. izd-vo, 2004. — 176 s.

2. Bogin G. I. Model' yazykovoy lichnosti v ee otnoshenii k raznovidnostyam tekstov. — Leningrad : Atlanta, 1984. — 98 s.

3. Vorkachev S. G. Lingvokul'turologiya, yazykovaya lichnost', kontsept: stanovlenie antropotsentricheskoy paradigmy v yazykoznanii // Filologicheskie nauki. — 2001. — № 1. — S. 64-72.

4. Gal'skova N. D. Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam : posobie dlya uchitelya. — М. : ARKTI-GLOSSA, 2000. — 165 s.

5. Deryabina N. A. Put' k yazyku : ucheb.-metod. posobie. — Ekaterinburg : Izd-vo Ural. un-ta, 2013. — 128 s.

6. Deryabina N. A. Yazykovaya lichnost' kak pedagogicheskaya problema // Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 1: Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury. — 2011. — № 3 (92). — S. 108-115.

7. Mayers D. Sotsial'naya psikhologiya. — SPb. : Praym-Evroznak, 2002. — 512 s.

8. Nikolina N. N. Rol' fonovykh znaniy v usloviyakh mezhkul'turnoy kommunikatsii // Lingvokul'turologiya : ezhegod. sb. nauch. tr. / Ural. gos. ped. un-t. — 2017. — Vyp. 11. — S. 99-107.

9. Karaulov Yu. N. Russkiy yazyk i yazykovaya lichnost'. — М. : Nauka, 1987. — 263 s.

10. Kolomok O. I., Kabanova N. E. Polikul'turnaya sreda vuza kak neobkhodimoe uslovie formirovaniya etnokul'turnoy kompetentnosti studentov // Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. — 2014. — № 17. — S. 180-182.

11. Kostomarov V. G. Yazyk i «yazyk kul'tury» v mezhkul'turnom obshchenii / V. G. Kostomarov, Yu. E. Prokhorov // Rossiya Vostok-Zapad. — М. : Nasledie, 1998. — S. 349-370.

12. Kuznetsova T. S. Angliyskiy yazyk: ustnaya rech' : praktikum. — М. : FLINTA ; Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2018. — 268 с.

13. Puzyrev A. V. Yazykovaya lichnost' v plane substratnogo podkhoda [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: http://www.iling-ran.ru/library/psylingva/sborniki/Book1998/articles/1_2.htm (data obrashcheniya: 31.01.2019).

14. Ter-Minasova S. G. Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya. — М. : Изд-во МГУ, 2004. — 352 с.

15. Khaleeva I. Osnovy teorii obucheniya ponimaniyu inoyazychnoy rechi. — М. : Vyssh. shk., 1989. — 236 с.

Соколов Александр Николаевич,

доцент, кафедра музыкального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: alexo349@mail.ru

**ДИАГНОСТИКА ГОТОВНОСТИ БАКАЛАВРОВ ПРОФИЛЯ «МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»
К ПРАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ХОРОМ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: бакалавриат; музыкальное образование; дирижерская подготовка; студенты-музыканты; хоровое пение; педагогическая диагностика.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются вопросы дирижерской подготовки обучающихся на профиле «Музыкальное образование» бакалавриата в педагогическом вузе. Анализируются возможности диагностики уровня дирижерских умений на начальном этапе обучения в педагогическом университете у будущих учителей музыки.

Рассмотрена структура подготовки будущих учителей музыки к хормейстерской и дирижерской работе, раскрываются возможности применения практических навыков руководства хоровым исполнением.

В статье представлена процедура диагностирования навыков практической работы с хором обучающихся для получения объективных данных об их развитии в течение начального этапа (первого семестра) профессиональной подготовки в хоре педагогического университета. Данная диагностика дает возможность педагогу проектировать дальнейшую профессиональную работу со студентами в хоровом коллективе. Диагностика позволяет выявить наиболее существенные недостатки практической работы с хором обучающихся и выбрать способы их устранения на занятиях.

В статье раскрыты критерии диагностики, которые отражают два основных признака готовности к практической работе с хором: а) владение самого обучающегося навыками пения в хоровом коллективе (хоровой ансамбль, хоровой строй, тембральная манера звукообразования); б) владение обучающегося навыками управления хоровым коллективом (темпо-ритм, динамика, звуковедение, переданные в рабочем дирижерском жесте).

Выделяются три уровня сформированности навыков готовности обучающихся к практической работе с хором — ознакомительный, пороговый, продвинутый.

Приводятся результаты начальной и итоговой диагностики, полученные в процессе реализации диагностической процедуры у будущих учителей музыки на занятиях женского хора первого курса профиля «Музыкальное образование» института музыкального и художественного образования Уральского государственного педагогического университета в течение первого семестра обучения. Представленная диагностика может быть использована педагогами, ведущими дисциплину «Хоровой класс» в различных образовательных учреждениях, осуществляющих подготовку учителей музыки в общеобразовательной школе.

Sokolov Alexandr Nikolaevich,

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

**DIAGNOSTICS OF BACHELOR'S DEGREE STUDENTS
READINESS TO PRACTICAL WORK WITH CHORUS**

KEYWORDS: bachelor; musical education; conducting training; music students; choral singing; pedagogical diagnostics.

ABSTRACT. The article deals with the issues of leading a choir preparation of Bachelor's degree training in the type "Musical Education". Possibilities to diagnostics of the level of conducting skills on beginning stage education of future musical teachers in the pedagogical university are analysed. The structure of readiness of future musical teachers to the work of leader of a chorus, assimilation and application practical skills students of the leader of a choral performance is discussed.

The article deals with the procedure of diagnostics skills of readiness to practical work students with chorus in order to receive objective information about their development on beginning stage during first stage of the professional readiness in choir of pedagogical university.

This diagnostics gives to teacher possibility for project subsequent development and professional work of his pupils in the choir. Diagnostics gives to teacher the possibility to expose the important defects and select the methods to remove them. The article deals criteria of diagnostics are reflected two basic signs of readiness students to the practical work with choir: a) the use of the practical skills of choral vocal (choral ensemble, choral harmony, vocal manner of timbre); b) the use of the practical skills of the leader of a choral (tempo-rhythm, dynamics, sound keeping, reproduced in the conducting gesture).

The levels of the conducting skills on beginning stage education of future musical teachers as acquaintance, threshold, moving were recognized.

The article deals the results of the beginning and concluding diagnostics, received in process of realization of the diagnostic procedure of future musical teachers in process choir class first course of the Institute of Musical and Artistic education of Ural State Pedagogical University during first stage.

Presented diagnostics may be used in the choral classes of the different educational institutions the type preparation of musical teachers for schools providing general education.

Дисциплина «Хоровой класс и практическая работа с хором» ставит своей целью подготовку студентов к хормейстерской и дирижерской работе в условиях общего и дополнительного образования. Согласно ФГОС ВО профессионального образования (уровень бакалавриата), в процесс обучения входит овладение студентами компетенцией ПК-3 (способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности). Поскольку названная компетенция является главной для данной дисциплины, постольку ее формирование включает, с одной стороны, освоение навыков певцами-ансамблистами и «их применение в процессе участия в хоровом исполнении» и, с другой стороны, освоение навыков руководства детским хоровым исполнением [15, с. 3].

Ряд авторов обращается к проблеме активизации дирижерско-хоровой подготовки студентов — будущих учителей музыки, решение которой отражено в тех или иных материалах. Назовем ряд таких изданий: монография К. П. Матвеевой [11], в которой теоретически обосновывается сущность и специфика дирижерской подготовки учителя музыки и предлагается методика поэтапного освоения навыками репетиционного (рабочего) дирижерского жеста в единстве индивидуальных и коллективных форм обучения; монография И. Ю. Горской [6] о путях становления оценочных суждений в процессе хормейстерской подготовки; учебное пособие Г. П. Стуловой [19], рассматривающее способы решения проблем исполнительства в школьном хоре, учебное пособие Э. Б. Ануфриевой и Л. Н. Пичугиной [2], посвященное методике начального этапа обучения студентов педвуза хоровому дирижированию; ряд содержательных статей, освещающих данный процесс [1; 3; 4; 5; 9; 10; 13; 14; 18].

Для обучающихся в педагогическом вузе важны два основных компонента в их подготовке к практической работе с хором. Один из них — формирование умений ориентироваться в вокально-хоровой звучности, делать исполнительский анализ хорового произведения и выполнять определенную последовательность действий в осмыслении музыкально-художественного образа хорового произведения [16]. Другой — формирование умений осуществлять дирижерскую подготовку к разучиванию хорового произведения со школьниками и возможные варианты порядка необходимых для этого действий на материале музыкального репертуара [17].

Отмечаем, что в процессе дирижерско-хоровой подготовки важным этапом явля-

ется диагностика сформированности этих двух компонентов. Однако диагностика того, как они сформированы и каковы уровни данной сформированности у будущего учителя музыки — вопросы, которые пока еще не нашли должного освещения в научно-методической литературе.

В настоящей статье с целью получения объективных данных о динамике развития готовности обучающихся к практической работе с хором в течение начального этапа (первого семестра) в вузе автором приводится разработанная и апробированная им диагностика.

Выбор критериев диагностики был обусловлен особенностями, присущими функционированию коллектива музыкантов-исполнителей и спецификой их проявления в деятельности хорового коллектива. Поскольку в основе успешного хорового исполнения лежит взаимодействие коллектива поющих и хормейстера — руководителя хорового коллектива, представилось необходимым отразить в диагностике две основных составляющих готовности обучающегося: а) владение самого обучающегося навыками пения в хоровом коллективе; б) владение обучающегося навыками управления хоровым коллективом.

Итак, для диагностики были выбраны те навыки, освоение, закрепление и совершенствование которых возможно преимущественно лишь в условиях коллективного исполнения, а именно — в условиях учебного студенческого хора.

Процедура разработанной диагностики была проведена у обучающихся первого курса на бакалавриате по профилю «Музыкальное образование» в 2018 г. в течение первого семестра обучения.

Приступая к работе с женским хоровым коллективом студентов первого курса, мы выяснили, что в их число входят: а) выпускники колледжей; б) выпускники музыкальных школ; в) лица без предшествующей музыкальной подготовки. В ходе бесед с обучающимися было выявлено, что опыт участия в хоровом коллективе имеется у выпускников колледжей и музыкальных школ, а у лиц без музыкальной подготовки опыт пения в хоре был невелик или вообще отсутствовал.

При индивидуальном прослушивании выяснилось, что степень владения вокальными навыками (певческим дыханием, звукообразованием, интонированием, артикуляцией) была следующей. У выпускников колледжей (два человека) основы вокальных навыков в той или иной степени были уже сформированы. Обучающиеся довольно свободно интонируют и ритмически правильно исполняют свою партию, но не все-

гда используют правильную позицию голоса в передаче тембра. Выпускники музыкальных школ (пять человек) допускают много ошибок в интонировании интервалов больше терции. У лиц без предшествующей музыкальной подготовки (четыре человека) даже при наличии хороших вокальных данных вокальные навыки сформированы недостаточно или отсутствуют. Слабо владея вокальными навыками, при разучивании мелодий они ориентируются преимущественно на показ руководителя («с голоса»), и попытки даже простого копирования удаются им не с первого раза.

Что касается хоровых навыков (хорового ансамбля, хорового строя, манеры звукообразования), то представление о наличии и уровне владения ими, в отличие от вокальных навыков, не может быть выявлено в ходе индивидуальных прослушиваний, а определено только в процессе коллективного хорового пения. Необходимо было наблюдать и анализировать хоровое звучание в течение первых двух-трех занятий. В условиях коллективного хорового пения оценка хоровых навыков опиралась на слуховой контроль руководителя за хоровым звучанием и дифференциацию его недостатков у конкретных поющих.

Параллельно велось наблюдение за применением дирижерских приемов (передаче в жесте темпоритма, динамики и характера звуковедения в разучиваемом хоровом произведении). Они осваиваются на индивидуальных занятиях по дирижированию, а на хоровых занятиях актуализируются и закрепляются. Оценка дирижерских приемов осуществлялась путем зрительного наблюдения за качеством жестов всех поющих. Распределение внимания руководителя между слуховым и зрительным наблюдением за деятельностью поющих (что является одним из важнейших профессиональных качеств хормейстера) давало руководителю достаточно подробную информацию для диагностики.

В число критериев оценки уровня готовности обучающихся к практической работе с хором вошли: 1) навыки работы с хором; 2) навыки управления хором.

Каждый критерий оценивался по трем показателям: показателями первого критерия были выбраны: хоровой ансамбль, хоровой строй, тембральная манера звукообразования; показателями второго — темпоритм, динамика, звуковедение, переданные в рабочем дирижерском жесте — тактировании и аффтакте.

Каждый показатель (с учетом начального этапа обучения) оценивался по трем уровням, и на основании их обобщения степень подготовленности студента была отне-

сена к ознакомительному, пороговому и продвинутому.

Ознакомительный (низкий) уровень (Н): 1) несогласованность исполнения ритма, неточности в унисоне и интонировании мелодии, несоответствие тембра пения академической манере даже в хоровой партии; ошибки при пении в хоре; 2) ошибки при попытках дифференциации тактирования при передаче метроритма, динамики музыкальной фразы, характера звуковедения в рабочем дирижерском жесте; отсутствие дифференциации аффтактов.

Пороговый (средний) уровень (С): 1) согласованность исполнения ритма, унисон при интонировании мелодии, приближение к соответствию тембра академической манере при пении в хоровой партии; неуверенность при пении в хоре; 2) не всегда точная дифференциация тактирования при передаче метроритма, динамики музыкальной фразы, характера звуковедения в рабочем дирижерском жесте; ошибки при попытках дифференциации аффтактов.

Продвинутый (высокий) уровень (В): 1) уверенная и точная согласованность исполнения ритма, точный унисон при интонировании мелодии, полное тембральное соответствие академической манере при пении как в хоровой партии, так и в хоре; 2) уверенная и точная дифференциация тактирования и аффтактов при передаче метроритма, динамики музыкальной фразы, характера звуковедения в рабочем дирижерском жесте.

Диагностика осуществлялась в процессе распеваний и первоначального разучивания ряда произведений хорового репертуара средней сложности, незнакомых обучающимся (Л. Делиб «Kyrie» из Месса-Бревис; J. Leavitt «Kyrie»; Л. Спевачек «Shenandoah»; русские народные песни «В сыром бору тропина» (в обработке С. Ежика) и «Во лугах» (в обработке неизвестного автора); чешская народная песня «Разборчивая невеста» (в обработке Вл. Соколова).

Первый диагностический срез, проведенный в начале семестра, (сентябрь) дал следующие результаты (табл. 1).

В рабочей программе дисциплины Б1.В.ОД.14 «Хоровой класс и практическая работа с хором» [15], разработанной на кафедре музыкального образования ФГБОУ «Уральский государственный педагогический университет», предусмотрена поэтапная подготовка студентов к практической работе с хором [15, с. 5]. Начальное освоение необходимых навыков предусматривает начальную теоретическую и методическую подготовку к самостоятельной хормейстерской деятельности в общеобразовательной школе на уроке музыки и во внеурочное время.

**Уровень готовности студентов к практической работе с хором
(начальный этап)**

Уровни	Критерии уровня готовности к практической работе с хором					
	навыки пения в хоровом коллективе			навыки управления хоровым коллективом		
	Хоровой ансамбль	Хоровой строй	Тембральная манера звукообразования	Темпо- ритм	Дина- мика	Звуко- ведение
Ознакоми- тельный	4	3	5	6	6	6
Пороговый	5	4	6	3	4	4
Продвинутый	2	4	0	2	1	1
Общее число испытуемых	11	11	11	11	11	11

«Неоднородность участников хора по голосовым данным, отсутствие у многих певческого (в том числе и хорового) опыта, обуславливает необходимость устранения наиболее существенных недостатков голосообразования и обучения студентов элементарным вокально-хоровым навыкам в процессе изучения интонационно и ритмически несложных произведений различных стилей и эпох» [15, с. 7]. Предусматривается реализация на репетиции минимальных конкретных заданий, направленных на освоение простейших вокально-хоровых распеваний, развитие адекватных реакций на элементы вокально-хоровой звучности. В основе данного процесса лежат исследования признанных мастеров хорового искусства Г. А. Дмитриевского [7], В. Л. Живова [8]. Специфика хоровых занятий, определяемая музыкально-педагогической направленностью, отражена в учебных пособиях и статьях М. С. Осеневой [12], Э. Б. Ануфриевой [1], А. Г. Аранбицкого [3], А. Н. Соколова [16; 17] и др.

Отмечается важность выработки координации между дирижерскими жестами и пением в хоре. Освоение репетиционного (рабочего) жеста опирается на научно обоснованную и проверенную многолетней практикой методику К. П. Матвеевой [11], согласно которой начальный этап подготовки обучающихся к практической работе с хором предполагает освоение и закрепление самых простейших (одноэлементных) дирижерских приемов.

В процессе начальной диагностики

выявились слабые места в хоровом исполнении. Так, обнаружилось значительные различия в тембральной манере звукообразования — академической, народной и эстрадной. Именно это обстоятельство являлось одной из причин невысокого уровня двух других показателей навыков хорового пения — хорового ансамбля и хорового строя. Они вызывали затруднения у обучающихся не только в пении хора *tutti*, а даже при пении в составе своей партии.

Значительно ниже оказался уровень владения обучающимися навыками управления хоровым коллективом. Дирижерские жесты большинства обучающихся ограничивались только передачей темпоритма, не зависящего от характера звуковедения и динамики музыкального произведения.

В результате анализа начальной диагностики и на основе указанных программных требований в течение сентября — декабря 2018 г. была проведена работа над устранением выявленных недостатков. В дополнение к коллективной работе (в объеме 50 часов, предусмотренных графиком учебного процесса) потребовалась еще и индивидуальная работа педагога по дисциплине с отдельными обучающимися.

По окончании первого семестра была осуществлена повторная диагностика, которая проводилась на зачетном уроке в процессе наблюдения за коллективным хоровым исполнением произведений, подготовленных в течение первого семестра. Ее результаты представлены ниже в таблице 2.

Таблица 2

**Уровень готовности студентов к практической работе с хором
(итоговый этап)**

Уровни	Критерии уровня готовности к практической работе с хором					
	навыки пения в хоровом коллективе			навыки управления хоровым коллективом		
	Хоровой ансамбль	Хоровой строй	Тембральная манера звукообразования	Темп-ритм	Динамика	Звуковедение
Ознакомительный	1	0	1	1	1	1
Пороговый	5	6	5	8	9	9
Продвинутый	5	5	5	2	1	1
Общее число испытуемых	11	11	11	11	11	11

По навыкам пения в хоровом коллективе заметно значительное улучшение: у большинства обучающихся навык работы в хоровом ансамбле поднялся на высокий или средний уровень, появилась согласованность исполнения ритма; улучшился унисон при интонировании мелодии, чему способствовало приближение большинства к соответствию тембра академической манере. По навыкам управления хоровым коллективом у обучающихся в рабочем дирижерском жесте появились попытки диф-

ференциации тактирования метроритма с изменением динамики музыкальной фразы и характера звуковедения, использование приема ауфтактирования, а у отдельных обучающихся — и успешные попытки дифференциации ауфтактов.

Для большей наглядности динамики уровня сформированности навыков готовности обучающихся к практической работе с хором в таблице 3 приводим сопоставительные данные о приросте ее качества от начального этапа к итоговому.

Таблица 3

**Сопоставительные данные начального и итогового этапов
уровня готовности студентов к практической работе с хором**

Этапы диагностики	Уровни сформированности навыков готовности к практической работе с хором					
	навыки пения в хоровом коллективе			навыки управления хоровым коллективом		
	ознакомительный	пороговый	продвинутый	ознакомительный	пороговый	продвинутый
начальный	4	5	2	6	4	1
итоговый	1	5	5	1	9	1
прирост качества	-3	+2	+3	-5	+5	0

Из таблицы 3 виден значительный прирост по большинству показателей качества по уровню готовности студентов к практической работе с хором. Наибольший прирост виден по навыкам пения в хоровом коллективе. Кроме того, значительный позитивный сдвиг произошел и по навыкам управления хоровым коллективом.

Таким образом, проверка диагностической процедуры показала ее эффективность. Представленная диагностика может быть использована педагогами, ведущими дисциплину «Хоровой класс» в различных образовательных учреждениях, осуществляющих подготовку учителей музыки в общеобразовательной школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ануфриева Э. Б. Развитие творческой активности студентов-бакалавров на занятиях по хоровому дирижированию // Проблемы современного музыкального образования: бакалавриат, общее и дополнительное образование детей и юношества : всероссийский (с междунар. участием) сб. науч. трудов / Урал. гос. пед. ун-т ; отв. ред. К. П. Матвеева. — Екатеринбург, 2017. — С. 9-17.

2. Ануфриева Э. Б., Пичугина Л. Н. Начальный этап обучения хоровому дирижированию : учеб. пособие / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2012. — 114 с.
3. Аранбицкий А. Г. Певческие манеры в воспитании вокально-хоровой культуры бакалавров музыкального образования // Проблемы современного музыкального образования: бакалавриат, общее и дополнительное образование детей и юношества : всерос. (с междунар. участием) сб. науч. трудов / Урал. гос. пед. ун-т ; отв. ред. К. П. Матвеева. — Екатеринбург, 2017. — С. 18-27.
4. Аранбицкий А. Г. Самостоятельная работа студентов-бакалавров педагогического вуза по дисциплине «Хоровой класс и практическая работа с хором» // Дирижерско-хоровая и методическая подготовка студентов-бакалавров профиля «Музыкальное образование» в педагогическом вузе : сб. науч. трудов / Урал. гос. пед. ун-т ; отв. ред. К. П. Матвеева. — Екатеринбург, 2017. — С. 16-23.
5. Аранбицкий А. Г. Пути преодоления сценического волнения в процессе дирижерской исполнительской деятельности у студентов-бакалавров в сфере музыкального образования // Проблемы современного музыкального образования: бакалавриат, общее и дополнительное образование детей и юношества : регион. сб. науч. трудов / Урал. гос. пед. ун-т ; отв. ред. Л. В. Матвеева. — Екатеринбург, 2018. — С. 9-15.
6. Горская И. Ю. Педагогические условия становления оценочных суждений учителя музыки в процессе хормейстерской подготовки : монография / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2008. — 106 с.
7. Дмитриевский Г. А. Хороведение и управление хором. Элементарный курс : учеб. пособие. — СПб. : Лань ; М. : Планета музыки, 2007. — 112 с.
8. Живов В. Л. Хоровое исполнительство: Теория. Методика. Практика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М. : ВЛАДОС, 2003. — 272 с.
9. Матвеева К. П. Содержание дирижерской подготовки студентов педагогического вуза по магистерской программе «Музыкальное искусство» // Казанская наука. — 2015. — № 5. — С. 157-159.
10. Матвеева К. П. Поэтапная дирижерская подготовка обучающихся в условиях педагогического вуза // Казанская наука. — 2017. — № 6. — С. 75-77.
11. Матвеева К. П. Теоретические аспекты дирижерской подготовки учителя музыки : монография (для направления «44.04.01 — Педагогическое образование» Магистерская программа «Музыкальное образование») / Урал. гос. пед. ун-т. — Изд. 2, доп. — Екатеринбург, 2017. — 97 с.
12. Осеннева М. С., Самарин В. А. Хоровой класс и практическая работа с хором : учеб. пособие для студ. вузов по спец. 030700 — Муз. образование. — М. : Академия, 2003. — 192 с.
13. Петрова Т. В. Педагогические возможности вокально-хоровой работы учителя музыки // Актуальные проблемы теории и практики музыкального образования : межвуз. сб. науч. тр. / Урал. гос. пед. ун-т ; Перм. гос. ин-т искусства и культуры ; отв. ред. К. П. Матвеева, Л. А. Кузьмина. — Екатеринбург—Пермь, 2009. — С. 110-114.
14. Пичугина Л. Н., Ануфриева Э. Б. Проблема освоения китайскими студентами дирижерско-хоровых навыков в условиях образовательного процесса педвуза // Проблемы современного музыкального образования: бакалавриат, общее и дополнительное образование детей и юношества : регион. сб. науч. трудов / Урал. гос. пед. ун-т ; отв. ред. Л. В. Матвеева. — Екатеринбург, 2018. — С. 39-47.
15. Рабочая программа дисциплины Б1.В.ОД.14 «Хоровой класс и практическая работа с хором» / сост. К. П. Матвеева, А. Г. Аранбицкий ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2017. — 32 с.
16. Соколов А. Н. Работа студента-бакалавра над осмыслением музыкально-художественного образа произведения в классе хорового дирижирования // Дирижерско-хоровая и методическая подготовка студентов-бакалавров профиля «Музыкальное образование» в педагогическом вузе : сб. науч. трудов / Урал. гос. пед. ун-т ; отв. ред. К. П. Матвеева. — Екатеринбург, 2017. — С. 77-84.
17. Соколов А. Н. Дирижерская подготовка студентов-бакалавров музыкального образования к разучиванию хорового произведения со школьниками // Проблемы современного музыкального образования: бакалавриат, общее и дополнительное образование детей и юношества : регион. сб. науч. трудов / Урал. гос. пед. ун-т ; отв. ред. Л. В. Матвеева. — Екатеринбург, 2018. — С. 57-64.
18. Соснина Л. В. Воспитание певца-ансамблиста в учебном хоре // Актуальные проблемы теории и практики музыкального образования : межвуз. сб. науч. тр. / Урал. гос. пед. ун-т ; Перм. гос. ин-т искусства и культуры ; отв. ред. К. П. Матвеева, Л. А. Кузьмина. — Екатеринбург—Пермь, 2009. — С. 135-141.
19. Стулова Г. П. Хоровое пение в школе : учеб. пособие для студентов вузов по спец. 030700 — Муз. образование. — М., 2010. — 176 с.

REFERENCES

1. Anufrieva E. B. Razvitie tvorcheskoy aktivnosti studentov-bakalavrov na zanyatiyakh po khorovomu dirizhirovaniyu // Problemy sovremennogo muzykal'nogo obrazovaniya: bakalavriat, obshchee i dopolnitel'noe obrazovanie detey i yunoshstva : vserossiyskiy (s mezhdunar. uchastiem) sb. nauch. trudov / Ural. gos. ped. un-t ; otv. red. K. P. Matveeva. — Ekaterinburg, 2017. — S. 9-17.
2. Anufrieva E. B., Pichugina L. N. Nachal'nyy etap obucheniya khorovomu dirizhirovaniyu : ucheb. Posobie / Ural. gos. ped. un-t. — Ekaterinburg, 2012. — 114 s.
3. Aranbitskiy A. G. Pevcheskie manery v vospitanii vokal'no-khorovoy kul'tury bakalavrov muzykal'nogo obrazovaniya // Problemy sovremennogo muzykal'nogo obrazovaniya: bakalavriat, obshchee i dopolnitel'noe obrazovanie detey i yunoshstva : (s mezhdunar. uchastiem) sb. nauch. trudov / Ural. gos. ped. un-t ; otv. red. K. P. Matveeva. — Ekaterinburg, 2017. — S. 18-27.
4. Aranbitskiy A. G. Samostoyatel'naya rabota studentov-bakalavrov pedagogicheskogo vuza po distsipline «Khorovoy klass i prakticheskaya rabota s khorom» // Dirizhersko-khorovaya i metodicheskaya podgotovka studentov-bakalavrov profilya «Muzykal'noe obrazovanie» v pedagogicheskom vuze : sb. nauch. trudov / Ural. gos. ped. un-t ; otv. red. K. P. Matveeva. — Ekaterinburg, 2017. — S. 16-23.
5. Aranbitskiy A. G. Puti preodoleniya stsenicheskogo volneniya v protsesse dirizherskoy ispolnitel'skoy deyatel'nosti u studentov-bakalavrov v sfere muzykal'nogo obrazovaniya // Problemy sovremennogo

- muzykal'nogo obrazovaniya: bakalavriat, obshchee i dopolnitel'noe obrazovanie detey i yunoshstva : region. sb. nauch. trudov / Ural. gos. ped. un-t ; otv. red. L. V. Matveeva. — Ekaterinburg, 2018. — S. 9-15.
6. Gorskaya I. Yu. Pedagogicheskie usloviya stanovleniya otsenochnykh suzheniy uchitelya muzyki v protsesse khormeysterskoy podgotovki : monografiya / Ural. gos. ped. un-t. — Ekaterinburg, 2008. — 106 s.
7. Dmitrevskiy G. A. Khorovedenie i upravlenie khorom. Elementarnyy kurs : ucheb. posobie. — SPb. : Lan' ; M. : Planeta muzyki, 2007. — 112 s.
8. Zhivov V. L. Khorovoe ispolnitel'stvo: Teoriya. Metodika. Praktika : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy. — M. : VLADOS, 2003. — 272 s.
9. Matveeva K. P. Soderzhanie dirizherskoy podgotovki studentov pedagogicheskogo vuza po masterskoy programme «Muzykal'noe iskusstvo» // Kazanskaya nauka. — 2015. — № 5. — S. 157-159.
10. Matveeva K. P. Poetapnaya dirizherskaya podgotovka obuchayushchikhsya v usloviyakh pedagogicheskogo vuza // Kazanskaya nauka. — 2017. — № 6. — S. 75-77.
11. Matveeva K. P. Teoreticheskie aspekty dirizherskoy podgotovki uchitelya muzyki : monografiya (dlya napravleniya «44.04.01 — Pedagogicheskoe obrazovanie» Masterskaya programma «Muzykal'noe obrazovanie») / Ural. gos. ped. un-t. — Izd. 2, dop. — Ekaterinburg, 2017. — 97 s.
12. Osenneva M. S., Samarin V. A. Khorovoy klass i prakticheskaya rabota s khorom : ucheb. posobie dlya stud. vuzov po spets. 030700 — Muz. obrazovanie. — M. : Akademiya, 2003. — 192 s.
13. Petrova T. V. Pedagogicheskie vozmozhnosti vokal'no-khorovoy raboty uchitelya muzyki // Aktual'nye problemy teorii i praktiki muzykal'nogo obrazovaniya : mezhvuz. sb. nauch. tr. / Ural. gos. ped. un-t ; Perm. gos. in-t iskusstva i kul'tury ; otv. red. K. P. Matveeva, L. A. Kuz'mina. — Ekaterinburg—Perm', 2009. — S. 110-114.
14. Pichugina L. N., Anufrieva E. B. Problema osvoeniya kitayskimi studentami dirizhersko-khorovykh navykov v usloviyakh obrazovatel'nogo protsessa pedvuza // Problemy sovremennogo muzykal'nogo obrazovaniya: bakalavriat, obshchee i dopolnitel'noe obrazovanie detey i yunoshstva : region. sb. nauch. trudov / Ural. gos. ped. un-t ; otv. red. L. V. Matveeva. — Ekaterinburg, 2018. — S. 39-47.
15. Rabochaya programma distsipliny B1.V.OD.14 «Khorovoy klass i prakticheskaya rabota s khorom» / sost. K. P. Matveeva, A. G. Aranbitskiy ; Ural. gos. ped. un-t. — Ekaterinburg, 2017. — 32 s.
16. Sokolov A. N. Rabota studenta-bakalavra nad osmysleniem muzykal'no-khudozhestvennogo obraza proizvedeniya v klasse khorovogo dirizhirovaniya // Dirizhersko-khorovaya i metodicheskaya podgotovka studentov-bakalavrov profilya «Muzykal'noe obrazovanie» v pedagogicheskom vuze : sb. nauch. trudov / Ural. gos. ped. un-t ; otv. red. K. P. Matveeva. — Ekaterinburg, 2017. — S. 77-84.
17. Sokolov A. N. Dirizherskaya podgotovka studentov-bakalavrov muzykal'nogo obrazovaniya k razuchivaniyu khorovogo proizvedeniya so shkol'nikami // Problemy sovremennogo muzykal'nogo obrazovaniya: bakalavriat, obshchee i dopolnitel'noe obrazovanie detey i yunoshstva : region. sb. nauch. trudov / Ural. gos. ped. un-t ; otv. red. L. V. Matveeva. — Ekaterinburg, 2018. — S. 57-64.
18. Sosnina L. V. Vospitanie pevtsa-ansamblista v uchebnom khore // Aktual'nye problemy teorii i praktiki muzykal'nogo obrazovaniya : mezhvuz. sb. nauch. tr. / Ural. gos. ped. un-t ; Perm. gos. in-t iskusstva i kul'tury ; otv. red. K. P. Matveeva, L. A. Kuz'mina. — Ekaterinburg—Perm', 2009. — S. 135-141.
19. Stulova G. P. Khorovoe penie v shkole : ucheb. posobie dlya studentov vuzov po spets. 030700 — Muz. obrazovanie. — M., 2010. — 176 s.

УДК 37.013
ББК 4402.56

DOI 10.26170/po19-03-07
ГРНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.02

Белеева Ирина Дамировна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра романских языков, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: beleevairina@yandex.ru

Титова Наталия Борисовна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра социологии и социальной работы, Институт гуманитарного и социально-экономического образования, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11; e-mail: titova_nb@bk.ru

ИГРА КАК АКТИВНАЯ ФОРМА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: игровая деятельность; интерактивные технологии; учебные игры; игровые методы обучения; самопознание личности; коммуникативно-деятельностный подход; активные формы обучения; Я-концепция.

АННОТАЦИЯ. В последнее время все чаще и чаще встает вопрос об эффективности игровых технологий в учебной деятельности. Современные исследования показывают, что игра позволяет личности максимально реализовать свои способности, оказывая большое влияние на развитие самоуправляющихся механизмов личности, подразумевая определенный уровень самодисциплины и познавательной активности, влияя на формирование положительной Я-концепции. Затрагивая также и эмоциональную сферу, игра в ненавязчивой форме приобщает участника процесса к общечеловеческим ценностям. В процессе игры развивается и действенно-практическая сфера личности, поскольку игра обучает взаимоотношениям в процессе деятельности, способствует развитию воли и активности.

В числе позитивных качеств учебной игры отмечается также и то, что она является посредником между уже имеющимся личностным и приобретаемым опытом, что способствует формированию понятийно-теоретического аппарата изучаемой науки и прочных глубоких знаний.

Учебная игровая технология реализует обучающую, развивающую и воспитывающую функции, социализируя личность.

В процессе реализации игрового действия большое значение имеет его организация и диагностика, проводимая в ходе игры и по ее окончании, поскольку эффективность игр во многом зависит от степени ее организации. Владение этими знаниями и умениями мы относим к профессиональной педагогической компетентности преподавателя. В специальной литературе нет однозначного отношения к проблеме управления игрой. Мы полагаем, что игра, как свободная деятельность, не исключает управления.

Таким образом, игровая технология, являясь наиболее синтетичной по своей природе, активизирует рациональную, интеллектуальную, эмоциональную сферы личности.

Beleeva Irina Damirovna,

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Roman Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Titova Natalia Borisovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Sociology and Social Work, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

THE GAME AS AN ACTIVE FORM OF LEARNING ACTIVITIES

KEYWORDS: game activity; interactive technology; educational games; game learning methods; self-knowledge of the individual; communicative-active approach; active forms of education; I-concept.

ABSTRACT. Nowadays more and more often there is a question about the effectiveness of gaming technologies in educational activities. Modern studies show that the game allows the individual to realize their abilities to the maximum. It has a great influence on the development of self-governing mechanisms of the individual and involves a certain level of self-discipline and cognitive activity, influencing the formation of a positive Self-concept. The game also affects the emotional sphere, it introduces the participant to the universal values. In the process of the game evolving and effective sphere of the personality, as the game teaches the relationship in the process of activities promotes the development of will and activity.

Among the positive qualities of the educational game is also noted that the game is a mediator between the existing personal and acquired experience. And this contributes to a conceptual-theoretical apparatus for the study of science and a solid in-depth knowledge.

Educational game technology implements educational, developmental and educational functions, socializing personality.

In the process of implementing the game, its organization is of great importance, as well as the diagnostics carried out during the game and at its end, since the effectiveness of the games largely depends on the degree of its organization. Possession of this knowledge and skills we refer to the professional pedagogical competence of the teacher. In the literature there is no unambiguous relation to the problem of game con-

trol. We believe that the game, as a free activity, does not exclude control.

Thus, the game technology, being the most synthetic in nature, will demand a rational, intellectual, emotional sphere of personality.

Одной из интерактивных технологий, с удовольствием принимаемой всеми обучающимися вне зависимости от возраста, является игровая технология.

Игра затрагивает сущность и содержание познавательной деятельности, влияет на эмоциональный и эстетический аспекты восприятия материала. Это определяется, в первую очередь, специфической природой знания. Моделирование, «проживание» той или иной ситуации приближает изучаемый объект к студенту. Такая задача для играющего интересна, она пробуждает мотивацию к познавательной деятельности. Одновременно это сложная задача, поскольку требует мобилизации всех качеств личности. Игра способствует развитию познавательного интереса, активизирует самопознание и самоопределение, развивает коммуникативно-деятельностную сферу личности, воспитывает эмоционально-нравственную сферу. В наше время интеллектуальному развитию ребенка родители и педагоги уделяют огромное внимание, а вот проблемы эмоционального развития считаются вторичными. Между тем, неумение грамотно выражать свои эмоции приводит к зажатости, неуверенности в себе, подавленности, агрессивности, затруднению в общении, замкнутости, одиночеству, конфликтам, равнодушию, фрустрации и т.д. Незрелость эмоциональной культуры приводит к отсутствию адекватных способов их выражения: студентам не хватает лексики (даже жаргонной) для описания сильных чувств и эмоций [6, с. 61-65].

Каковы же возможности учебных игр? Играя, учащиеся получают знания не в готовом виде, а поэтапно добывают его сами, преодолевая трудности, и тем самым вырабатывая самостоятельность мышления. Игра, будучи свободным действием, психологически привлекательна для ее участников, в непринужденной, игровой форме студент готовится к трудовой деятельности. Так, Г. К. Селевко говорит о функциях учебной игры. Это, в первую очередь, дидактические, воспитывающие, развивающие и социализирующие функции [7, с. 53].

Воспитывающая функция учебных игр исходит из специфики и характера игры, которые требуют волевых усилий, самодисциплины, целеустремленности, без которых нет победы в игре.

Развивающая функция заключается в том, что игра ставит участника в такие ситуации, что он вынужден самостоятельно искать решение проблемы, для чего необхо-

димо сформулировать, обсудить, что без хорошего развития взаимосвязанных мышления и речи представляется затруднительным [4, с. 175].

Благодаря *социализирующей функции* в игре происходит внутренний диалог и полилог культур. Для того чтобы человек мыслил творчески, он должен овладевать приемами внутреннего и внешнего диалога-полилога в общении с собеседниками. При этом, как пишет В. С. Библер, «чтобы воспроизвести в мышлении “диалог логик”, необходимо, чтобы “ты” не стал во внутреннем диалоге моим двойником... Для того, чтобы этого не произошло, необходимо, чтобы мое “второе Я” — (“Ты”) воплощало и персонифицировало логику другого бытия, логику обоснования и критики моей дедукции и моих аксиом» [2, с. 175]. Обладая уникальными психотерапевтическими качествами, игровая деятельность вводит студентов в общество с наименьшими для них потерями, при этом они сами проводят диагностику своей успешности, определяя ближайший уровень развития.

Сегодня четко наблюдается тенденция к модернизации существующего образования, что приводит к поиску новых методик обучения и их классификации, в частности, в вопросах игровых технологий (Г. К. Селевко, С. А. Шмаков, М. В. Кларин). Так, основным признаком педагогической игры Г. К. Селевко считает четко поставленные цели обучения и соответствующие им педагогические результаты, характеризующиеся учебно-познавательной направленностью. Г. К. Селевко классифицирует педагогические игры по следующим признакам:

а) *по особенностям педагогического процесса*. Это обучающие игры (тренинги, творческие, коммуникативные, диагностические, профорориентационные);

б) *по методике*. Это ролевые, деловые, имитационные игры, драматизации [7, с. 53].

В свою очередь, С. А. Шмаков выделяет также игры, отражающие профессиональную деятельность, которую часто обслуживают сюжетно-ролевые игры. А также игры-упражнения, игры-тренинги, в том числе и психологические, игры предпочтительного выбора [10, с. 112-120].

Интересен зарубежный опыт применения в среднем и высшем образовании учебных игр. С 60—70-х гг. XX в. и до настоящего времени происходит бум дидактических игр. М. В. Кларин, рассматривая обучение как игру, выделяет следующие группы дидактических игр: ролевые, имитационные,

моделирующие, сочетание игры с направляемой дискуссией, игры-упражнения, игры-иллюстрации, деловые игры. Кроме того, допускаются смешанные типы игр. Во многом применение имитационных игр связано с распространением их среди зрелых, работающих людей (бизнес, менеджмент) [5, с. 93-94]. Участники оказываются в активной позиции благодаря обсуждению конкретной реальной ситуации. Студентам предлагают сформулировать кратко, четко и ясно проблему. Далее следует выработка альтернативных решений (критерии решения проблем, программа действия). В организационном отношении важную роль играют учащиеся-«менеджеры» и учащиеся-«критики», именно им преподаватель передает часть своих управленческих функций, что приучает студентов к самостоятельности.

Методика проведения имитационно-моделирующих игр отличается от методики дидактических игр, главным образом, тем, что моделирует реальные мыслительные операции специалистов. Организатор игр моделирует игровой процесс в соответствии со следующими принципами: проведение анализа проблемы; выявление текущих затруднений; выделение частных подпроблем; выработка решения; обоснование решения и его следствий [5, с. 95-110].

Большое значение при проведении игры имеет ее организация и диагностика, проводимая в ходе игры и по ее окончании. Поскольку эффективность игр во многом зависит от степени ее организации, то мы остановимся на вопросе *управления игрой*. Игра, как свободная деятельность, не исключает управления. Она должна управляться для достижения поставленных дидактических целей.

Очень интересен опыт управления учебной игрой С. А. Шароновой [9, с. 130-134] Поскольку игра — свободное действие, автор предлагает студентам выбрать форму проведения семинара: традиционную или игровую. Затруднения и опасения у студентов могут вызывать страх перед неизведанным, боязнь столкнуться с манипуляцией. Затем происходит выработка правил и объявляется установка: принятые правила не меняются до конца игры, все участники им подчиняются. Участники игрового действия вырабатывают правила, связанные с оцениванием степени участия в совместной исследовательской деятельности, с установлением критериев контроля над ее ходом, а также ее этических правил, что помогает наладить отношения между группами и внутри группы, предотвратить конфликты. Преподаватель (или ведущий) консультирует, контролирует процесс обсуждения, по мере готовности групп, включается в работу

каждой команды, отвечает на вопросы. На завершающем этапе выбора темы происходит распределение заданий. Определение заданий студенты проводят самостоятельно. Далее происходит последовательное чередование поиска и сбора информации, ее анализа. Происходит отчет представителей групп, выступающих сначала внутри группы, затем по мере созревания идей они выносятся на межгрупповое обсуждение. В заключение игроки выбирают формы представления результатов исследования (например, доклад с презентацией), далее — публичная защита их и выход из игрового пространства. Пик игрового действия — межгрупповое общение. Защита результатов исследования проводится в форме публичных докладов и письменного отчета. В процессе выхода из игрового пространства происходит выявление научной значимости проведенных изысканий, а также обсуждение особенностей межличностного общения: «Насколько комфортно Вы себя чувствовали в начале общения? Что Вас сковывало во время игры? Чувствовали ли Вы спокойствие и доверие к собеседникам? Что помогало Вам не входить в состояние конфликта? Какие выводы Вы для себя сделали о межгрупповом и межличностном игровом общении?» [9, с. 135]. Таким образом, залогом результативности игровой технологии в развитии личности обучающихся будет не стихийное, но планомерно реализуемое действие.

Интересно влияние игровых технологий на коллектив, группу обучающихся. Й. Хейзинга отмечал, что на время игры не только группа игроков, но и зрители становятся партнерами. Следовательно, успех всех в игровом коллективе зависит от успеха каждого. Успех каждого связан с успехом коллектива при условии выполнения каждым участником игры правил и этических норм поведения [8, с. 192]. Учитывая уникальность каждой личности, игра должна быть выстроена так, чтобы отдельный игрок не терялся в коллективе, а смог себя реализовать.

Интересен опыт М. Б. Булановой, которая в рамках нетрадиционной методики преподавания социологии предлагает так называемую организационно-деятельностную игру по теме «Социология молодежи» [3, с. 106-110]. Группа делится на три команды, и игра проводится в три этапа. На первоначальном этапе команды должны назвать самую острую с их точки зрения проблему, обосновать свой выбор. Выбирается проблема с наибольшим количеством баллов. На втором этапе команды предлагают свой путь решения проблемы и обосновывают его, варианты оцениваются и выбирается наилуч-

ший. На третьем этапе разрабатывают план решения проблемы на календарный год, соответственно соперничающие команды обсуждают и оценивают его. В финале такого семинара побеждает команда, набравшая большее количество баллов.

Любопытный вариант деловой игры предлагает Л. Ф. Беликова, хотя с некоторыми положениями автора мы позволим себе не согласиться. Например, с тем, что «игра представляет собой разновидность непродуктивной деятельности, главным моментом которой является не ее результат, а сам процесс» [1, с. 121-125]. В деловой игре работают несколько групп (конкурирующие, группа экспертов, консультанты). Управляет игрой ведущий. Конкурирующие группы проектантов в соответствии со сценарием игры поэтапно выполняют задания ведущего — готовят варианты проекта и представляют их к обсуждению, а также оформляют свои позиции в письменном виде и передают для оценки экспертам. Каждая из групп задает докладчикам вопросы. Разработчики игры могут заранее спланировать дискуссию по наиболее острой проблеме, в ходе которой ведущий организует критику вариантов проекта в виде итогового документа. Для разработки программы и его внедрения требуется дополнительная работа группы экспертов совместно с разработчиками игры.

Важно отметить, что при проведении игры преподавателю необходимо обращать внимание на поведение каждого учащегося во время процесса игры. С. А. Шмаков выделяет несколько способов поведения [10, с. 209-210]: в процессе *обособления* играющий уходит от связей с партнерами по игре, здесь возможны сильные самоуглубления в игру, ярко выраженный индивидуализм; *компромисс*, в целях укрепления авторитета игрока в группе; *уступки*, играющий уступает лидерам ради своего участия в игре. *Отключение* подразумевает временный выход из игры в целях снятия интеллектуального или эмоционального напряжения, и наконец, *изоляция* — отвержение деструктивно-эгоистической личности группой, или временное прекращение ее деятельности ведущим.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беликова Л. Ф. Основы социальной диагностики и проектирования в управлении организацией : учеб. пособие. — Екатеринбург, 2007. — С. 121-125.
2. Библер В. С. Мышление как творчество. — М. : Политиздат, 1975. — С. 75.
3. Буланова М. Б. Методика проведения семинарских занятий по социологии // Социально-политический журнал. — 1998. — № 4. — С. 106-110.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь. — Изд. 5, испр. — М. : Лабиринт, 1999. — С. 175.
5. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике. — Рига : Эксперимент, 1995. — С. 93-94, 95-110.
6. Панкратова Л. Э. Формирование эмоциональной культуры у студентов // Творческий потенциал личности: антропологический аспект : сборник научных трудов, посвященный памяти С. З. Гончарова / под ред. Е. В. Поповой. — Екатеринбург, 2018. — С. 61-65.
7. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. — М. : Народное образование, 2006. — Т. 1. — С. 53-54.

Каковы же основные этапы осуществления эффективной игровой деятельности? Отметим, что знание каждого этапа позволяет управлять игрой в целом.

Первый этап — подготовительный, доигровой. В этот период обсуждается замысел и стратегия игры, пишется план, сценарий, разрабатывается основная идея, готовятся материалы, реализуются организационные задачи. На *втором этапе* участников вводят в игровое настроение. *Третий этап* — эмоциональное вовлечение в само действие. На *четвертом*, оценочном этапе внимание ведущего переключается на экспертов [10, с. 211]. После их выступления происходит коллективное обсуждение игры, выслушиваются мнения зрителей, реализуется самооценка играющих. По окончании игры для оценивания эффективности можно провести интервью или анкетирование.

Рассмотрение и анализ процессуальной стороны игровых технологий позволяет прогнозировать влияние игры на формирование способа умственных действий и умений. Это работа с источниками информации, планирование игровых действий, навыки мыслительной деятельности (особенно для игр-дискуссий), навыки осмысления результатов игры. Игра оказывает большое влияние на развитие самоуправляющихся механизмов личности, поскольку подразумевает определенный уровень самодисциплины и познавательной активности, влияет на формирование положительной Я-концепции. Затрагивая эмоциональную сферу, игра в ненавязчивой, неназидательной форме приобщает ее участника к общечеловеческим ценностям. В игре развивается и действенно-практическая сфера личности, игра обучает взаимоотношениям в процессе деятельности, способствует развитию воли, активности. Тем самым игровая деятельность готовит студентов к будущей трудовой и общественной деятельности.

Таким образом, использование игровой технологии в обучении в комплексе содействует развитию личности, способствует проявлению ее индивидуальности.

8. Хейзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня. — М. : Прогресс-Академия, 1992. — С. 192.
9. Шаронова С. А. Игровые ситуации в преподавании социологии // Социологические исследования. — 2003. — № 2. — С. 130-135
10. Шмаков С. А. Игры учащихся — феномен культуры. — М. : Новая школа, 1994. — С. 112-120, 209-211.

R E F E R E N C E S

1. Belikova L. F. Osnovy sotsial'noy diagnostiki i proektirovaniya v upravlenii organizatsiy : ucheb. posobie. — Ekaterinburg, 2007. — S. 121-125.
2. Bibler V. S. Myshlenie kak tvorchestvo. — М. : Politizdat, 1975. — S. 75.
3. Bulanova M. B. Metodika provedeniya seminarских zanyatiy po sotsiologii // Sotsial'no-politicheskiy zhurnal. — 1998. — № 4. — S. 106-110.
4. Vygotskiy L. S. Myshlenie i rech'. — Izd. 5, ispr. — М. : Labirint, 1999. — S. 175.
5. Klarin M. V. Innovatsii v mirovoy pedagogike. — Riga : Eksperiment, 1995. — S. 93-94, 95-110.
6. Pankratova L. E. Formirovanie emotsional'noy kul'tury u studentov // Tvorcheskiy potentsial lichnosti: antropologicheskiy aspekt : sbornik nauchnykh trudov, posvyashchenny pamyati S. Z. Goncharova / pod red. E. V. Popovoy. — Ekaterinburg, 2018. — S. 61-65.
7. Selevko G. K. Entsiklopediya obrazovatel'nykh tekhnologiy : v 2 t. — М. : Narodnoe obrazovanie, 2006. — Т. 1. — S. 53-54.
8. Kheyzinga Y. Homo ludens. V teni zavtrashnego dnya. — М. : Progress-Akademiya, 1992. — S. 192.
9. Sharonova S. A. Igrovye situatsii v prepodavanii sotsiologii // Sotsiologicheskie issledovaniya. — 2003. — № 2. — S. 130-135
10. Shmakov S. A. Iгры uchashchikhsya — fenomen kul'tury. — М. : Novaya shkola, 1994. — S. 112-120, 209-211.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.018.1:159.99
ББК Ю957.6

DOI 10.26170/ps19-03-08
ГРНТИ 15.21.51

Код ВАК 19.00.01

Баринаева Елена Сергеевна,

аспирант, кафедра психологии образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: barinovaes@yandex.ru

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СЕМЕЙНОГО САМОСОЗНАНИЯ МУЖЧИНЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: семейные отношения; семейное самосознание; мужчины; компоненты семейного самосознания; психология семьи; семейное воспитание; супружество; отцовство.

АННОТАЦИЯ. Современная семья, являясь зеркалом общественного устройства, характеризуется эгалитаризацией семейно-брачных отношений, изменением ролевой структуры, формальным характером лидерства мужчины, подменой отцовского авторитета материнским. Изучение феномена семейного самосознания мужчины позволяет выявить особенности осознания мужчиной себя в качестве члена семьи и субъекта семейных отношений. Целью исследования является изучение структуры и содержания семейного самосознания мужчины.

Основоположающими для исследования являются идеи субъектно-деятельностного и личностно ориентированного подходов; концептуальные положения о самосознании как о центральном образовании личности; ключевые положения в области исследования семьи и семейных отношений. В рамках названной методологической парадигмы семейное самосознание мужчины рассматривается в качестве субъективной психологической реальности, представляет проекцию самосознания мужчины на семейную сферу, позволяющую осознавать себя членом семьи, субъектом семейных отношений.

Структура семейного самосознания мужчины представлена совокупностью когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов, каждый из которых включает функционально-ролевые характеристики супружеских, детско-родительских и родственных отношений. Факторный анализ элементов, составляющих содержание каждого из компонентов, позволил выделить и описать общие особенности семейного самосознания мужчины.

Материалы исследования могут быть использованы в индивидуальном и семейном консультировании с целью гармонизации семейных отношений.

Barinova Elena Sergeevna,

Post-graduate Student, Department of Psychology of Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

KEYWORDS: family relationships; family identity; men; family identity components; family psychology; family education; matrimony; paternity.

ABSTRACT. Modern family, as a mirror of the social structure, characterized by egalitarianist family relations, changes in role structure, formal nature of leadership men, the substitution of paternal authority, maternal [6; 7; 8; 14]. The study of the phenomenon of family consciousness of a man reveals the peculiarities of the men's awareness of himself as a family member and the subject of family relations. The aim of the study is to study the structure and content of the family consciousness of men.

Fundamental to this research is the idea of subject-activity (A. V. Brushlinsky, S. L. Rubinstein) and student centered (K.A. Abulkhanova-Slavskaya, A. G. Asmolov, A. A. Bodalev, A. V. Petrovsky, K. Rogers, A. Maslow) approaches; conceptual views on identity as central component of an individual (B. S. Bratus, I. S. Kon, A. N. Leontiev, V. S. Mukhina, V. V. Stolin, E. V. Shorokhova); key provisions in the field of family studies and family relations (J. E. Aleshina, A. Ya. Varga, N. N. Vasyagina, O. A. Karabanova, V. Satir, V. A. Sysenko, L. B. Schneider, E. G. Eidemiller). [12; 13; 19]. Within the framework of the mentioned methodological paradigm, the family self-consciousness of a man is considered as a subjective psychological reality, represents a projection of the self-consciousness of a man on the family sphere, allowing to realize oneself as a family member, a subject of family relations [2; 3; 4].

The structure of a man's family self-consciousness is represented by a set of cognitive, emotional and behavioral components, each of which includes functional and role characteristics of marital, child-parental and kinship relationships. Factor analysis of the elements that make up the content of each component, allowed to identify and describe the General features of the family consciousness of men.

The research materials can be used in individual and family counseling in order to harmonize family relations.

Введение

Современная семья, являясь зеркалом общественного устройства, характеризуется эгалитаризацией семейно-брачных отношений, изменением ролевой структуры, формальным характером лидер-

ства мужчины, подменой отцовского авторитета материнским или двойным (матери и отца) [6; 7; 8]. Эти процессы наряду с экономическими и социальными причинами обусловлены также и психологическими факторами. В связи с чем особый интерес

приобретает исследование феномена семейного самосознания мужчины как осознания себя членом семьи и субъектом семейных отношений.

Семейное самосознание как индивидуальная психологическая реальность представляет собой проекцию самосознания личности на семейную сферу, направленную на осознание себя членом семьи, субъектом семейных отношений [8]. Структура семейного самосознания представлена совокупностью когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов [9; 10; 11; 16; 17; 18]. Каждый из компонентов семейного самосознания, преломляясь через спектр различных семейных отношений, приобретает своеобразное смысловое наполнение.

Для формирования представлений о содержательной наполненности компонентов семейного самосознания мужчины мы обратились к исследованиям, направленным на изучение отдельных аспектов отражения супружеских, детско-родительских и родственных отношений в самосознании мужчины [1; 5].

Анализ различных аспектов супружеских отношений и мужчины как их субъекта позволил заключить, что в семейном самосознании мужчины эти отношения представлены следующими категориями: в когнитивном компоненте — образом «Я — муж» (Е. Келли, Р. Раймонд); в эмоциональном — отношением мужчины к себе как супругу (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, С. И. Голод, Е. М. Дубовская и др.); в поведенческом — супружескими ролями и профилями брака (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, И. Г. Дорошина, Е. М. Дубовская, Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис и др.).

Рассмотрев различные аспекты отцовства, мы пришли к выводу, что в семейном самосознании мужчины сфера детско-родительских отношений включает: в когнитивном компоненте — представления мужчины о себе как об отце (Ю. В. Борисенко, И. С. Кон, Р. В. Овчарова и др.); в эмоциональном — оценку себя как отца, своих родительских качеств (А. Я. Варга, У. Ю. Севастьянова, В. В. Столин и др.); в поведенческом — стили отцовского воспитания и родительскую позицию (О. А. Карабанова, К. Кенфилд, Ю. А. Токарева и др.).

Анализ различных родственных отношений и роли мужчины в них показал, что в семейном самосознании мужчины эти отношения отражены следующими категориями: в когнитивном компоненте — образами и представлениями мужчины о себе как о родственнике (О. В. Краснова, У. Ю. Севастьянова и др.); в эмоциональном — оценкой мужчиной своих качеств как брата, дедушки и т.д. (S. Nandwana, M. Katoch, O. B. Алмазова и др.);

в поведенческом — соответствующими родственными ролями, функциями и моделями взаимодействия мужчины с членами семьи (R. Aisenberg, J. Treas, Л. Б. Шнейдер и др.).

Обобщая вышесказанное, мы убедились в целесообразности рассмотрения семейного самосознания через призму его структурных компонентов (когнитивного, эмоционального и поведенческого) и в совокупности супружеских, детско-родительских и родственных отношений. Такой целостный подход позволяет не только исследовать особенности функционирования семейного самосознания мужчины, но и является основой для эффективного сопровождения мужчины как субъекта семейных отношений [1; 5; 8].

На основе теоретических представлений о содержательной наполненности семейного самосознания мужчины осуществлялся подбор методик для эмпирического исследования.

Методика исследования

В эмпирическом исследовании приняли участие 120 респондентов, проживающих в разных городах России. Выборка подобрана по случайному принципу, является репрезентативной по своему составу. Все респонденты — мужчины в возрасте от 27 до 49 лет (средний возраст 35 лет), состоящие в официальном браке не менее трех лет (средний стаж брака десять лет), имеющие одного (35%) или нескольких (65%) несовершеннолетних детей.

В соответствии с поставленной целью для изучения особенностей семейного самосознания мужчины были использованы методики: для выявления значимых для мужчины семейных ролей — «Семейная социограмма» (Э. Г. Эйдемиллер), анкета «Я и моя семья», «Круг основных ролей личности» (Л. В. Куликов, Е. А. Мудрова, Т. А. Фатеева); для изучения когнитивного компонента семейного самосознания мужчины — «Техника репертуарных решеток» (Дж. Келли), тест «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд, модификация Т. В. Румянцевой); для изучения эмоционального компонента семейного самосознания мужчины — «Опросник самоотношения» (В. В. Столин, С. Р. Пантिलеев); для изучения поведенческого компонента семейного самосознания мужчины — «Опросник распределения ролей в семье», «Особенности общения между супругами» (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовская), методика PARI (Е. Шеффер, Р. Белл, адаптированная Т. В. Нещерет), «Методика исследования ролевых паттернов отношения к Другому взрослому человека» (Ю. В. Александрова) [15; 19].

На первом этапе исследования был изучен круг основных ролей респондентов и

определены значимые семейные роли, сквозь призму которых мужчина осознает себя в семье. На втором этапе для изучения содержательной наполненности и выявления общих особенностей семейного самосознания мужчины был применен факторный анализ (метод главных компонент, вариакс-вращение) с использованием критериев Кайзера и Меттелла («каменистая осыпь»). Содержание каждого компонента семейного самосознания подтвергалось факторизации по отдельности. В результате были выделены факторы, рассмотренные как причины совместной изменчивости входящих в них переменных, что позволило выделить и описать факторную структуру когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов семейного самосознания мужчины. Факторный анализ проводился с использованием пакета прикладных статистических программ Statistica ver 10.

Результаты исследования и их обсуждение

Значимые для мужчины семейные роли

Анализ круга основных ролей, проведенный в рамках первого этапа исследования респондентов, показал, что семья и семейные отношения являются значимыми в самосознании мужчин. При этом представленность различных семейных ролей в самосознании мужчин не одинакова. Роли мужа и отца являются значимыми для 100% респондентов, в то время как роль сына является значимой лишь для 49% респондентов, родители которых живы. Роль брата значима для 35% мужчин, имеющих сиблингов. Прочие родственные роли (внук, зять, родственник) являются еще менее значимыми из всех выполняемых мужчинами семейных ролей (10%). Среди ролей, отражающих выполнение семейных функций, значимыми для мужчин являются роли продолжателя фамилии и рода, главы семьи и «добытчика» (56%) [3].

Полученные на данном этапе результаты определили стратегию дальнейшего исследования содержательной наполненности когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов семейного самосознания мужчины через призму супружеских и детско-родительских отношений.

Содержание когнитивного компонента семейного самосознания мужчины

Семантический анализ систем личностных конструктов, посредством которых мужчины-респонденты интерпретируют и прогнозируют семейную жизнь, показало, что при описании семейной сферы мужчины наиболее часто используют конструкты,

характеризующие «наличие и состав семьи»: есть семья — нет семьи, один ребенок — много детей, родители живы — родителей нет в живых, фамилия продолжится — фамилия может прерваться (24%), а также «главенство и материальное обеспечение семьи»: главный в семье — не главный в семье, решаю все вопросы в семье — не решаю в семье ничего, обеспечиваю финансовое благополучие семьи — не обеспечиваю финансовое благополучие, думаю о будущем — живу одним днем (15%), что подчеркивает значимость для мужчины семьи и семейных отношений, возможности продолжения фамилии и рода, своей главенствующей роли в семье, а также ответственности за материальное обеспечение и за будущее семьи.

Выполнение семейных ролей связано у мужчин в большей степени с положительными переживаниями, чем с негативными. При этом семейная сфера является внутренне конфликтной: 42% опрошенных испытывают конфликт между выполнением семейных ролей, для 30% — конфликтным является выполнение семейных ролей и роли друга, для 28% — конфликтным является выполнение семейных ролей и хобби, а у 68% мужчин семейные роли противопоставляются профессиональным. Эти данные свидетельствуют о необходимости психологической работы, направленной на гармонизацию семейного самосознания мужчины [3].

Факторная структура когнитивного компонента семейного самосознания мужчины представлена пятью факторами, объясняющими 70,61% от общей дисперсии (см. табл. 1).

1. «Конфликт между семейными, профессиональными ролями и хобби» — данный фактор отражает сложности, с которыми сталкиваются мужчины при выполнении разных семейных ролей и совмещая выполнение семейных ролей с занятиями хобби и построением карьеры. Формируя представления о себе как о члене семьи, мужчины, в первую очередь, обращают внимание на то, насколько успешно им удается совмещать семью, профессиональное развитие и занятия хобби.

2. «Идентификация с идеальным мужчиной» — формируя представления о себе как о члене семьи, мужчины сравнивают себя с некими «эталоном» и оценивают степень соответствия им своего положения и поведенческих проявлений в семье. В качестве «эталонных» могут выступать как идеальные образы мужчины-семьянина, так и реальные люди, которых мужчина считает счастливыми в семейной жизни. Также важным для мужчин является сравнение себя

как члена семьи со своим отцом. Таким образом, мужчины считают себя успешными в

семейной жизни, когда их «Я-реальное» соответствует «Я-идеальному».

Таблица 1

**Факторная структура когнитивного компонента
семейного самосознания мужчины**

Фактор, % дисперсии	Компоненты фактора и нагрузки на компоненты (r) (при $p=0,01$)
Конфликт между семейными, профессиональными ролями и хобби (18,04%)	Конфликт семейных ролей (0,82), конфликт семейных ролей и хобби (0,77), конфликт семейных и профессиональных ролей (0,56)
Идентификация с идеальным мужчиной (16,81%)	Степень идентификации с идеальным мужчиной (0,84), степень идентификации со счастливым мужчиной (0,79), степень идентификации с отцом (0,67)
Когнитивная простота (15,03%)	Когнитивная сложность (-0,88), амбивалентность идентификации (-0,70), коэффициент идентификации (-0,65)
Идентификация с несчастным мужчиной (11,41%)	Степень идентификации с несчастным мужчиной (0,89), конфликт семейных и дружеских ролей (-0,50), коэффициент идентификации (0,48)
Рельефность образа Я (9,32%)	Полярность самооценки идентичности (0,87), конфликт семейных и профессиональных ролей (-0,47)

3. «Когнитивная простота» — представления мужчины о себе как о члене семьи не зависят ни от сложности системы конструкторов, которой пользуется мужчина при восприятии семейной сферы, ни от степени идентификации с другими людьми.

4. «Идентификация с несчастным мужчиной» — считая себя несчастными в семейной жизни, мужчины уверены, что они не уникальны в этом, что «у всех также». При этом мужчины не считают, что семейная жизнь препятствует дружескому общению, переживая негативные моменты, связанные с семейной жизнью, мужчины находят поддержку в дружеском общении.

Стоит обратить внимание, что фактор «идентификация с несчастным мужчиной» находится в противоречии с описанным выше фактором «идентификации с идеальным мужчиной», то есть мужчина испытывает когнитивный диссонанс, при котором он счастлив и не счастлив одновременно. На наш взгляд, это означает, что с одной стороны, в семейной жизни мужчин присутствуют негативные моменты и конфликтные ситуации, которые формируют ощущение себя несчастным. С другой стороны, мужчина уверен в том, что в целом в семье все хорошо и считает себя счастливым и даже идеальным семьянином. Это может говорить либо о поверхностной самооценке, нежелании смотреть правде в глаза, либо о наличии защитных механизмов самосознания, при которых мужчина убежден, что несмотря ни на что, у него счастливая семья.

5. «Рельефность образа Я» — мужчины, обладающие устойчивой самооценкой идентичности, то есть уверенно оцени-

вающие себя как члена семьи, не испытывают трудностей при совмещении семьи и профессионального развития. Зная все свои сильные и слабые стороны, мужчины легко находят ресурсы, позволяющие им успешно строить как семейные отношения, так и карьеру. И наоборот, трудности в совмещении семейных ролей и карьеры испытывают мужчины, которые не могут однозначно охарактеризовать себя как члена семьи и выделить свои положительные и отрицательные стороны.

Таким образом, содержание когнитивного компонента семейного самосознания мужчины составляют его представления о себе как о члене семьи, о своих поведенческих и эмоциональных проявлениях в семье, об успешности выполнения различных ролей. Все эти представления интегрируются в обобщенный образ «Я».

**Содержание
эмоционального компонента
семейного самосознания мужчины**

Проведенный анализ показал, что 93% респондентов имеют позитивное глобальное самоотношение, им свойственно внутренне недифференцированное чувство «за» самого себя как члена семьи. Подавляющее большинство респондентов обладает выраженными самоуважением (92%), аутосимпатией (82%) и самоинтересом (67%), то есть мужчины верят в себя и свои возможности, принимают и любят себя такими, какие они есть, испытывают интерес по отношению к собственным мыслям и чувствам. Негативная самооценка выявлена у 7% респондентов, о чем свидетельствуют низкие показатели по всем шкалам в сочетании с

высокими показателями по шкале «самообвинение» [3].

Для изучения факторной структуры эмоционального компонента семейного самосознания мужчины к шкалам «Опросника самоотношения» были добавлены четыре шкалы из методики PARI, характеризующие

отношение мужчины к себе как члену семьи: «зависимость от семьи», «ощущение самопожертвования», «раздражительность», «неудовлетворенность ролью отца». В результате была получена структура, состоящая из пяти факторов, объясняющих 74,18% от всех дисперсий (см. табл. 2).

Таблица 2.

Факторная структура эмоционального компонента семейного самосознания мужчины

Фактор, % дисперсии	Компоненты фактора и нагрузки на компоненты (r) (при p=0,01)
Аутосимпатия (32,41%)	Аутосимпатия (0,91), самообвинение (-0,84), самоуверенность (0,73), глобальное самоотношение (0,73), самопринятие (0,62), самоуважение (0,59)
Ожидание позитивного отношения от членов семьи (13,18%)	Ситуативное ожидаемое отношение от других (0,89), ожидаемое отношение от других (0,81), неудовлетворенность ролью отца (0,49)
Удовлетворенность семейной жизнью (11,55%)	Ощущение самопожертвования (-0,82), раздражительность (-0,77), зависимость от семьи (-0,71)
Саморуководство (9,38%)	Саморуководство (0,76), самоуважение (0,72), самопонижение (0,70)
Самоинтерес (7,66%)	Самоинтерес (0,88), самопринятие (0,60)

1. «Аутосимпатия» — мужчины позитивно воспринимают себя как семьянина, симпатизируют себе, уважают и принимают себя во всех своих проявлениях в семье и не склонны винить себя в возникающих проблемах в семейной жизни. Можно предположить, что в этом проявляется механизмы психологической защиты самосознания, например, отрицание и проекция.

2. «Ожидание позитивного отношения от членов семьи» — мужчинам важно чувствовать позитивное отношение к себе от членов семьи, которое позволяет им быть уверенными, что их усилия, направленные на реализацию семейных функций, оцениваются по достоинству. Особенно остро в одобрении членов семьи нуждаются мужчины, которые не удовлетворены своими отцовскими качествами.

3. «Удовлетворенность семейной жизнью» — при позитивном восприятии себя как семьянина мужчина не испытывает зависимости от семьи, не ощущает себя жертвой обстоятельств и не чувствует раздражительности в процессе взаимодействия с другими членами семьи.

4. «Саморуководство» — мужчины опираются на свои ценности и предпочтения при построении отношений в семье и уважительно относятся к себе как семьянину, когда понимают себя и свои поведенческие проявления в семье.

5. «Самоинтерес» — мужчинам важно испытывать чувство симпатии к себе, согласие со своими внутренними побуждениями, принимать себя такими, какие есть,

несмотря на недостатки и трудности в семейной жизни.

Таким образом, содержание эмоционального компонента семейного самосознания мужчины составляют его отношение к себе как члену семьи, самооценка мужской своих поведенческих и эмоциональных проявлений в семье.

Содержание поведенческого компонента семейного самосознания мужчины

Полученные в результате анализа данные показывают, что большинство ролей реализуются в современной семье мужем и женой совместно — «воспитание детей» (83%), «эмоциональный климат в семье» (82%), «организация развлечений» (82%), «роль хозяина/хозяйки» (77%), «сексуальный партнер» (84%), «организация семейной субкультуры» (82%). Из этой тенденции ярко выделяется роль «материальное обеспечение семьи», выполнение которой 72% опрошенных мужчин полностью взяли на себя.

Гармоничность семейного самосознания мужчин характеризуется и качеством супружеского общения. В целом по выборке ситуация благоприятная — супружеское общение респондентов характеризуется взаимопониманием (83%), легкостью (77%), доверительностью (57%) и сходством во взглядах с женой (57%).

Анализируя степень освоения респондентами трех основных ролевых паттернов: супружеского, родительского и профессионального, можно отметить, что наиболее

уверенно мужчины чувствуют себя в супружеских отношениях, о чем свидетельствуют высокие (20%) и средние (80%) показатели по шкале «отношение к жене «хорошего семьянина». Далее по освоенности следуют профессиональные паттерны — лишь 2% респондентов оценивают их неудовлетворительными, остальные 98% вполне успешно совмещают интересы дела и доброжелательные отношения с коллегами.

Сфера детско-родительских отношений является наиболее сложной для мужчин — большинство респондентов оценивают свои

успехи в ней средними баллами (95%), при этом и процент развития невротических паттернов также является высоким (72% средних значений). Это может быть связано с тем, что отцам свойственна строгость и требовательность в вопросах воспитания, что увеличивает вероятность появления конфликтных ситуаций в общении с ребенком [3].

Факторная структурная поведенческого компонента семейного самосознания мужчины представлена восемью факторами, описываемыми 60,27% от всех дисперсий (см. табл. 3).

Таблица 3

Факторная структура поведенческого компонента семейного самосознания мужчины

Фактор, % дисперсии	Компоненты фактора и нагрузки на компоненты (r) (при $p=0,01$)
Противоречивая позиция в воспитании ребенка (16,60%)	Развитие активности ребенка (0,74), чрезмерное вмешательство в мир ребенка (0,73), безучастность жены (0,70), излишняя строгость (0,70), чрезмерная забота (0,69), подавление сексуальности ребёнка (0,68), сверхавторитет родителей (0,68), доминирование отца (0,66), опасение обидеть (0,62), установление контакта с ребенком (0,58)
Гармоничные отношения с женой (12,54%)	Легкость общения (0,81), психотерапевтичность общения (0,79), доверительность общения с позиции мужа (0,69), сходство во взглядах (0,69), воспитание детей (0,66)
Принятие роли отца (6,64%)	Отношение к ребенку опытного родителя (0,90), невротические паттерны родительского отношения (-0,88)
Негативные моменты супружеского общения (6,42%)	Взаимопонимание с позиции мужа (-0,78), доверительность общения с позиции жены (-0,50), отношение к Другому профессионала (-0,48)
Партнерские отношения с ребенком (5,13%)	Партнерские отношения с ребенком (0,75), вербализация (0,67), уравненные отношения с ребёнком (0,60)
Сформированные супружеские паттерны (4,79%)	Отношение к жене «хорошего семьянина» (0,80), невротические паттерны супружеского отношения (-0,77)
Комплементарность семейных ролей (4,69%)	Роль хозяина/хозяйки (-0,70), материальное обеспечение семьи (-0,60), организация развлечений (-0,50), сексуальный партнер (-0,45)
Делегирование ответственности за эмоциональный климат семьи (3,46%)	Эмоциональный климат в семье (0,81), организация семейной субкультуры (0,61)

1. «Противоречивая позиция в воспитании ребенка» — чрезмерная забота о ребенке и вмешательство в его жизнь характерны для мужчин, принявших на себя роль ответственного за воспитание ребенка при безучастности жены в воспитательном процессе. При таком распределении ролей мужчины чувствуют свою зависимость от семьи, жертвуя своими интересами во имя семьи, что приводит к невротическим прояв-

лениям, выражающимся в излишней строгости по отношению к ребенку и навязывании своего авторитета. При этом мужчины стремятся развивать активность ребенка, чтобы освободиться от необходимости полностью посвящать себя воспитанию ребенка.

2. «Гармоничные отношения с женой» — гармоничность супружеских отношений определяется тем, насколько легко, психотерапевтично и доверительно про-

исходит общение между супругами. Сходство во взглядах супругов и взаимопонимание между ними проявляется и в распределении обязанностей по воспитанию детей.

3. «Принятие роли отца» — отец со сформированными родительскими паттернами принимает ребенка таким, какой он есть, уважает его индивидуальность, с удовольствием проводит время вместе с ребенком, поощряет инициативу и самостоятельность ребенка, воспитание ребенка доставляет ему радость.

4. «Негативные моменты супружеского общения» — данный фактор характеризует негативные тенденции не только в супружеском общении, но и в общении в профессиональной сфере, о чем свидетельствуют отрицательные связи фактора со всеми входящими в него переменными. На наш взгляд, личностные невротические особенности мужчин не позволяют им построить доверительные, основанные на взаимопонимании отношения с женой, что усугубляется еще и невозможностью выстроить в профессиональной сфере адекватные отношения с коллегами.

5. «Партнерские отношения с ребенком» — отцы, устанавливающие партнерские отношения с ребенком, стремятся общаться с ним «на равных», побуждают ребенка к словесным высказываниям. Ребенок может обсудить с отцом любую волнующую тему.

6. «Сформированные супружеские паттерны» — для мужчины, считающего себя «хорошим семьянином», жизнь без семьи непривлекательна, он гордится своей женой, уважает ее мнение, советуется с ней при принятии решения, может признать ее правоту в спорных моментах.

7. «Комплементарность семейных ролей» — все переменные, составляющие данный фактор, характеризуют распределение семейных ролей между мужем и женой. Меньшие значения по всем переменным показывают, что ответственным за выполнение этих ролей является муж. Таким образом, мужчины могут успешно выполнять не только традиционно мужские роли — сексуальный партнер и материальное обеспечение семьи, но и роли, связанные с ведением домашнего хозяйства и организацией досуга семьи.

8. «Делегирование ответственности за эмоциональный климат семьи» — обе переменные характеризуют распределение ролей между супругами, при этом большие значения по обеим переменным показывают, что ответственной за выполнение этих ролей является жена. Таким образом, для мужчин важен положительный эмоциональный климат в семье, заботу о ко-

тором берет на себя жена, так же, как и заботу о культурном развитии членов семьи.

Таким образом, содержание поведенческого компонента семейного самосознания мужчины характеризует его удовлетворенность функционально-ролевой структурой семьи, особенности взаимоотношений с женой и ребенком и степень освоения основных ролевых паттернов.

Основные выводы

Проведенный структурно-содержательный анализ семейного самосознания мужчины позволил выявить особенности осознания мужчиной себя в семье, отношения к себе как члену семьи, выполняемых семейных ролей и функций.

Содержание когнитивного компонента семейного самосознания мужчины характеризуется внутриличностными конфликтами, парадоксальной идентификацией и когнитивной простотой. Мужчина противопоставляет как внутрисемейные роли, так и семейные, профессиональные роли и хобби. Парадоксальность идентификации заключается в том, что мужчина счастлив и не счастлив одновременно. При восприятии семейной сферы мужчина использует ограниченную систему конструкторов и не склонен сравнивать себя с другими. Знания своих сильных и слабых сторон позволяет мужчине избегать конфликта между семьей и карьерой.

Содержание эмоционального компонента семейного самосознания мужчины представлено ярко выраженной аутосимпатией, ожиданием позитивного отношения от членов семьи, отсутствием негативных переживаний, связанных с семейной жизнью, самопониманием и самоинтересом. Такая позитивная оценка себя как семьянина и отсутствие самообвинения в семейных трудностях может свидетельствовать или о поверхностной самооценке мужчины, или о наличии у них сильных психологических защит. Кроме этого, мужчинам важно чувствовать позитивное отношение к себе от членов семьи, которое позволяет им быть уверенными, что усилия, направленные на реализацию семейных функций, оцениваются по достоинству. Особенно остро в одобрении членов семьи нуждаются мужчины, которые не удовлетворены своими отцовскими качествами.

Содержание поведенческого компонента семейного самосознания мужчины характеризуется дифференциацией паттернов супружеских и детско-родительских отношений. В отношениях с ребенком мужчине свойственна непоследовательность в воспитательных воздействиях — с одной стороны, он развивает активность ребенка, стремится наладить контакт с ребенком,

опасаясь его обидеть, с другой стороны — чрезмерно вмешивается в мир ребенка, проявляет излишнюю заботу, строгость, использует свой сверхавторитет. Гармоничные отношения с супругой характеризуются легкостью, психотерапевтичностью и доверительностью. При недостаточно сформированных у мужчины профессиональных паттернах в супружеском общении наблюдаются снижение взаимопонимания и доверительности.

На основании вышеописанного были определены общие особенности семейного самосознания мужчины: противопоставление семейных, профессиональных ролей и хобби, парадоксальная идентификация, когнитивная простота (*когнитивный ком-*

понент); аутосимпатия, ожидание позитивного отношения от членов семьи, удовлетворенность семейной жизнью (*эмоциональный компонент*); дифференцированность паттернов супружеских и детско-родительских отношений, противоречивость воспитательной позиции, комплементарность семейных ролей, принятие ответственности за материальное благополучие семьи, делегирование психотерапевтических функций супруге (*поведенческий компонент*). При этом доминирующая роль в семейном самосознании мужчины принадлежит супружеским отношениям, в то время как отношение мужчины к себе как семьянину определяется самореализацией в отцовстве.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баринаева Е. С. К вопросу о семейном самосознании мужчины // Психология семьи в современном мире : сборник мат-лов Междунар. науч.-практ. конф. / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2017.
2. Баринаева Е. С. Особенности когнитивного компонента семейного самосознания мужчины // Психология семьи в современном мире: сборник мат-лов VIII Междунар. науч.-практ. конф. (г. Екатеринбург, 3-6 октября 2018 г.) / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2018.
3. Баринаева Е. С., Васягина Н. Н. Особенности семейного самосознания мужчины // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. — 2019. — № 1. — С. 37-49.
4. Баринаева Е. С., Васягина Н. Н. Семейное самосознание мужчины как индивидуальная психологическая реальность // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. — 2019. — № 2. — С. 54-65.
5. Баринаева Е. С., Васягина Н. Н. Типологические особенности семейного самосознания мужчин // Педагогическое образование в России. — 2018. — № 12. — С. 139-147.
6. Бим-Бад Б. М., Гавров С. Н. Модернизация института семьи: социологический, экономический и антрополого-педагогический анализ. — М. : Интеллектуальная книга — Новый хронограф, 2010. — 327 с.
7. Васягина Н. Н. Российская семья в эпоху перемен // Актуальные проблемы психологии личности : сборник науч. тр. — Екатеринбург, 2017. — С. 28-32.
8. Васягина Н. Н., Адушкина К. В. Семейное самосознание женщины: психологический практикум : учеб. пособие. — Екатеринбург, 2015.
9. Васягина Н. Н., Адушкина К. В. Структурно-содержательный анализ семейного самосознания женщины // Дискуссия. — 2012. — № 1. — С. 116-123.
10. Васягина Н. Н., Рыбакова Е. Н. Структурно-содержательный анализ самосознания матери // Образование и наука. Известия УРО РАО. — 2007. — № 2 (44). — С. 75-84.
11. Васягина Н. Н. Субъектное становление матери в современном социокультурном пространстве России : монография. — Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2013. — 322 с.
12. Дружинин В. Н. Психология семьи. — 3-е изд. — СПб. : Питер, 2006. — 176 с.
13. Карабанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования : учеб. пособие для студ. вузов. — М. : Гардарики, 2008. — 320 с.
14. Кон И. С. Мужчина в меняющемся мире. — М. : Время, 2009. — 496 с.
15. Лидерс А. Г. Психологическое обследование семьи. — М. : Академия, 2006. — 432 с.
16. Столин В. В. Самосознание личности. — М., 1983. — 284 с.
17. Устинова Н. А. Особенности взаимосвязи структурных компонентов самосознания матери // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. — 2010. — № 17. — С. 42-46.
18. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. — М. : Институт психологии РАН, 1977. — 287 с.
19. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. В. Психология и психотерапия семьи. — СПб. : Питер, 2015. — 672 с.

REFERENCES

1. Barinova E. S. K voprosu o semeynom samosoznanii muzhchiny // Psikhologiya sem'i v sovremennom mire : sbornik mat-lov Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / Ural. gos. ped. un-t. — Ekaterinburg, 2017.
2. Barinova E. S. Osobennosti kognitivnogo komponenta semeynogo samosoznaniya muzhchiny // Psikhologiya sem'i v sovremennom mire: sbornik mat-lov VIII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (g. Ekaterinburg, 3-6 oktyabrya 2018 g.) / Ural. gos. ped. un-t. — Ekaterinburg, 2018.
3. Barinova E. S., Vasyagina N. N. Osobennosti semeynogo samosoznaniya muzhchiny // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki. — 2019. — № 1. — S. 37-49.
4. Barinova E. S., Vasyagina N. N. Semeynoe samosoznanie muzhchiny kak individual'naya psikhologicheskaya real'nost' // Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologiya. — 2019. — № 2. — S. 54-65.
5. Barinova E. S., Vasyagina N. N. Tipologicheskie osobennosti semeynogo samosoznaniya muzhchin // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2018. — № 12. — S. 139-147.

6. Bim-Bad B. M., Gavrov S. N. Modernizatsiya instituta sem'i: sotsiologicheskii, ekonomicheskii i antropologo-pedagogicheskii analiz. – M. : Intellektual'naya kniga – Novyy khronograf, 2010. – 327 s.
7. Vasyagina N. N. Rossiyskaya sem'ya v epokhu peremen // Aktual'nye problemy psikhologii lichnosti : sbornik nauch. tr. – Ekaterinburg, 2017. – S. 28-32.
8. Vasyagina N. N., Adushkina K. V. Semeynoe samosoznanie zhenshchiny: psikhologicheskii praktikum : ucheb. posobie. – Ekaterinburg, 2015.
9. Vasyagina N. N., Adushkina K. V. Strukturno-soderzhatel'nyy analiz semeynogo samosoznaniya zhenshchiny // Diskussiya. – 2012. – № 1. – S. 116-123.
10. Vasyagina N. N., Rybakova E. N. Strukturno-soderzhatel'nyy analiz samosoznaniya materi // Obrazovanie i nauka. Izvestiya URO RAO. – 2007. – № 2 (44). – S. 75-84.
11. Vasyagina N. N. Sub'ektnoe stanovlenie materi v sovremennom sotsiokul'turnom prostranstve Rossii : monografiya. – Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t, 2013. – 322 s.
12. Druzhinin V. N. Psikhologiya sem'i. – 3-e izd. – SPb. : Piter, 2006. – 176 s.
13. Karabanova O. A. Psikhologiya semeynykh otnosheniy i osnovy semeynogo konsul'tirovaniya : ucheb. posobie dlya stud. vuzov. – M. : Gardariki, 2008. – 320 s.
14. Kon I. S. Muzhchina v menyayushchemsya mire. – M. : Vremya, 2009. – 496 s.
15. Liders A. G. Psikhologicheskoe obsledovanie sem'i. – M. : Akademiya, 2006. – 432 s.
16. Stolin V. V. Samosoznanie lichnosti. – M., 1983. – 284 s.
17. Ustinova N. A. Osobennosti vzaimosvyazi strukturnykh komponentov samosoznaniya materi // Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya. – 2010. – № 17. – S. 42-46.
18. Chesnokova I. I. Problema samosoznaniya v psikhologii. – M. : Institut psikhologii RAN, 1977. – 287 s.
19. Eydemiller E. G., Yustitskis V. V. Psikhologiya i psikhoterapiya sem'i. – SPb. : Piter, 2015. – 672 s.

Верхотурова Юлия Анатольевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: yula15118@mail.ru

Галагузова Юлия Николаевна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: yung.ektb@mail.ru

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогическая деятельность; педагогическая психология; психолого-педагогические феномены; педагоги; рефлексия.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена изучению сущности и структуры педагогической деятельности как психолого-педагогического феномена. Авторы поднимают проблему неоднозначного толкования сущности и структуры педагогической деятельности в психологии и педагогике, что препятствует формированию у будущих педагогов и педагогов-психологов целостного представления о данном феномене. В связи с этим основной целью исследования является изучение сущности и структуры педагогической деятельности на основе интеграции ее психологических и педагогических характеристик. Психологической основой педагогической деятельности является представление о ней как о деятельности, что позволяет опираться при ее изучении на общую структуру деятельности. Однако характеристика педагогической деятельности не может быть полной без учета ее специфических особенностей, рассматриваемых в педагогике — наличие субъектной позиции и педагога, и обучающихся, что определяет ее совместный характер.

Психологический аспект педагогической деятельности раскрывает личностные особенности педагога и обучающихся, вопросы формирования их мотивации, основы становления конструктивного взаимодействия и совместной деятельности, а также механизмы развития рефлексии. Педагогический аспект позволяет осознать содержание педагогической деятельности, определить ее цели и задачи, выделить особенности ее реализации как совместной деятельности педагога и обучающихся, осуществить выбор средств и разнообразных способов деятельности для достижения намеченных результатов.

Авторами уточнены компонентный состав и структура педагогической деятельности с учетом выявленных закономерностей и современных тенденций развития образования.

Авторы приходят к заключению, что при изучении понятия «педагогическая деятельность» в ходе профессиональной подготовки педагогов и педагогов-психологов необходимо учитывать его междисциплинарный характер и рассматривать как психолого-педагогический феномен.

Verkhoturova Julia Anatolievna,

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

Galaguzova Yuliya Nikolaevna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Pedagogy, Ural State Pedagogic University, Ekaterinburg, Russia

**PEDAGOGICAL ACTIVITY
AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PHENOMENON**

KEYWORDS: pedagogical activity; pedagogical psychology; psychological and pedagogical phenomena; teachers; reflection.

ABSTRACT. The article is devoted to the study of the essence and structure of pedagogical activity as a psycho-pedagogical phenomenon. The authors raise the problem of ambiguous interpretation of the essence and structure of pedagogical activity in psychology and pedagogy, which prevents the future teachers and psychologists from forming a holistic view of this phenomenon. In this regard, the main purpose of the study is to study the essence and structure of educational activities based on the integration of its psychological and pedagogical characteristics.

The psychological basis of pedagogical activity is the idea of it as an activity, which makes it possible to rely on the general structure of activity when studying it. However, the pedagogical activity characteristic can not be complete without taking into account its specific features discussed in pedagogy - the presence of a subject Position and teacher, and students that determines its collaborative nature.

The psychological aspect of pedagogical activity reveals the personality characteristics of the teacher and students, the formation of their motivation, the basis for the formation of constructive interaction and joint activities, as well as the mechanisms for the development of reflection. The pedagogical aspect allows you to realize the content of pedagogical activity, define its goals and objectives, highlight the features of its implementation as a joint activity of the teacher and students, make a choice of means and various ways of working to achieve the intended results.

The authors clarified the component composition and structure of pedagogical activity in view of the revealed patterns and modern trends in the development of education.

The authors conclude that when studying the concept of “pedagogical activity” in the course of professional teachers and psychologists, it is necessary to take into account its interdisciplinary nature and to consider it as a psychological and pedagogical phenomenon.

Одним из самых сложных и многогранных понятий, которое используется как в педагогике, так и в психологии является понятие «педагогическая деятельность». Оно относится к основным категориям педагогики и одновременно изучается педагогической психологией — относительно новым научным направлением, которое наряду с другими задачами изучает психологические основы деятельности учителя [6].

Различные аспекты профессионального труда учителя достаточно подробно рассмотрены в научной литературе. Изучению характерных особенностей деятельности и личности учителя, его педагогических способностей и мастерства посвящены работы А. А. Бодалева, С. Г. Вершловского, В. А. Кан-Калика, Н. В. Кузьминой, В. А. Сластенина и др. Сущность и структура педагогической деятельности как целостной и развивающейся педагогической реальности представлена в работах И. А. Зимней, А. К. Марковой, Л. М. Митиной и др.

Понятие «педагогическая деятельность» широко используется не только в научной и учебной литературе по педагогике и психологии, но и применяется во всех действующих нормативных актах в сфере образования, в том числе, в профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном, общем, основном общем, среднем общем образовании)».

Особое внимание изучению сущности и структуры педагогической деятельности уделяется в ходе профессиональной подготовки будущих педагогов и педагогов-психологов. Так, например, изучению особенностей профессиональной деятельности педагога посвящен один из разделов «Педагогики» — учебной дисциплины, изучаемой на первом и втором курсах вуза [12]. В то же время противоречивость трактовки понятия «педагогическая деятельность», представленных в учебниках по педагогике и психологии, разнообразие позиций авторов относительно ее компонентного состава и структуры препятствуют формированию у студентов целостного представления о данном феномене. В связи с этим необходимо изучить сущность и структуру педагогической деятельности на основе интеграции ее психологических и педагогических характеристик.

С точки зрения педагогической психологии педагогическая деятельность представляет собой разновидность деятельности человека. Понятие «деятельность» является важнейшим для психологии, так как именно деятельность опосредует все психические процессы. Деятельность в психологии определяется как динамическая система взаи-

модействий субъекта с внешним миром, в ходе которых человек сознательно, целенаправленно воздействует на объект, за счет чего он удовлетворяет свои потребности [4]. Теория деятельностного подхода, основу которой составили труды Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, позволяет рассматривать деятельность как единственно эффективный способ для человека быть и оставаться личностью. В соответствии с основными положениями данного подхода, сознание и психика человека в целом не только формируются в деятельности, но и проявляются в ней, что подтверждает их единство [5; 15].

Деятельность человека имеет определенную структуру. Субъектом деятельности считается тот человек, который ее осуществляет, а объектом деятельности — тот, на кого это воздействие направлено. Личность осуществляет деятельность сознательно, руководствуясь определенным мотивом. Предвидение предстоящего результата деятельности позволяет четко определить ее цель. Для достижения поставленной цели человек реализует определенные действия, которые осуществляются последовательно и тесно связаны между собой. При достижении определенного результата субъект сопоставляет его с ранее намеченной целью, что позволяет сделать вывод о степени удовлетворения его потребностей [1; 7].

Представленная структура является основой для характеристики любого вида деятельности человека, однако для рассмотрения деятельности как педагогического феномена она должна быть конкретизирована с учетом специфических особенностей педагогической профессии.

Понятие «педагогическая деятельность» в педагогической психологии рассматривается как вид профессионально-трудовой деятельности, профессиональная активность учителя, в ходе которой с помощью различных средств воздействия на учащихся решаются задачи их обучения и воспитания, осуществляется личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие учащихся, одновременно выступающее как основа их саморазвития и самосовершенствования [1; 5; 15].

В педагогике педагогическая деятельность представляется как взаимодействие, совместная деятельность учителя и учащегося, в ходе которой учащийся проявляет свою собственную активность [2; 8]. Например, в учебном пособии Б. Т. Лихачева педагогическая деятельность определяется как взаимосвязанная, совместная, ориентированная на общечелове-

ческие ценности учебно-воспитательная деятельность учителя и учащегося (обучение, воспитание и самовоспитание), в процессе которой личность ребенка является самоценностью [8]. Исходя из этого, первой особенностью педагогической деятельности, которая должна учитываться при определении ее структуры, является тесная взаимосвязь ее субъекта и объекта.

Субъектом педагогической деятельности является педагог. Его деятельность опирается на систему доминирующих мотивов, которые побуждают его к осуществлению профессиональной деятельности и представляют собой педагогическую направленность его личности [4]. В деятельности педагога могут преобладать три разные группы мотивов — гуманистические (общественные), личные (эгоцентрические) и деловые. Однако только гуманистические мотивы, ориентирующие педагога на духовно-нравственные интересы всех участников педагогического процесса, способствуют становлению субъектной позиции обучающегося в учебно-воспитательном процессе [15].

Объектом педагогической деятельности является как личность ученика или воспитанника, так и процесс ее развития и совершенствования через усвоение обучающимся необходимой системы знаний о мире, овладение разнообразными способами деятельности, развитие способностей, его духовно-нравственного становления [12]. В данном случае обучающийся является не пассивным объектом педагогического воздействия, а субъектом учебной деятельности, взаимосвязанной с деятельностью педагога. Он обладает собственной мотивацией, принимает участие в выборе методов и средств самообразования, а также оценке достигнутых результатов. Только при таком условии происходят наиболее значимые изменения в личности учащегося.

Вопросы формирования мотивации к профессиональной и учебной деятельности, изучения личностных характеристик учащегося и педагога составляют психологический аспект педагогической деятельности. По мнению С. Л. Рубинштейна, они являются побуждающими, направляющими, но не могут самостоятельно обеспечить достижение реального результата. Необходимы конкретные шаги, действия, при помощи которых будет осуществляться воздействие на объект, составляющие «исполнительский» аспект педагогической деятельности, который подробно изучается в педагогике [15].

«Исполнительская» составляющая педагогической деятельности может быть охарактеризована на основе изучения ее функций (функциональный подход) или посредством изучения ее основных этапов

(деятельностный подход). Функциональный подход к определению структуры педагогической деятельности нашел отражение в исследованиях Н. В. Кузьминой и А. И. Щербакова. Н. В. Кузьмина выделила в структуре педагогической деятельности три взаимосвязанных компонента: конструктивный, организаторский и коммуникативный. В основе каждого лежат реализуемые педагогом функции или функциональные виды деятельности. Так, например, конструктивный компонент представляется совокупностью трех видов деятельности: конструктивно-содержательной (отбор и композиция учебного материала, планирование и построение педагогического процесса), конструктивно-оперативной (планирование своих действий и действий учащихся) и конструктивно-материальной (проектирование учебно-материальной базы педагогического процесса). Организационный компонент, с точки зрения А. И. Щербакова, может быть представлен как единство информационной, развивающей, ориентационной и мобилизационной функций [14].

Второй подход возвращает нас к психологической структуре деятельности. Так, А. К. Маркова выделяет в структуре профессиональной педагогической деятельности три важнейших компонента [9]: постановка учителем педагогических целей и задач; выбор и применение средств воздействия на учащихся; контроль и оценка учителем своих собственных педагогических воздействий или педагогический самоанализ.

В связи с изменением парадигмы образования в начале XX в. выделенные автором три компонента можно представить в виде модели, отражающей современные тенденции развития образования (рис. 1).

Цель является важнейшей характеристикой педагогической деятельности. Именно осознанное, обоснованное целеполагание субъекта деятельности определяет ее успешность и позволяет достичь заданного результата. Цель педагогической деятельности является иерархичной и определяется на нескольких уровнях — от высшей цели, определяющей стратегию педагогической деятельности, к целям отдельного урока или мероприятия. Однако именно осознание педагогом высшей цели педагогической деятельности — развитие личности в гармонии с самим собой и социумом, иницируемой гуманистическими мотивами, позволяет создать в педагогическом процессе условия, необходимые для освоения ребенком накопленной человечеством культуры и духовных ценностей, раскрытия его внутреннего потенциала, развития таких качеств личности, которые помогают человеку реализовать себя как члена соци-

ума и как неповторимую индивидуальность [3; 12; 14]. Цель педагогической деятельности, заданная в конкретных условиях на основе анализа педагогических ситуаций,

становится основой для определения педагогических задач, последовательно решаемых в ходе педагогического процесса.

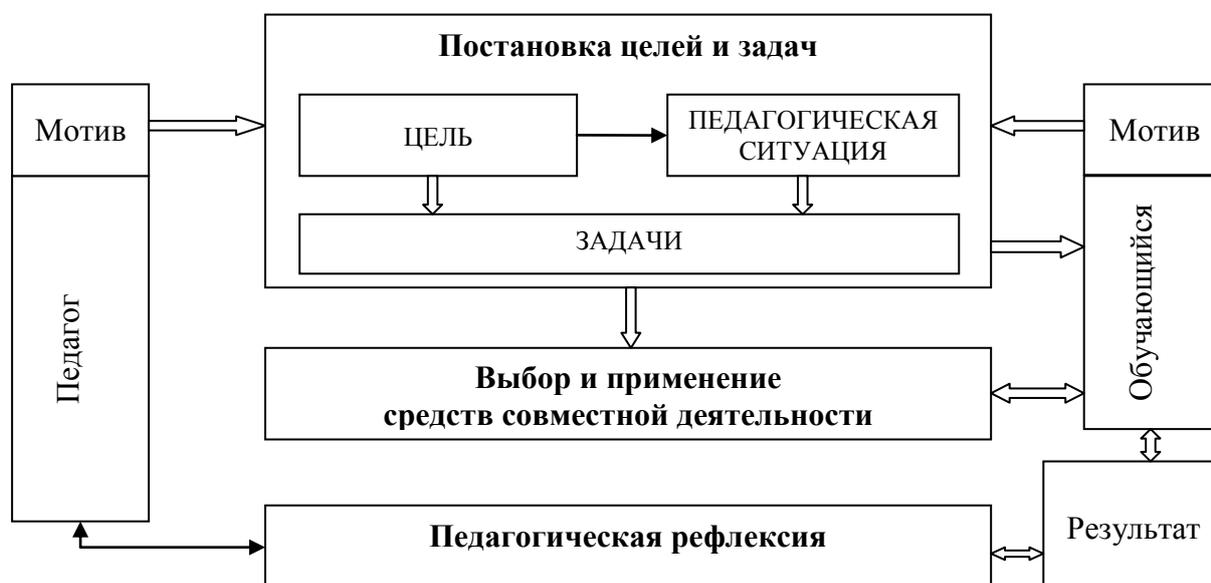


Рис. 1. Структура педагогической деятельности

Основная специфика педагогической деятельности заключается в том, что педагог должен не только сам определить цели и задачи деятельности, но и трансформировать их в доступную для восприятия обучающихся форму, стимулировать их активность при обосновании собственной цели и задач. Позитивные мотивы и результативная деятельность учащихся во многом определяют итоговый результат, что подчеркивает совместный характер педагогической деятельности.

При выборе средств совместной деятельности основная роль принадлежит педагогу. В арсенале современного педагога имеется множество материальных средств и разнообразных способов деятельности, которые представлены многочисленными приемами, методами и педагогическими технологиями. Приобретая профессиональный опыт, педагог развивает умения делать правильный выбор методов обучения и воспитания, а также выбирать педагогические технологии с учетом потребностей и особенностей обучающихся, создавать условия для их реализации в конкретной педагогической среде. Однако основная задача современного педагога — сформировать у обучающихся навыки самообразования и самовоспитания, научить их учиться самостоятельно. В этой связи обучающиеся должны принимать активное участие в планировании совместной работы, готовиться к ее выполнению и, включаясь в разнообразные виды деятельности, на основе совместных усилий, достигать

намеченного результата.

Контроль и оценка результатов педагогической деятельности, как деятельности совместной, осуществляется не только педагогом, но и обучающимися. При этом анализу подвергаются все стороны как педагогической, так и учебной деятельности. В связи с этим третьим значимым компонентом педагогической деятельности является педагогическая рефлексия, а не педагогический самоанализ, как это было рассмотрено в теории А. К. Марковой ранее.

Понятие «рефлексия» является междисциплинарным, однако его специфика как компонента деятельности рассматривается в психологии [5; 15]. Рефлексия представляет собой процесс познания и анализ субъектом явлений собственного сознания и собственной деятельности [11]. Рефлексия интегрирует все психические функции для одной цели: обеспечить существование деятельности как источника существования самого человека [10].

По мнению А. М. Новикова, рефлексия имеет большое значение для развития как отдельной личности, так и коллективов, социальных общностей, так как «приводит к целостному представлению, знанию о целях, содержании, формах, способах и средствах своей деятельности; позволяет критически отнестись к себе и своей деятельности в прошлом, настоящем и будущем; делает человека, социальную систему субъектом своей активности» [11, с. 186].

Рефлексивные процессы пронизывают

профессиональную деятельность учителя, проявляясь и в ситуации непосредственного взаимодействия с учениками, и в процессе проектирования и конструирования их учебной деятельности, и на этапе самоанализа и самооценки собственной деятельности самого себя как ее субъекта [10].

Рефлексия позволяет педагогу не только познать особенности своих действий и причины этого, но и понять позиции обучающегося, особенности его восприятия, эмоциональных состояний, его реакций на действия педагога и, в соответствии с этим, изменить, скорректировать собственную позицию и действия. Однако позиция педагога в процессе рефлексии не является односторонней. Обучающийся как субъект учебной деятельности также вовлекается в этот процесс и анализирует не только свою деятельность и свои достижения, но и дает оценку действиям педагога. В ходе педагогической рефлексии осуществляется само- и взаимооценка участников деятельности, процесса взаимодействия или совместной деятельности, а также состояния внутреннего мира и развития его участников. Следовательно, педагогическая рефлексия может рассматриваться как процесс и результат фиксирования субъектами уровня своего развития и саморазвития и причин этого.

Делая выводы, можно заключить, что как в научных исследованиях, так и в учебной литературе при характеристике понятия «педагогическая деятельность» необходимо рассматривать ее как психолого-педагогический феномен. Психологи-

ческой основой педагогической деятельности является представление о ней как о деятельности, что позволяет опираться при ее изучении на общую структуру деятельности. Однако характеристика педагогической деятельности не может быть полной без учета ее специфических особенностей, рассматриваемых в педагогике — наличие субъектной позиции и педагога, и обучающихся, что определяет ее совместный характер.

Психологический аспект педагогической деятельности раскрывает личностные особенности педагога и обучающихся, вопросы формирования их мотивации, основы становления конструктивного взаимодействия и совместной деятельности, а также механизмы развития рефлексии. Педагогический аспект позволяет осознать содержание педагогической деятельности, определить ее цели и задачи, выделить особенности ее реализации как совместной деятельности педагога и обучающихся, осуществить выбор средств и разнообразных способов деятельности для достижения намеченных результатов.

Понимание педагогической деятельности как целостного психолого-педагогического феномена позволит будущим педагогам и педагогам-психологам преодолеть возможные затруднения при изучении закономерностей обучения и воспитания и в будущем, в рамках профессиональной деятельности, обеспечить все условия для формирования субъектной позиции обучающихся в учебно-воспитательном процессе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вавилов Ю. П. О психологической структуре педагогической деятельности // Ярославский педагогический вестник. — 2012. — Т. II. — № 1. — С. 270-273.
2. Гребенкина Л. К., Жокина Н. А., Еремкина О. В. Введение в педагогическую деятельность : учеб.-метод. пособие; Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина. — Рязань, 2006. — 168 с.
3. Верхотурова Ю. А., Галагузова Ю. Н. Проблема целеполагания в педагогической деятельности при внедрении профессионального стандарта педагога // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. — 2016. — № 5 (44). — С. 11-14.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология [Электронный ресурс]. — Ростов н/Д. : Феникс, 1997. — 480 с. — Режим доступа: http://psychlib.ru/mgppu/zim/zim-001-.htm#ЧАСТЬ_V (дата обращения 02.03.2019).
5. Ключко О. И., Сухарева Н. Ф. Педагогическая психология. — М. — Берлин : Директ-Медиа, 2015. — 234 с.
6. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап. — М. : Академия, 2006. — 400 с.
7. Лапина О. А., Пядушкина Н. Н. Введение в педагогическую деятельность : учеб. пособие для вузов. — М. : Академия, 2007. — 160 с.
8. Лихачев Б. Т. Педагогика : курс лекций. — М. : ВЛАДОС, 2010. — 647 с.
9. Маркова А. К. Психология труда учителя. — М. : Просвещение, 1993. — 192 с.
10. Морозова Т. А. Формирование педагогической рефлексии как основы профессионального становления будущего учителя : дис. ... канд. психол. наук. — Тула, 2013. — 177 с.
11. Новиков А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий. — М. : ИЭТ, 2013. — 268 с.
12. Основы педагогики : учебник / Т. С. Дорохова, Ю. А. Верхотурова, М. А. Галагузова [и др.] ; под ред. М. А. Галагузовой. — М. : ИНФРА-М, 2019. — 272 с.
13. Севенюк С. А., Шамина Н. П. Формирование педагогической рефлексии в процессе подготовки будущих учителей начальной школы к профессиональной деятельности // Самарский научный вестник. — 2017. — Т. 6. — № 2 (19). — С. 241-243.
14. Слостенин В. А., И. Ф. Исаев, Шиянов Е. Н. Педагогика. — М. : Академия, 2004. — 576 с.
15. Фоминова А. Н., Шабанова Т. Л. Педагогическая психология [Электронный ресурс] : учеб. пособие. — 2-е изд. — 2013. — Режим доступа: http://elibrary.bsu.az/books_163/N_107.pdf (дата обращения: 02.03.2019).

R E F E R E N C E S

1. Vavilov Yu. P. O psikhologicheskoy strukture pedagogicheskoy deyatel'nosti // Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik. — 2012. — T. II. — № 1. — S. 270-273.
2. Grebenkina L. K., Zhokina N. A., Eremkina O. V. Vvedenie v pedagogicheskuyu deyatel'nost' : ucheb.-metod. posobie; Ryaz. gos. un-t im. S. A. Esenina. — Ryazan', 2006. — 168 s.
3. Verkhoturova Yu. A., Galaguzova Yu. N. Problema tselepolaganiya v pedagogicheskoy deyatel'nosti pri vnedrenii professional'nogo standarta pedagoga // Vestnik Surgut'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. — 2016. — № 5 (44). — S. 11-14.
4. Zimnyaya I. A. Pedagogicheskaya psikhologiya [Elektronnyy resurs]. — Rostov n/D. : Feniks, 1997. — 480 s — Rezhim dostupa: [http://psychlib.ru/mgppu/zim/zim-001-.htm#ChAST"_V](http://psychlib.ru/mgppu/zim/zim-001-.htm#ChAST) (data obrashcheniya 02.03.2019).
5. Klyuchko O. I., Sukhareva N. F. Pedagogicheskaya psikhologiya. — M. — Berlin : Direkt-Media, 2015. — 234 s.
6. Kraevskiy V. V. Metodologiya pedagogiki: novyy etap. — M. : Akademiya, 2006. — 400 s.
7. Lapina O. A., Pyadushkina N. N. Vvedenie v pedagogicheskuyu deyatel'nost' : ucheb. posobie dlya vuzov. — M. : Akademiya, 2007. — 160 s.
8. Likhachev B. T. Pedagogika : kurs lektsiy. — M. : VLADOS, 2010. — 647 s.
9. Markova A. K. Psikhologiya truda uchitelya. — M. : Prosveshchenie, 1993. — 192 s.
10. Morozova T. A. Formirovanie pedagogicheskoy refleksii kak osnovnyy professional'nogo stanovleniya budushchego uchitelya : dis. ... kand. psikhol. nauk. — Tula, 2013. — 177 s.
11. Novikov A. M. Pedagogika: slovar' sistemy osnovnykh ponyatiy. — M. : IET, 2013. — 268 s.
12. Osnovy pedagogiki : uchebnik / T. S. Dorokhova, Yu. A. Verkhoturova, M. A. Galaguzova [i dr.] ; pod red. M. A. Galaguzovoy. — M. : INFRA-M, 2019. — 272 s.
13. Sevenyuk S. A., Shamina N. P. Formirovanie pedagogicheskoy refleksii v protsesse podgotovki budushchikh uchiteley nachal'noy shkoly k professional'noy deyatel'nosti // Samarskiy nauchnyy vestnik. — 2017. — T. 6. — № 2 (19). — S. 241-243.
14. Slastenin V. A., I. F. Isaev, Shiyonov E. N. Pedagogika. — M. : Akademiya, 2004. — 576 s.
15. Fominova A. N., Shabanova T. L. Pedagogicheskaya psikhologiya [Elektronnyy resurs] : ucheb. posobie. — 2-e izd. — 2013. — Rezhim dostupa: http://elibrary.bsu.az/books_163/N_107.pdf (data obrashcheniya: 02.03.2019).

Водяха Сергей Анатольевич,

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: svodyakha@yandex.ru

Водяха Юлия Евгеньевна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: svodyakha@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЛАГОПОЛУЧНЫХ ШКОЛЬНИКОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: самооценка личности; психологическое благополучие; школьники; подростки; уверенность в себе.

АННОТАЦИЯ. В данной статье рассматриваются основные теоретические аспекты проблемы самооценки подростков, обладающих высоким или низким уровнем психологического благополучия, которая может способствовать выявлению эффективных позитивных копинг-механизмов для совладания школьником с различными повседневными и учебными проблемными ситуациями. Авторы на основе теоретического анализа предположили, что школьники с высокими показателями психологического благополучия имеют значимые различия в некоторых аспектах самооценки по сравнению с их сверстниками, демонстрирующими низкий уровень психологического благополучия. В ходе исследования было выявлено, что подростки с низким психологическим благополучием чаще имеют тенденцию к занижению самооценки, которая существенно влияет на их счастье и удовлетворенность жизнью. Также можно установить, что уверенность в обладании достоинствами позволяет подростку оптимистично оценивать жизненные события, так как он считает, что если он является хорошим человеком, то окружающие его не могут воспринимать иначе. Подростки, более уверенные в своей способности влиять на поведение сверстников, более склонны рассматривать школу как социальный институт, способствующий формированию позитивной социально-психологической адаптации личности. Подростки с высокими показателями самооценки являются социально доминирующими, мотивированными на достижение социального статуса и лидерских позиций. В заключение авторы делают выводы, что высокая самооценка является важным предиктором психологического благополучия школьников. Также авторы пришли к заключению, что наиболее значимыми предикторами психологического благополучия являются такие аспекты общей самооценки, как авторитет у сверстников, умелые руки и уверенность в себе. Важным выводом является свидетельство того, что самооценка внешности и интеллекта не связана с повышением психологического благополучия.

Vodyakha Sergey Anatol'evich,

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Psychology of Education, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Vodyakha Yuliya Evgen'evna,

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Psychology of Education, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

FEATURES OF SCHOOLCHILDRENS SELF-ESTEEM WITH PSYCHOLOGICAL WELL-BEING

KEYWORDS: self-esteem; psychological well-being; students; teenagers; self-confidence.

ABSTRACT. This article discusses the main theoretical aspects of the problem of self-esteem of adolescents who have a high or low level of psychological well-being, which can help identify effective positive coping mechanisms for coping with various every day and educational problem situations. Based on a theoretical analysis, the authors suggested that students with high levels of psychological well-being have significant differences in various aspects of self-esteem compared to their peers, who demonstrate a low level of psychological well-being. The study revealed that adolescents with low psychological well-being more often have a tendency to underestimate their self-esteem, which significantly affects their happiness and life satisfaction. You can also establish that confidence in the possession of virtues allows a teenager to be optimistic about life events, as he believes that if he is a good person, then those around him cannot perceive it otherwise. Adolescents who are more confident in their ability to influence peer behavior are more likely to view school as a social institution that contributes to the formation of a positive social and psychological personality adaptation. adolescents with high self-confidence are socially dominant, motivated to achieve social status and leadership positions. In conclusion, the authors conclude that high self-esteem is an important predictor of the psychological well-being of schoolchildren. The authors also came to the conclusion that the most significant predictors of psychological well-being are such aspects of general self-esteem as peer authority, skillful hands, and self-confidence. An important conclusion is the evidence that self-esteem of appearance and intelligence is not associated with an increase in psychological well-being.

Подростковый возраст является важным временем для установления социального положения людей. В этот

возрастной период молодые люди сталкиваются с широким спектром новых социальных ситуаций, таких как вечеринки, ба-

ры и концерты. В результате молодые люди вступают в контакт не только с друзьями, но и с незнакомцами, что вынуждает их осваивать новые социальные роли без родительского участия. Отношения подростка со сверстниками играют решающую роль в развитии социальных навыков и чувств, которые необходимы для личностного роста и адаптации. Владение социальными навыками, такими как эффективные общение, как правило, повышает позитивную социальную самооценку и может определить уровень достижений и самоутверждения подростка в группе сверстников [16; 18]. Самоутверждение — процесс информирования о потребностях, желаниях и мнениях человека без подавления других [4]. Самоутверждение подростки используют в качестве инструмента для инициирования и поддержания социально поддерживающих отношений и, следовательно, для достижения лучшего эмоционального благополучия [5; 6].

Современные исследования, рассматривая связь между самоутверждением и психическим здоровьем в подростковом возрасте, обнаружили некоторые переменные, которые влияют на самоуверенность, в том числе такие как культура [5], самооценка [12], депрессия [5], рискованное поведение [20] и пол [4]. Хотя некоторые более ранние исследования показали, что юноши более настойчивы, чем девушки [5], данные последних лет показали, что девочки имеют значительно более высокий балл по уверенности в общении и по независимости [1].

Подростки, которые имеют низкое психологическое благополучие или психологические расстройства, могут рассматривать социальные проблемы как более серьезные, чем другие молодые люди [22]. Можно сказать, что подростки с низким психологическим благополучием чаще имеют тенденцию к занижению самооценки, которая существенно влияет на их счастье и удовлетворенность жизнью. Р. Риджо, К. Уотрин и Б. Трокмортон обнаружили сильную корреляцию между психологическим благополучием, самооценкой и социальными навыками [14]. Также были обнаружены отрицательные связи между психологическим благополучием и депрессией/тревогой, а также с положительной и отрицательной самооценкой [3]. В то же время психологическое благополучие не было связано с социальными девиациями. Эта более слабая взаимосвязь между уверенностью в себе и тревожностью и социальной дисфункцией по сравнению с более сильной взаимосвязью между уверенностью в себе и позитивной и негативной самооценкой согласуется с результатами других исследований [14].

В исследовании принимало участие 269 учащихся средних школ с 7 по 10 класс г. Екатеринбурга. Отобранные школы были расположены в разных частях г. Екатеринбурга, чтобы обеспечить репрезентативную выборку для города. Выборка была случайной и стратифицированной в зависимости от пола и возраста. Возраст респондентов варьировался от 15 до 17 лет, средний возраст 15,9 года ($SD = 0,51$). Данные собирались с октября по ноябрь 2018 года. Анкеты были заполнены на добровольной основе респондентами во время двух обычных 45-минутных занятий в отсутствие учителя и в присутствии обученного исследователя.

Для исследования особенности самооценки психологически благополучных школьников были использованы следующие методики:

1. Методика исследования самооценки Дембо-Рубинштейн.

2. Опросник школьного благополучия.

Респонденты были разделены на две контрастные группы по результатам выраженности интегрального показателя психологического благополучия:

36 респондентов с низким уровнем психологического благополучия (неблагополучные) и 42 респондента с высоким уровнем психологического благополучия (благополучные).

Таким образом был проведен сравнительный анализ среднеарифметических показателей благополучных и неблагополучных школьников по параметрам показателей самооценки (см. табл. 1).

На основе анализа таблицы выявлено, что школьники с высоким уровнем психологического благополучия статистически не различаются по такому показателю, как отношение к собственному интеллекту. Среднеарифметическая величина выраженности неблагополучных школьников равна 65,19048 против 71,19231 у благополучных (t -критерий Стьюдента равен $-1,34244$ при уровне значимости не менее $0,186187$). На основе этого можно заключить, что самооценка интеллекта не оказывает существенного влияния на удовлетворенность жизнью подростка.

Таким образом, можно предположить, что подростки с высоким и низким психологическим благополучием используют разные механизмы совладания, связанные с переживаниями по поводу самовоспринимаемой концепции интеллекта. Механизм данных различий можно объяснить, используя психодинамический подход, разработанный А. Р. Коэном, предполагающем, что соотношение психологического благополучия и самооценки интеллекта варьируется в зависимости от защитных механиз-

мов. Люди с высокой самооценкой чаще используют такие защитные механизмы, как избегание, подавление и формирование реакции, позволяющие им игнорировать или вытеснить информацию, угрожающую их психологическому благополучию [21]. Подростки с низким уровнем самооценки интеллекта чаще используют такие защитные механизмы, как проекция и регрессия, которые позволяют аффективно выразить

угрожающую благополучию информацию. Поскольку выразительные средства защиты менее эффективны, чем избегающие, может возникнуть линейная связь между самооценкой и психологическим благополучием. Возможно могут быть существенными различия между отдельными аспектами школьного благополучия и самооценкой интеллекта у психологически благополучных и неблагополучных школьников.

Таблица 1

Сравнительный анализ показателей математической тревожности школьников различных по уровню выраженности креативной идентичности

Показатели	Неблагополучные	Благополучные	t-критерий Стьюдента	p
Ум	65,19048	71,19231	-1,34244	0,186187
Характер	59,47619	71,69231	-2,61109	0,012219
Авторитет у сверстников	54,38095	75,42308	-4,53487	0,000043
Умелые руки	55,47619	72,84615	-3,15052	0,002896
Внешность	64,14286	72,38462	-1,43390	0,158514
Уверенность в себе	48,28571	68,88462	-2,81658	0,007182

Стоит отметить, самооценка характера благополучных школьников также значимо ниже, чем у их неблагополучных одноклассников. Среднеарифметическая величина выраженности самооценки характера неблагополучных равна 59,47619 против 71,69231 у благополучных (t-критерий Стьюдента равен -2,61109 при уровне значимости не менее 0,012219). На основе данных показателей можно предположить, что подростки, которые выделяют у себя больше положительных качеств и меньше отрицательных, в целом ощущают себя более благополучными и более позитивно относятся к перспективам самореализации.

Эти данные согласуются с результатами исследований Дж. Бергера и Х. Купера, которые связывали уверенность личности в собственной позитивной природе со стремлением контролировать события своей жизни. Подростки с высоким уровнем стремления контролировать описываются как напористые, решительные и способные манипулировать событиями для обеспечения желаемых результатов [2]. Уверенность в обладании достоинствами позволяет подростку оптимистично оценивать жизненные события, так как он считает, что если он является хорошим человеком, то окружающие его не могут воспринимать иначе. Для них критерием восприятия окружающих нередко становится адекватная percepция других людей: если он воспринимается позитивно, тогда человек демонстрирует правильную реакцию [17]. При этом часто он не считает необходимым доказывать окружающим свое соответствие идеалу поведения и универсальным этическим стандартам, так как

это считается очевидным [10].

Школьники с низким уровнем психологического благополучия по такому показателю, как авторитет у сверстников имеют статистически значимые различия с показателями психологически благополучных одноклассников. Среднеарифметическая величина выраженности самооценки авторитета у неблагополучных равна 54,38095 против 75,42308 у благополучных (t-критерий Стьюдента равен -4,53487 при уровне значимости не менее 0,000043). Таким образом, подростки, более уверенные в своей способности влиять на поведение сверстников, более склонны рассматривать школу как социальный институт, способствующий формированию позитивной социально-психологической адаптации личности, а также испытывают стремление к более интенсивному вовлечению в межличностные отношения в школе.

Возможно, это связано с тем, что коллектив одноклассников является существенным аспектом Я-концепции подростка, и поэтому оценка способности взаимодействовать со сверстниками и эффективности воздействия на окружающих будет способствовать школьному благополучию. Поэтому интенсивное вовлечение учащегося в социальную активность будет повышать диапазон поиска новых возможностей, приобретения бесценных социальных навыков, позволяющих достичь более высокого социального статуса, способствующего формированию личностной зрелости и оптимистического жизненного плана [19]. Это согласуется с данными Р. Кинга о том, что люди, которые чувствовали себя более

тесно связанными с другими значимыми людьми, такими как их семья и друзья, с большей вероятностью демонстрировали оптимальное функционирование [13]. С. Паллини и ее коллеги также выявили, что люди, которые имеют безопасную привязанность к своим родителям, имели более высокий уровень психологического благополучия [15].

Самооценка ручной умелости школьников с низким уровнем психологического благополучия имеет статистически значимые различия с показателями психологически благополучных одноклассников. Среднеарифметическая величина выраженности самооценки ручной умелости школьников с низким уровнем психологического благополучия равна 55,47619 против 72,84615 у психологически благополучных (t-критерий Стьюдента равен -3,15052 при уровне значимости не менее 0,002896). Полученные результаты являются свидетельством того, что уверенность в своей способности делать что-то своими руками тесным образом связана с оптимистическим прогнозированием перспектив собственной жизни.

Чем выше школьники оценивают свою моторную ловкость, проявляющуюся в быстроте оперирования джойстиком, инструментом или спицами, тем выше их способность приспосабливаться к сложным обстоятельствам и умению совладать с трудными жизненными ситуациями [4]. Также смеем предположить, что ручная умелость повышает статус подростка в группе сверстников, обеспечивая возможность быть успешным в спорте, танцах или рисовании. Ручная ловкость способствует представлению старшеклассника о своем теле как об эффективном и способствует расширению круга занятий, в которых он чувствует себя успешным. Также ручная ловкость связана с ориентацией на родительский образец [8].

Самооценка внешности школьников с низким уровнем психологического благополучия не имеет статистически значимых различий с показателями психологически благополучных одноклассников. Среднеарифметическая величина выраженности психологически неблагополучных равна 64,14286 против 72,38462 у психологически благополучных (t-критерий Стьюдента равен -1,4339 при уровне значимости не менее 0,158514). Таким образом, самооценка внешности никаким образом не влияет на психологическое благополучие школьников. Это согласуется с исследованиями Э. Динера и его коллег, которые обнаружили, что внешняя привлекательность оказала

незначительное влияние на общий уровень счастья и удовлетворенности жизнью. С. Любомирски, рассматривая соотношение счастья и привлекательности, пришла к выводу, что суть в том, что привлекательные люди не являются более удовлетворенными своей жизнью. Она также пришла к выводу, что жизненные обстоятельства мало объясняют разницу в счастье [14].

Самооценка уверенности в себе школьников с низким уровнем психологического благополучия имеет статистически значимые различия с показателями психологически благополучных одноклассников. Среднеарифметическая величина выраженности психологически неблагополучных равна 48,28571 против 68,88462 у психологически благополучных (t-критерий Стьюдента равен -2,81658 при уровне значимости не менее 0,007182).

Подростки, уверенные в себе, учитывают запросы и потребности других, удовлетворяя при этом свои собственные запросы и потребности. Уверенные в себе подростки ясно выражают свои запросы, потребности и мысли, не нарушая права других [11]. Уверенное поведение включает в себя честное и прозрачное выражение мыслей, чувств, убеждений, предпочтений и запросов, умение говорить «нет» против нежелательной ситуации или просьбы, уважение к другим людям, проявлять гибкость, принимать успехи и ошибки, эффективно выслушивая, реалистичные ожидания и равенство в отношениях и т.д. [7]. Уверенность в себе положительно связана с автономией, независимостью и способностью противостоять социальному давлению [9].

На основе данных показателей можно предположить, что подростки с высокими показателями самоуверенности являются социально доминирующими, мотивированными на достижение социального статуса и лидерских позиций. Это способствует формированию психологического благополучия. У них, как показывают исследования, формируется комплекс полноценности [1].

На основе полученных результатов можно сделать следующие выводы:

1. Высокая самооценка является важным предиктором психологического благополучия школьников.

2. Наиболее значимыми предикторами психологического благополучия являются такие аспекты общей самооценки, как авторитет у сверстников, умелые руки и уверенность в себе.

3. Самооценка внешности и интеллекта не связана с повышением психологического благополучия.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Водяха С. А., Водяха Ю. Е., Мирзамамедова Г. Ф. Особенности самоотношения высокоагрессивных студентов // Педагогическое образование в России. — 2018. — № 11. — С. 153-157.
2. Amato P. R. Father-child relations, motherchild relations, and offspring psychological wellbeing in early adulthood // *Journal of Marriage and Family*. — 1994. — № 56. — P. 1031-1042.
3. Baumrind D. Patterns of parental authority and adolescent autonomy // *New Directions for Child and Adolescent Development*. — 2005. — № 108. — P. 61-69.
4. Bourke R. Gender differences in personality among adolescents // *Psychology, Evaluation & Gender*. — 2002. — № 4. — P. 31-41.
5. Eskin M. Self-reported assertiveness in Swedish and Turkish adolescents: A cross-cultural comparison // *Scandinavian Journal of Psychology*. — 2003. — № 44. — P. 7-12.
6. Flouri E. & Buchanan A. The role of father involvement and mother involvement in adolescents' psychological well-being // *British Journal of Social Work*. — 2003. — № 33. — P. 399-406.
7. Fonagy P. & Target M. Early intervention and the development of selfregulation // *Psychoanalytic Quarterly*. — 2002. — № 22. — P. 307-335.
8. Gibson D. M. & Jefferson R. N. The effect of perceived parental involvement and the use of growth-fostering relationships on self-concept in adolescents participating in GEAR UP // *Adolescence*. — 2006. — № 41. — P. 111-125.
9. Harris A. & Goodall J. Do parents know they matter? Engaging all parents in learning // *Educational Research*. — 2008. — № 50. — P. 277-289.
10. Inglés C. J., Hidalgo M. D. & Méndez F. X. Interpersonal difficulties in adolescence: A new self-report measure // *European Journal of Psychological Assessment*. — 2005. — № 1. — P. 11-22.
11. Jennings J., Pearson G. & Harris M. Implementing and maintaining school-based mental health services in a large, urban school district // *The Journal of School Health*. — 2000. — № 70. — P. 201-205.
12. Karagözog`lu S., Kahve E., Koç Ö. & Adamis,og`lu D. Self-esteem and assertiveness of final year Turkish university students // *Nurse Education Today*. — 2008. — № 28. — P. 641-649.
13. King R. B. Sense of relatedness boosts engagement, achievement, and well-being: A latent growth model study // *Contemporary Educational Psychology*. — 2015. — № 42. — P. 26-38.
14. Lyubomirsky S. The myths of happiness (X, Trans.). — Tel Aviv, 2015.
15. Pallini S., Baiocco R., Schneider B. H., Madigan S., Atkinson L. Early child-parent attachment and peer relations: A meta-analysis of recent research // *Journal of Family Psychology*. — 2014. — № 1. — P. 118-123.
16. Riggio R. E., Throckmorton B. & DePaola S. Social skills and self-esteem // *Personality and Individual Differences*. — 1990. — № 11. — P. 799-804.
17. Rueda M. R., Posner M. I., Rothbart M. K. & Davis-Stober C. P. Development of the time course for processing conflict: An event-related potentials study with 4 year olds and adults // *BMC Neuroscience*. — 2004. — № 5. — P. 39-52.
18. Tangney J. P., Baumeister R. F. & Boone A. L. High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success // *Journal of Personality*. — 2004. — № 72. — P. 271-324.
19. Taylor C. A., Liang B., Tracy A. J., Williams L. M. & Seigle P. Gender differences in middle school adjustment, physical fighting, and social skills: Evaluation of a social competency program // *The Journal of Primary Prevention*. — 2002. — № 23. — P. 259-272.
20. Taylor L. & Adelman H. S. Connecting schools, families, and communities // *Professional School Counseling*. — 2000. — № 3. — P. 298-308.
21. Whitmore K. F. & Norton-Meier L. A. Pearl and Ronda: Revaluing mothers' literate lives to imagine new relationships between homes and elementary schools // *Journal of Adolescent and Adult Literacy*. — 2008. — № 51. — P. 450-461.
22. Wilkinson R. B. The role of parental and peer attachment in the psychological health and self-esteem of adolescents // *Journal of Youth and Adolescence*. — 2004. — № 33. — P. 479-493.

R E F E R E N C E S

1. Vodyakha S. A., Vodyakha Yu. E., Mirzamamedova G. F. Osobennosti samootnosheniya vysokoagressivnykh studentov // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. — 2018. — № 11. — S. 153-157.
2. Amato P. R. Father-child relations, motherchild relations, and offspring psychological wellbeing in early adulthood // *Journal of Marriage and Family*. — 1994. — № 56. — R. 1031-1042.
3. Baumrind D. Patterns of parental authority and adolescent autonomy // *New Directions for Child and Adolescent Development*. — 2005. — № 108. — R. 61-69.
4. Bourke R. Gender differences in personality among adolescents // *Psychology, Evaluation & Gender*. — 2002. — № 4. — R. 31-41.
5. Eskin M. Self-reported assertiveness in Swedish and Turkish adolescents: A cross-cultural comparison // *Scandinavian Journal of Psychology*. — 2003. — № 44. — R. 7-12.
6. Flouri E. & Buchanan A. The role of father involvement and mother involvement in adolescents' psychological well-being // *British Journal of Social Work*. — 2003. — № 33. — R. 399-406.
7. Fonagy P. & Target M. Early intervention and the development of selfregulation // *Psychoanalytic Quarterly*. — 2002. — № 22. — R. 307-335.
8. Gibson D. M. & Jefferson R. N. The effect of perceived parental involvement and the use of growth-fostering relationships on self-concept in adolescents participating in GEAR UP // *Adolescence*. — 2006. — № 41. — R. 111-125.
9. Harris A. & Goodall J. Do parents know they matter? Engaging all parents in learning // *Educational Research*. — 2008. — № 50. — R. 277-289.

10. Inglés C. J., Hidalgo M. D. & Méndez F. X. Interpersonal difficulties in adolescence: A new self-report measure // *European Journal of Psychological Assessment*. — 2005. — № 1. — R. 11-22.
11. Jennings J., Pearson G. & Harris M. Implementing and maintaining school-based mental health services in a large, urban school district // *The Journal of School Health*. — 2000. — № 70. — R. 201-205.
12. Karagözog`lu S., Kahve E., Koç Ö. & Adamis, og`lu D. Self-esteem and assertiveness of final year Turkish university students // *Nurse Education Today*. — 2008. — № 28. — R. 641-649.
13. King R. B. Sense of relatedness boosts engagement, achievement, and well-being: A latent growth model study // *Contemporary Educational Psychology*. — 2015. — № 42. — R. 26-38.
14. Lyubomirsky S. *The myths of happiness* (X, Trans.). — Tel Aviv, 2015.
15. Pallini S., Baiocco R., Schneider B. H., Madigan S., Atkinson L. Early child-parent attachment and peer relations: A meta-analysis of recent research // *Journal of Family Psychology*. — 2014. — № 1. — R. 118-123.
16. Riggio R. E., Throckmorton B. & DePaola S. Social skills and self-esteem // *Personality and Individual Differences*. — 1990. — № 11. — R. 799-804.
17. Rueda M. R., Posner M. I., Rothbart M. K. & Davis-Stober C. P. Development of the time course for processing conflict: An event-related potentials study with 4 year olds and adults // *BMC Neuroscience*. — 2004. — № 5. — R. 39-52.
18. Tangney J. P., Baumeister R. F. & Boone A. L. High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success // *Journal of Personality*. — 2004. — № 72. — R. 271-324.
19. Taylor C. A., Liang B., Tracy A. J., Williams L. M. & Seigle P. Gender differences in middle school adjustment, physical fighting, and social skills: Evaluation of a social competency program // *The Journal of Primary Prevention*. — 2002. — № 23. — R. 259-272.
20. Taylor L. & Adelman H. S. Connecting schools, families, and communities // *Professional School Counseling*. — 2000. — № 3. — R. 298-308.
21. Whitmore K. F. & Norton-Meier L. A. Pearl and Ronda: Revaluing mothers' literate lives to imagine new relationships between homes and elementary schools // *Journal of Adolescent and Adult Literacy*. — 2008. — № 51. — R. 450-461.
22. Wilkinson R. B. The role of parental and peer attachment in the psychological health and self-esteem of adolescents // *Journal of Youth and Adolescence*. — 2004. — № 33. — R. 479-493.

Дубровина Ольга Ивановна,

кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей и социальной психологии, Тюменский государственный университет; 625007, г. Тюмень, Проезд 9 Мая, 5; e-mail: o.i.dubrovina@utmn.ru

Богданова Мария Владимировна,

кандидат психологических наук, доцент, кафедра акмеологии и психологии среды, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26 Г.; кафедра общей и социальной психологии; Тюменский государственный университет; 625007, г. Тюмень, Проезд 9 Мая, 5; e-mail: bogdanova-mv@yandex.ru

**ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О КАРЬЕРНОЙ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ
РАЗНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ НАПРАВЛЕНИЯ «ПСИХОЛОГИЯ»)**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: карьерная самооэффективность; мотивационные особенности; мотивационная сфера; профессиональная карьера; студенты.

АННОТАЦИЯ. Работа посвящена изучению следующих вопросов: что определяет саморазвитие личности студента в условиях перехода на новые (удаленные) формы образования; как соотносятся потребности в достижении результатов у студентов разных форм обучения; самооценка личности относительно образа желаемой работы; целеполагание в отношении карьеры. Целью исследования выступило описание представлений студентов разных форм обучения о карьерной самооэффективности. Для оценки карьерной самооэффективности и мотивации студентов были использованы методики определения уровня самооэффективности личности (Д. Маддукс и М. Шеер), методика определения направленности личности на достижение успеха или избегание неудач (А. А. Реан), шкала оценки потребности в достижении успеха (Ю. М. Орлов) и методика изучения мотивации профессиональной карьеры (Э. Шейн). Результаты исследования объясняются через обращение к субъектной активности, которая изначально выше у студентов очно-заочной формы. Авторы подчеркивают важность развития и поддержки потребности в саморазвитии и самопроектировании профессионального становления у студентов очной формы обучения, лишенных возможности соотносить свои представления, возможности и достижения в учебной деятельности с профессиональной деятельностью.

Dubrovina Olga Ivanovna,

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

Bogdanova Mariya Vladimirovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Department of Acmeology and Psychology of Environment, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia; Department of General and Social Psychology, Tyumen State University, Tyumen, Russia.

**PRESENTATION ON CAREER SELF-EFFICACY OF STUDENTS
OF DIFFERENT FORMS OF LEARNING
(FOR EXAMPLE, THE DIRECTION "PSYCHOLOGY»)**

KEYWORDS: career self-efficacy; motivational features; motivational sphere; professional career; students.

ABSTRACT. The article is devoted to the study of the following issues: what determines the self-development of the student's personality in case of the to new (remote) forms of education; how the needs to achieve results of students of different forms of education correlate; self-assessment of the individual regarding to the image of the desired work; goal-setting in relation to career. The purpose of the study was the description of the perceptions of students of different forms of education on the career self-efficacy. Methods of determining the level of self-efficacy of the individual (D. Madduks), the method of determining the direction of the individual to achieve success or avoid failure (A. M. Rean), the scale of the need to achieve success (Y.M. Orlov) and the method of studying the motivation of professional career (E. Shein) were used to evaluate the career self-efficacy and motivation of students. The results of the study are explained by reference to the subject activity, which is initially higher in students of part-time form. The authors emphasize the importance of development and support of the need for self-development and self-design of professional development of full-time students which are deprived of the opportunity to correlate their ideas, opportunities and achievements in educational activities with professional activities.

Актуальность проблемы

В последние годы наблюдается интенсификация развития различных новых форматов обучения: обучение онлайн, дистанционное обучение, очное и т.д. Очевидно, что сам формат накладывает отпечаток не только на качество приобретаемых компетенций, но и на представление

слушателей о будущей профессии, на их самооценку. Современный рынок труда ориентирован на специалистов, с одной стороны, обладающих высоким потенциалом, способностью к обучению, а с другой стороны — на профессиональные компетенции, на высокие результаты в профессии [4]. Модель компетенций призвана прогнози-

ровать эффективность деятельности будущих специалистов, также важно учитывать мотивацию будущих специалистов, их представления о собственной карьере, готовность к обучению и профессиональную мобильность. Для успешного развития необходимо знать свои перспективы, исправлять ошибки, непрерывно совершенствоваться. Повышается значимость таких качеств, как ответственность, самостоятельность, организованность (что связано с возрастанием объема самостоятельной работы студентов), коммуникативные способности, возрастает роль мотивации [2]. В новом стандарте в качестве одной из общекультурных компетенций выделена способность к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства [4], в то время как современные студенты при развитии карьерной самоэффективности недооценивают возможности косвенного научения, вербального внушения и эмоционального интеллекта [7; 8]. В условиях, когда высшее образование реализуется преимущественно с использованием дистанционных образовательных технологий, проблема создания оптимальных условий для саморазвития личности студента в соответствии с принципами новой образовательной парадигмы обретает особую актуальность и остроту.

Разработка проблемы самоэффективности актуальна и своевременна, поскольку сегодня как никогда обществу требуются высокоэффективные люди, способные правильно оценить и результаты своей деятельности (в том числе профессиональной), и собственные возможности. Субъективное отношение к выполняемой деятельности реализуется в обращении человека к внутренним резервам, потенциале развития, возможности выбора средств действий и построений определенной стратегии не только деятельности, поведения, но и жизни в целом. А это, в конечном счете, обусловлено самоэффективностью личности [1].

Целью данного исследования является проведение психологического анализа представлений о карьерной самоэффективности студентов разных форм обучения

Анализ публикаций по теме исследования

Проблемой изучения самоэффективности, среди отечественных и зарубежных авторов, занимались: А. В. Бояринцева, Ю. Н. Гончаров, Е. А. Могилевкин, О. О. Богатырева, Т. О. Гордеева, Н. С. Фонталова, Н. Б. Лисовская, Е. А. Трощина, Р. Л. Кричевский, В. Г. Ромек, О. В. Тимофеева, М. Ерусалем, Р. Шварцер, А. Бандура, Д. Зиглер, и др. [8; 10-15]. Анализ различных подходов показывает, что в современной психологии представлена характери-

стика феномена самоэффективности и его проявлений в различных сферах жизнедеятельности: профессионализации личности, мотивации, эмоциональной жизни, совладании со стрессовыми ситуациями, поддержания здоровья, социальной адаптации, оказывая влияние на наше поведение. Особенно важным представляется изучение становления и изменения самоэффективности в профессиональной деятельности, поскольку, согласно имеющимся исследованиям [12; 14; 15], именно представление о собственной компетентности, а не сами по себе умения, личностные качества и способности выступают необходимым мотивационным условием, детерминирующим поведение человека и определяющим степень настойчивости и упорства при освоении, а в дальнейшем и при выполнении конкретных профессиональных действий [5; 6].

Знание особенностей представления студентов разных форм обучения о карьерной самоэффективности позволит в дальнейшем разработать и внедрить в практику программы психологической помощи в саморазвитии, адаптации к трудным условиям, успешной самореализации субъекта в жизни.

Под карьерной самоэффективностью мы понимаем индивидуально воспринимаемую способность человека организовывать и выполнять действия, необходимые для реализации карьеры [9].

Методология и методы исследования

Объект исследования — представления о самоэффективности. *Предмет* — представления о карьерной самоэффективности студентов ТюмГУ.

Гипотеза — существуют значимые различия в представлениях о карьерной самоэффективности студентов вечернего и очного обучения, а именно: мотивация достижения у студентов очно-заочной формы обучения выше, чем у студентов очной формы обучения, они превосходят студентов очной формы в показателях представлений о карьерной самоэффективности.

Методы диагностики: Д. Маддукс и М. Шеер «Методика определения уровня самоэффективности личности», А. А. Реан «Методика определения направленности личности на достижение успеха или избегание неудачи», Ю. М. Орлов «Тест-опросник потребность в достижении цели. Шкала оценки потребности в достижении успеха», Э. Шейн «Методика изучения мотивации профессиональной карьеры», Ш. Ральф, В. Г. Ромек «Шкала общей самоэффективности».

Методы статистической обработки данных: U-критерий Манна-Уитни, корреляционный анализ Спирмана.

Выборка: Исследование проводилось на базе университета ТюмГУ. В исследовании приняли участие студенты очной (дневной) и очно-заочной (вечерней) формы обучения (далее ОФО и ОЗФО соответственно) 3 и 4 курсов обучения в возрасте от 20 до 27 лет, общим количеством 81 человек. Из них студентов ОФО — 46 человек, студентов ОЗФО — 35.

Результаты исследования

Сравнительный анализ по Манна-Уитни показал достоверные различия в ключевых составляющих представления о карьерной самоэффективности студентов ОФО и ОЗФО ($p < 0,05$). У студентов ОЗФО выше, чем у студентов ОФО, показатели общей самоэффективности, мотивации достижений успеха, предметной самоэффективности, менеджмента и автономии, но ниже показатель интеграции стилей жизни. Это может быть объяснено тем, что студенты вечерней формы обучения обладают большей, в отличие от дневных студентов, верой в собственные силы и эффективность собственных действий. Им свойственно стремление к достижению цели и направленность на успех в своих действиях. Такие студенты более осознанно подходят к выбору своей профессиональной деятельности и построению своей карьеры. Студентам вечерней формы обучения в большей степени свойственно стремление к управлению, принятию ответственности за конечный результат выбранной деятельности, проявлению лидерских качеств. Независимость и освобождение от организационных правил, предписаний и ограничений также отличают их от студентов очников. В свою очередь, для студентов очной формы обучения имеет большее значение, чем для очно-заочных, возможность построения карьеры, уравнивающей потребность человека, семьи и профессиональной деятельности. Выбирать и поддерживать определенный образ жизни для них важнее, чем добиваться успеха в карьере.

Корреляционный анализ по Спирмену данных исследования у студентов ОФО (рис. 1) показал связь мотивации достижений с потребностью в автономии и интеграцией стилей жизни. Это можно интерпретировать как то, что у них ярко выражена потребность делать все по собственному плану: самостоятельно решать когда, над чем и сколько предстоит работать, возможно, о нежелании подчиняться правилам организации. Сильно выраженная ценность независимости свидетельствует об отказе от возможности продвижения по службе, ради сохранения своей независимости. Карьера для них — способ реализации свободы, отрицание рамок и ограничений, связанных с установленными в организации правилами и

процедурами, а также возможность уравнивать потребность семьи и карьеры. Это может быть связано с тем, что студенты-очники еще не определили для себя ведущую сферу жизни. Такие студенты стремятся к независимости, свободе от ограничений и ответственности, сбалансированности образа жизни, которые предполагают интеграцию семьи, карьеры, личностного саморазвития. Также были обнаружены значимые корреляции между профессиональными ценностями и переменными карьерной самоэффективности студентов ОФО. Интерес вызывает то, что специфичная для группы ценность «Интеграция стилей жизни» связана с характеристикой «Стабильность рабочего места» ($r = 0,437$). Эта карьерная ориентация обусловлена потребностью в безопасности и стабильности, для того чтобы будущие жизненные события были предсказуемы. Стабильность места работы предполагает поиск работы в такой организации, которая может обеспечить определенный срок службы, выглядит надежной, предоставляет выгодные условия работы, заботится о своих работниках. Подобная ориентация может свидетельствовать о стремлении переключать ответственность за управление своей карьерой на нанимателя. Присутствие в карьерных ориентациях очных студентов такой ценности, как автономия, вместе со стабильностью работы свидетельствуют о противоречивости, неопределенности взглядов студентов-очников о построении своей профессиональной карьеры. С одной стороны, существует желание в работе, свободной от правил и ограничений, а с другой — потребность в безопасности и стабильности рабочего места.

Таким образом, обобщая все вышесказанное, можно сделать вывод о том, что образ профессиональной карьеры и карьерной самоэффективности у студентов очной формы обучения довольно противоречив. Одновременно он связан с потребностью в независимости, свободе от ограничений и правил, накладываемых организацией, с преодолением препятствий на пути к общественно важной цели, в то же время присутствует потребность в безопасности, стабильности места работы, предполагающей возможность совмещения личной и профессиональной деятельности. Такое положение дел может быть связано с отсутствием реального профессионального опыта у студентов очной формы обучения. Также противоречия в ценностях можно объяснить в целом наблюдаемой тенденцией среди молодежи «существенное рассогласование между декларируемыми и реальными, являющимися регуляторами индивидуального поведения, ценностями», отмечаемой И. И. Воробьевой,

О. В. Кружковой и И. А. Симоновой [3].

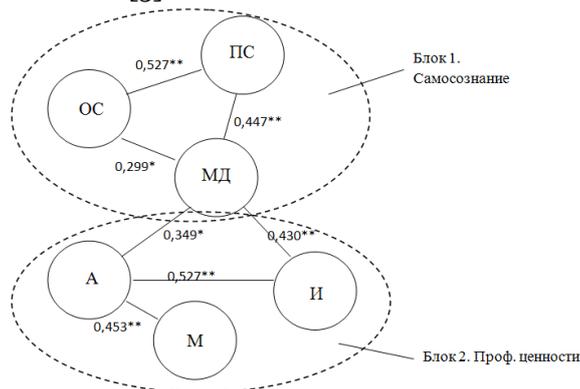


Рис. 1. Корреляционный анализ данных студентов очной формы обучения (ОС — общая самооэффективность; МД — мотивация достижений успеха; ПС — предметная самооэффективность; М — менеджмент; И — интеграция стилей жизни; А — автономия)

Корреляционный анализ данных студентов очно-заочной формы обучения. Общая самооэффективность студентов ОЗФО взаимосвязана с автономной, самостоятельной и независимой деятельностью, реализующей потребность в создании собственного дела, реализации собственных

идей, а также возможностью совмещать свою профессиональную деятельность с семейной жизнью (рис. 2). Такая карьерная ориентация, как предпринимательская деятельность предполагает стремление создавать что-то новое, преодолевать препятствия, готовность к риску.

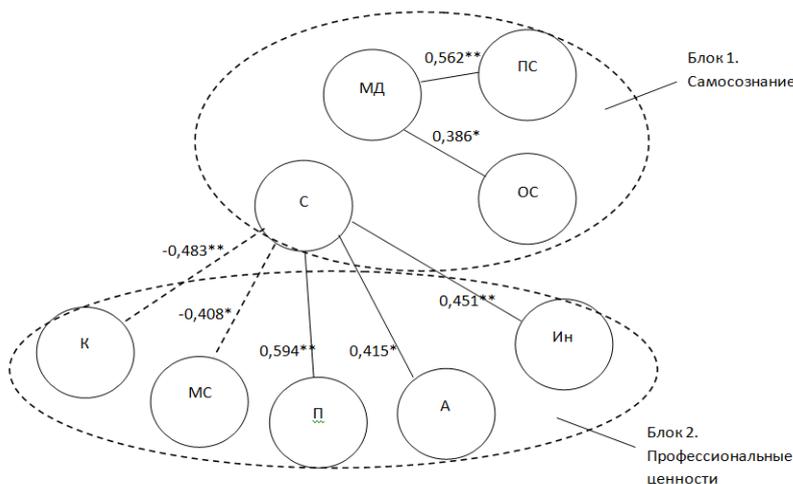


Рис. 2. Взаимосвязь показателей блока самосознания и профессиональных ценностей у студентов ОЗФО

(С — общая самооэффективность; МД — мотивация достижений успеха; ПС — предметная самооэффективность; ОС — самооэффективность в общении; К — профессиональные компетенции; МС — стабильность места жительства; П — предпринимательство; А — автономия; Ин — интеграция стилей жизни).

Существует также обратная связь между верой в собственную эффективность у студентов вечерней формы обучения, профессиональной компетентностью, выражающейся в стремлении к овладению профессией, достижению успеха в выбранной сфере деятельности, и стабильностью места жительства. Чем выше уровень общей самооэффективности у студента, тем меньше выражена потребность быть профессионалом в своем деле и оставаться на одном месте жительства. Студенты вечерней формы обуче-

ния настроены на свободную деятельность, достижение уровня мастерства в профессиональной сфере не является для них целью. Более выражено стремление управлять другими, занимать руководящую должность или же открывать собственное дело.

У студентов ОЗФО обнаружено, что управление другими людьми имеет связь с автономией в деятельности, стремлением к независимости, предпринимательской деятельностью, преодолением препятствий, соревнованием с другими и имеет обратную

связь со служением, работой для реализации общественно важной цели (рис. 3). Основные ценности при таких карьерных ориентациях — это конкуренция, победа над другими, преодоление препятствий, реше-

ние трудных задач. Можно предположить, что студентам ОЗФО по сравнению с ОФО свойственна более взрослая непротиворечивая и амбициозная позиция в плане построения карьеры.

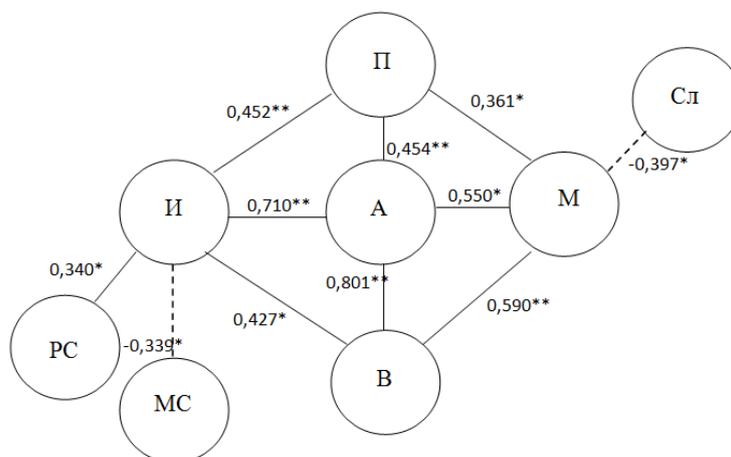


Рис. 3. Взаимосвязь показателей блока профессиональных ценностей с критериями самооффективности у студентов ОЗФО

(PC — стабильность рабочего места; MC — стабильность места жительства; И — интеграция стилей жизни; В — вызов; П — предпринимательство; А — автономия; М — менеджмент; Сл — служение).

Выводы

Исследование было направлено на изучение представлений карьерной самооффективности у студентов и позволило подтвердить гипотезу о существовании значимых различий в представлениях у студентов ОФО и ОЗФО направления «Психология».

Отличительными чертами карьерной самооффективности студентов ОЗФО являются высокая общая и предметная самооффективность, большая значимость по сравнению со студентами ОФО таких профессиональных ценностей, как менеджмент и автономия. В их представлении успешность в карьере связана с предприимчивостью, управлением людьми, готовностью брать на себя ответственность и принимать вызов, решать трудные профессиональные задачи. Студентов ОЗФО отличает зрелость и непротиворечивость представлений, они более осознанно подходят к выбору своей

профессиональной деятельности и построению своей карьеры.

Для студентов ОФО более значима возможность построения карьеры, уравновешивающей потребности человека, семьи и профессиональной деятельности. Выбирать и поддерживать определенный образ жизни для них важнее, чем добиваться успеха в карьере, но при этом актуально сохранять автономию и иметь стабильное рабочее место. Это свидетельствует о противоречивости, неопределенности взглядов студентов ОФО: с одной стороны, существует желание в работе, свободной от правил и ограничений, а с другой — потребность в безопасности и стабильности рабочего места.

В перспективе было бы любопытно изучить представления о карьерной эффективности у других групп специальностей, а также исследовать гендерные особенности представлений о карьере.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бажин А. С. Оценка самооффективности личности как инструмент управления карьерой профессионала в современной организации // Книга 2: Молодежь — наука — инновации : сборник докладов 56-й междунар. молодеж. науч.-технич. конф. (г. Владивосток, 26-27 ноября 2008 г.). — Владивосток : Морской ГУ им. адм. Г. И. Невельского, 2008. — С. 286-288.
2. Вилонас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. — М. : Изд-во МГУ, 1990. — 278 с.
3. Воробьева И. И., Кружкова О. В., Симонова И. А. Социальный серфинг: специфика ценностных ориентаций молодежи в современном обществе // Педагогическое образование в России. — 2015. — № 5. — С. 45-50.
4. Гордеева Т. О., Шепелева Е. А. Гендерные различия в академической и социальной самооффективности и копинг-стратегиях у современных российских подростков // Вестник Московского университета. — 2006. — № 3. — С. 78-85.
5. Далгатов М. М., Давудова А. Р. Особенности личностных ценностей студентов с разным атрибутивным стилем // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Серия: Пси-

холого-педагогические науки. — 2017. — № 4. — С. 5-9.

6. Канаматова А. К. Влияние межличностных отношений студентов вуза на развитие их карьерных устремлений // Российский психологический журнал. — 2009. — № 2. — С. 58-62.

7. Лисовская Н. Б. Карьерная самоэффективность молодых управленцев // Организационная психология. — 2013. — № 3. — С. 117.

8. Лисовская Н. Б., Трощина Е. А. Карьерная самоэффективность выпускника вуза: технология формирования. — СПб. : Изд-во Герцена. — 2013. — 54 с.

9. Напрягло М. А. Что такое самоэффективность? // Сборники конференций НИЦ Социосфера. — 2012. — № 22. — С. 23-25.

10. Фонталова Н. С., Рерке В. И. Взаимосвязь карьерных ориентаций личности будущего специалиста с их социальной эффективностью // Baikal Research Journal. — 2015. — № 3. — С. 38.

11. Янченко И. В. Вовлечение студентов в процесс планирования, прогнозирования, выстраивания будущей карьеры // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — 2013. — № 8. — С. 345-347.

12. Bandura A., Barbaranelli C., Caprara G.V., Pastorelli C. Multifaceted Impact of Self-Efficacy Beliefs on Academic Functioning // Child Development. — 1996. — № 67. — P. 1206-1222.

13. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. — New York : Freeman, 1997. — P. 604.

14. Schwarzer R., Hallum S. Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses // Applied Psychology: An International Review. — 2008. — № 57. — P. 152-171.

15. Stajkovic A. D., Luthans F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis // Psychological Bulletin. — 1998. — № 2. — P. 240-261.

REFERENCES

1. Bazhin A. S. Otsenka samoeffektivnosti lichnosti kak instrument upravleniya kar'eroy professionala v sovremennoy organizatsii // Kniga 2: Molodezh' — nauka — innovatsii : sbornik dokladov 56-y mezhhdunar. molodezh. nauch.-tekhnich. konf. (g. Vladivostok, 26-27 noyabrya 2008 g.). — Vladivostok : Morskoy GU im. adm. G. I. Nevel'skogo, 2008. — S. 286-288.

2. Vilyunas V. K. Psikhologicheskie mekhanizmy motivatsii cheloveka. — M. : Izd-vo MGU, 1990. — 278 s.

3. Vorob'eva I. I., Kruzhkova O. V., Simonova I. A. Sotsial'nyy serfing: spetsifika tsennostnykh orientatsiy molodezhi v sovremennoy obshchestve // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2015. — № 5. — S. 45-50.

4. Gordeeva T. O., Shepeleva E. A. Gendernye razlichiya v akademicheskoy i sotsial'noy samoeffektivnosti i koping-strategiyakh u sovremennykh rossiyskikh podrostkov // Vestnik Moskovskogo universiteta. — 2006. — № 3. — S. 78-85.

5. Dalgatov M. M., Davudova A. R. Osobennosti lichnostnykh tsennostey studentov s raznym atributivnym stilem // Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskie nauki. — 2017. — № 4. — S. 5-9.

6. Kanamatova A. K. Vliyanie mezhlchnostnykh otnosheniy studentov vuza na razvitie ikh kar'ernykh ustremлений // Rossiyskiy psikhologicheskii zhurnal. — 2009. — № 2. — S. 58-62.

7. Lisovskaya N. B. Kar'ernaya samoeffektivnost' molodykh upravlentsev // Organizatsionnaya psikhologiya. — 2013. — № 3. — S. 117.

8. Lisovskaya N. B., Troshchina E. A. Kar'ernaya samoeffektivnost' vypusknika vuza: tekhnologiya formirovaniya. — SPb. : Izd-vo Gertsena. — 2013. — 54 s.

9. Napryaglo M. A. Chto takoe samoeffektivnost'? // Sborniki konferentsiy NITs Sotsiosfera. — 2012. — № 22. — S. 23-25.

10. Fontalova N. S., Rerke V. I. Vzaimosvyaz' kar'ernykh orientatsiy lichnosti budushchego spetsialista s ikh sotsial'noy effektivnost'yu // Baikal Research Journal. — 2015. — № 3. — S. 38.

11. Yanchenko I. V. Vovlechenie studentov v protsess planirovaniya, prognozirovaniya, vystraivaniya budushchey kar'ery // Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk. — 2013. — № 8. — S. 345-347.

12. Bandura A., Barbaranelli C., Caprara G.V., Pastorelli C. Multifaceted Impact of Self-Efficacy Beliefs on Academic Functioning // Child Development. — 1996. — № 67. — P. 1206-1222.

13. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. — New York : Freeman, 1997. — P. 604.

14. Schwarzer R., Hallum S. Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses // Applied Psychology: An International Review. — 2008. — № 57. — R. 152-171.

15. Stajkovic A. D., Luthans F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis // Psychological Bulletin. — 1998. — № 2. — R. 240-261.

Жемчугова Наталия Анатольевна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и конфликтологии, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: ivonna52007@yandex.ru

СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ОБЩИТЕЛЬНОСТИ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: общение; психология общения; общительность; гендерные особенности; юноши; девушки; регуляторно-динамические переменные; продуктивно-смысловые переменные; качественный анализ; количественный анализ; структура общительности..

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена вопросу специфики структуры общительности у девушек и юношей. Рассматриваются особенности регуляторно-динамических и продуктивно-смысловых составляющих общительности данных групп.

Анализ структуры общительности юношей и девушек изучался с помощью методики, разработанной А. И. Крупновым, позволяющей рассмотреть данное качество личности многопланово, то есть в системе природно-динамических и инструментально-смысловых характеристик. В нашей работе мы решили рассмотреть различия структур, включающих в себя регуляторно-динамические и продуктивно-смысловые переменные общительности девушек и юношей — студентов Уральского государственного педагогического университета.

Для выявления особенностей, гендерной специфичности психологической структуры общительности юношей и девушек была изучена факторная структура, количественные и качественные характеристики данного свойства личности, исходя из многомерно-функционального подхода, позволяющего рассмотреть данное свойство личности во всей совокупности его компонентов, переменных и аспектов, его составляющих.

Мера сплоченности отмеченных переменных: энергичности-аэнергичности, стеничности-астеничности, интернальности-экстернальности — регуляторно-динамического аспекта и социоцентричности-эгоцентричности, осмысленности-осведомленности, предметности-субъектности — мотивационно-смыслового аспекта общительности у юношей показывает хорошее представление и важность данного свойства, приемов, способов его проявления. У девушек интеркорреляционные связи переменных общительности уступают место за счет ограниченного арсенала приемов и средств коммуникативного поведения и слабой интернальной регуляции общительности. Девушки чаще, чем юноши, побуждаются социоцентрической направленностью, характерной решением различных общественных задач. В ходе общения они реализуют возможность установить приятельские, дружеские отношения с самыми различными людьми, решить не столько свои проблемы, сколько оказать содействие, помощь и поддержку другим людям.

Zhemchugova Natalya Anatolyevna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Department of General Psychology and Conflictology, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

THE SPECIFICS OF THE PSYCHOLOGICAL STRUCTURE OF SOCIABILITY OF BOYS AND GIRLS

KEYWORDS: communication; psychology of communication; sociability; gender features; young men; girls; regulatory and dynamic variables; productive and semantic variables; qualitative analysis; quantitative analysis; sociability structure.

ABSTRACT. The article is devoted to the question of the specificity of the structure of sociability in girls and boys. The features of regulatory-dynamic and productive-semantic components of sociability of these groups are considered.

The analysis of the structure of sociability of boys and girls was studied using the methods developed by A. I. Krupnov, allowing to consider this quality of personality is multifaceted in the system of natural-dynamic and instrumental-semantic characteristics. In our work, we decided to consider the differences in structures that include regulatory-dynamic and productive-semantic variables of sociability of girls and boys — students of USSPU.

On the basis of a multidimensional-functional approach, which allows considering this property from all its facets and sides, a comparative analysis of the factor structure of sociability of boys and girls, a quantitative and qualitative analysis of sociability of boys and girls, which made it possible to draw a conclusion about the gender specificity of this personality trait, was made.

A measure of cohesion of the marked variables: energy, aenergy, stennic, asthenic, internality-externality — the regulatory-dynamic aspect and sociocentricity-egocentricity, meaningfulness-awareness, objectivity-subjectness — the motivational-semantic aspect of sociability among young people shows a good idea and importance of this property, so and methods of its manifestation. In girls, intercorrelational connections of variables of sociability give way, due to the limited arsenal of methods and means of communicative behavior and weak internal regulation of sociability. Girls more often than boys are motivated by sociocentric motivation associated with solving all sorts of social problems. In the course of communication, they seek to establish friendly relations with the most diverse people, to decide not so much their own way, but to render assistance in resolving the questions of the interlocutor.

Изучением половых различий и их проявлением в общении занимаются различные авторы. Установлено, что осознание себя личностью мужского пола требует общения со сверстниками своего пола, однако, чтобы осознать себя личностью женского пола, необходимо общение со сверстниками противоположного пола. Недостаточный опыт такого общения может привести к формированию неадекватного уровня самооценки, что приводит к затруднениям в общении и влияет на сознание себя как личности определенного пола [1].

Исходя из принципа деятельности, общительность как черта личности определяет вектор развития сознания, деятельности, поведения личности, познавательной и эмоционально-волевой сферы, характера и способностей, что имеет первостепенное значение для раскрытия и самоактуализации человека, его склонностей, стремлений, желаний, потребностей и интересов.

В психологических исследованиях общительности личности можно выделить три подхода: аналитический, поликомпонентный и системный.

В первом подходе рассматриваются отдельные стороны, например, мотивационные характеристики общительности как стремление, потребность в осуществлении межличностного взаимодействия.

Во втором подходе авторы изучают не одну, а две и более сторон общительности. Это может быть сопоставление динамических и эмоциональных признаков общительности. В этом подходе особая роль отводится циклу психофизиологических исследований. Так, в группе испытуемых с лабильной и активированной нервной системой в значительной степени выражена потребность в общении.

В третьем подходе общительность рассматривается исходя из целостного единства различных ее сторон, находящихся в определенных отношениях между собой.

В нашем исследовании общительность как черта личности рассматривается как целостная многомерно-функциональная модель, которая дает возможность провести анализ данного свойства личности. Эта модель состоит из следующих компонентов: динамического, эмоционального, регуляторного, мотивационного, когнитивного, продуктивного, рефлексивно-оценочного, установочно-целевого.

В психологических исследованиях вопрос гендерных различий общительности активно изучается множеством авторов (И. В. Грошев, С. С. Кудинов, Л. А. Журавлева, В. А. Сумарокова и др.) [2; 4]. Важность данных исследований обусловлена рас-

смотрением общительности как основы развития всей системы психических процессов, состояний и свойств личности (А. И. Крупнов, В. П. Прядеин, Н. А. Жемчугова, Н. Ф. Шляхта) [7; 13; 14]. В последнее время получено достаточно много исследовательского материала, связанного со спецификой общительности девушек и юношей (А. А. Бодалев, В. П. Багрунов, В. Е. Каган, И. С. Кон и др.).

Американский психоаналитик Роберт Столлер в 1968 г. в труде «Пол и гендер» впервые ввел данный термин [2]. Существует большое количество взглядов на понимание данной терминологии.

Так, в коллективной монографии «Гендерный подход в гуманитарных исследованиях» отмечается, что в настоящее время гендерный подход рассматривается с точки зрения науки об обществе, определенной точки зрения, инновационного способа исследования социальной реальности.

В методологической ориентации гендерный подход задает структуру, язык, понятийно-категориальный аппарат, задает конкретные образцы и формы научного познания. Понятием «пол» принято обозначать анатомо-физиологические и биологические особенности индивида, данные ему от рождения, на основе которых он определяется как мужчина или как женщина. Понятием «гендер» обозначают систему социальных и культурных норм, которые общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола.

По мнению В. В. Абраменковой, основой различий в детской общительности является социальный статус и полоролевые позиции, то есть исторически, культурно сложившиеся традиционные отношения с ролевым ожиданием того, как должна вести себя девушка или юноша, какими изначально заданными характеристиками личности, поведения, общения должен обладать мужчина или женщина.

С точки зрения Э. Гидденса, пол есть отношение к физическим, телесным различиям между мужчиной и женщиной, а «гендер» относится к психологическим, социальным и культурным особенностям [1].

О. Крушельницкая считает, что у девочек и мальчиков есть различия в инструментальных характеристиках общения друг с другом. У мальчиков, на первый взгляд, относительно девочек на всех этапах онтогенеза общительное поведение ярче. С самого раннего детства они более активны, чем девочки, вступают в дружеские отношения с другими детьми, участвуют в совместных играх и т.д. Чувство причастности

к группе сверстников и общение с ними для мужчин любого возраста намного важнее, чем для женщин.

Большинство авторов гендерной проблематики сходятся во мнении, что данный термин был введен в научный аппарат с целью подчеркнуть социокультурную, а не природную причину половых различий. Однако, на наш взгляд, рассмотрение общительности с точки зрения психологии как пола, так и гендера возможно в рамках многомерно-функционального подхода, что дает прекрасную возможность рассмотреть данное свойство во всем его многообразии, исходя из множества граней и сторон, его составляющих.

В своем исследовании А. И. Кудинов отмечает, что девушки отличаются от юношей ярким проявлением эмоциональных переживаний в процессе общения. Юноши в проявлении общительности более сдержанны, они менее эмоционально проявляют свои потребности в общении, если только от них требуется конкретная помощь в решении определенных общественных про-

блем. Если говорить о проявлении трудностей общительности: личностных, операциональных, то они как у юношей, так и у девушек совершенно редко могут заявить о себе, что дает прекрасную возможность реализовать себя и проявить данное свойство личности [14].

Целью нашего исследования стал сравнительный анализ факторной структуры общительности юношей и девушек, исходя из многомерно-функционального подхода, изучение всех граней и сторон, его составляющих.

Анализ структуры общительности юношей и девушек изучался с помощью методики, разработанной А. И. Крупновым, позволяющей рассмотреть данное качество личности многопланово, то есть в системе природно-динамических и инструментально-смысловых характеристик. В нашей работе мы решили рассмотреть различия структур, включающих в себя регуляторно-динамические и продуктивно-смысловые переменные общительности девушек и юношей — студентов Уральского государственного педагогического университета (УрГПУ).

Таблица 1

Анализ психологической структуры общительности юношей и девушек

Переменные общительности	Юноши				Девушки			
	Факторы				Факторы			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV
Регуляторно-динамический аспект								
энергичность	69	27	-08	69	73	-07	-42	-06
аэнергичность	-25	04	42	-25	-42	56	-24	23
стеничность	86	25	00	86	76	-25	51	-04
астеничность	38	25	57	38	22	68	45	-12
интернальность	60	-28	49	60	62	-07	-17	09
экстернальность	-40	-38	57	-40	18	61	-47	-17
Продуктивно-смысловой аспект								
общественно значимые цели	78	-14	07	10	66	05	24	-29
лично значимые цели	66	-43	-27	-17	28	05	40	-74
социоцентричность	48	50	-28	-35	74	-05	-38	51
эгоцентричность	68	50	15	01	48	18	-33	-24
осмысленность	49	47	-41	35	-22	-38	35	39
осведомленность	61	-02	47	-49	05	52	17	44
предметность	82	-32	02	11	59	13	-34	33
субъектность	82	03	19	16	54	-42	26	42
трудности личностные	40	71	42	-12	36	33	34	53
трудности операциональные	-43	79	11	-07	26	60	53	00

Из таблицы видно, что в первый фактор у юношей со значимыми весами вошли гармонические переменные (энергичность, стеничность, интернальность), а также все переменные содержательно-смыслового аспекта общительности, за исключением трудностей. При этом операциональные трудности выступили с отрицательным знаком. Продуктивный компонент общительности у юношей набрал самые высокие баллы, определяя высокую результативность общительности. Цели общественно значимые и личностно значимые также набрали внушительный вес, образовав положительное единство продуктивно-смыслового аспекта. Другими словами, этот фактор является наиболее общим, в него входят все показатели за исключением трудностей, которые образуют обратную зависимость. Можно заметить, что агармонические переменные (аэнергичность, астеничность, экстернальность) не набрали значимые веса.

У девушек в первом факторе гармонические регуляторно-динамические переменные, а также общественно значимые цели, мотивационный компонент, результативность общительности образуют матрицу ин-теркорреляций. Не вошли показатели личностно значимых целей, когнитивного компонента и трудностей. Таким образом, мы видим, что у юношей структурное единство регуляторно-динамических и содержательно-смысловых переменных общительности выражено больше, чем у девушек.

Второй фактор у юношей проявил себя более сдержанно, в мужской выборке испытуемых выступили мотивационные переменные и трудности личностные и операциональные, а также чуть с более низким значением осмысленность, осознанность общительности. Поэтому этот фактор можно назвать «мотивационно-трудностным».

У девушек второй фактор образовал единство агармонических переменных регуляторно-динамического (аэнергичность, астеничность, экстернальность) аспекта и продуктивно-смысловых переменных: осведомленности когнитивного компонента и операциональных трудностей. В женской выборке определим данный фактор «когнитивно-трудностным».

В третьем факторе у юношей определилась осведомленность, то есть понимание общительности на поверхностном, неглубоком уровне. Остальные переменные в данном факторе себя не проявили. Можно определить его фактором «осведомленности».

Третий фактор девушек характеризуются операциональными трудностями, но другие переменные не выступили на значимом уровне. В связи с этим можно его опреде-

лить «операционально-трудностным».

В четвертом факторе у юношей с отрицательным значением выступила осведомленность когнитивного компонента, в то время как другие переменные не набрали сколько-то значимые значения. У девушек в данном факторе выступили с отрицательным значением личностно значимые цели, а социоцентричность мотивационного компонента с положительным значением. Мы видим, что личностно значимые цели у девушек вступают в противоречие с социоцентрической мотивацией. То есть, чем больше стремление, тем больше личностных трудностей они испытывают в реализации общительности.

Итак, исходя из полученных данных количественного анализа компонентов общительности мужской и женской выборки, можно заключить, что и у девушек, и у юношей сложились определенные отношения в структуре компонентов данной черты личности. Сплоченность регуляторно-динамических и содержательно-смысловых переменных в структуре общительности юношей говорит не только о хорошем осмыслении, значимости общительности в жизни человека, но и возможности, способов, приемов его реализации. Данную черту они связывают с развитием в разнообразных сферах жизни человека. У них более широкие возможности реализации этого свойства личности. Общительность позволяет им осваивать профессионализм, расширять контакты с большим и разнообразным количеством людей, иметь много приятелей и знакомых, одновременно развивать себя как личность, формировать у себя такие качества, как сопереживание, терпимость к чужому мнению, адекватную самооценку, позитивное отношение к людям и т.д. Также необходимо выделить и содержательные характеристики данного свойства юношей. Можно предположить, что на данном жизненном этапе — студенчестве — качество общительности имеет стратегический вектор развития и реализации в социальном пространстве. У юношей можно отметить достаточно высокий уровень значимости в их жизни: умения вести диалог, поддерживать разговор, находить общие точки соприкосновения с разнообразными людьми. И как результат общительности — решение конкретных, жизненно важных задач, проблем и достижение поставленных значимых целей. Достаточный уровень понимания значимости общительности как инструмента для воплощения своих интересов, целей, стремлений и желаний, а также для реализации личностно значимых целей. С точки зрения качественного анализа у юношей доминирует эгоцентрическая мо-

тивация, связанная с удовлетворением поставленных целей, которые имеют важное значение исключительно для них самих. Например, интересы, связанные с профессиональной успешностью и карьерным ростом, также стремление к материальному достатку и реализации социальных ожиданий, личностное самосовершенствование, необходимое для продвижения по социальной лестнице. Они реализуют все свои умения и навыки, весь спектр приемов и средств при общении с другими людьми. Одновременно у юношей достаточно сильно и ярко выражена активность и саморегуляция в проявлении общительности.

Мы видим, что у девушек сплоченность переменных ниже, чем у юношей. В отличие от студентов, у девушек осмысленность и осведомленность как понимание роли общительности в реализации успешности, продуктивности учебной деятельности не была выявлена на значимом уровне. В отличие от юношей, у девушек общительность проявляется не так ярко, наблюдаются ограничения инструментальной стороны данного свойства личности, то есть способов, средств и приемов в реализации общительного поведения, а также слабой интернальностью, в отличие от юношей. Можно заметить периодические проявления эгоцентрической мотивации и ценностно-целевых устремлений, потребность в общительном поведении. Однако у девушек намного ярче выражена социоцентрическая мотивация, ориентированная на оперативную помощь в решении различных обще-

ственных проблем, направленных на других людей, в отличие от юношей. В процессе общения они прежде всего ориентированы на своего ближнего, готовы прийти на помощь, решить любые задачи, связанные с другим человеком. Готовы прийти на помощь в сложной ситуации для коллектива, группы, внести свой личный вклад в значимую для них группу. Также общительность девушек в равной степени характеризуется как стремлением в освоении профессии, профессионального самосовершенствования, самореализации, так и возможностью установления дружеских, теплых, приятельских отношений с различными людьми. Исходя из отмеченных особенностей можно предположить, что у девушек общительность как черта личности в большей степени определяется социально обусловленной детерминированностью.

Далее, анализируя выраженность компонентов данного свойства личности, мы видим, что и у девушек, и у юношей трудности как операциональные, так и личностные при реализации общительности практически минимальны, незначительны. Можно полагать, что инструментальных умений, навыков, знаний, необходимых для воплощения и реализации поставленных целей, вполне достаточно. Как у девушек, так и у юношей достаточно хорошие навыки регуляции своего поведения, эмоциональных состояний, что создает благоприятные условия для дальнейшего развития общительности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асеев В. С. Психологические и социальные функции полоролевых стереотипов // Вопросы психологии. — 1987. — № 2. — С. 152-158.
2. Гендерный подход в гуманитарных исследованиях : коллективная научная монография / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. — Ульяновск : Зебра, 2016. — 188 с.
3. Грошев И. В. Индивидуально-личностные и гендерно-половые особенности детерминации голосования избирателей в условиях дефицита информации о кандидатах // Экспериментальная психология. — 2013. — Т. 6. — № 1. — С. 98-118.
4. Грошев И. В. Гендерные аспекты эмоциональной архитектуры, интерпретации и опознания ландшафта эмоций и эмоциональных отношений в организации // Менеджмент в России и за рубежом. — 2012. — № 4.
5. Жемчугова Н. А. Развитие общительности во взаимосвязи со свойствами темперамента в учебной деятельности у старших школьников и студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Екатеринбург, 2009. — 21 с.
6. Жемчугова Н. А., Новикова О. В. Гендерные особенности содержательно-смыслового аспекта общительности юношей и девушек педагогического вуза // Педагогическое образование в России. — 2017. — № 2. — С. 269-274.
7. Крупнов А. И. Психологическая природа общительности как системного качества личности // Гуманизация и образование. — М., 1995. — № 3. — С. 64-71.
8. Крупнов А. И. Диагностика свойств личности и индивидуальности. — М., 1993. — 77 с.
9. Крупнов А. И. Некоторые итоги комплексного изучения общительности как системного качества активности личности // Психологическая структура общительности, ее половозрастные и национально-этнические особенности. — М., 1995. — С. 62-66.
10. Крупнов А. И. Об изучении и формировании базовых свойств личности // Студент на пороге XXI века. — М. : Изд-во РУДН, 1990. — С. 31-37.
11. Крупнов А. И. Психологические проблемы целостного анализа личности и ее базовых свойств / Психолого-педагогические проблемы формирования личности в учебной деятельности. — М. : Изд-во РУДН, 1988. — С. 28-40.
12. Крупнов А. И. Целостно-функциональный анализ индивидуальных проявлений общительности

студентов. — М. : Изд-во РУДН, 1986.

13. Крупнов А. И., Бабаев Т. М., Станис В. В. Комплексная программа развития общительности как общепрофессионального свойства личности : сборник докладов и тезисов сообщений 1-й межвуз. науч.-практ. конф. — Калуга, 2000. — С. 62-64.

14. Крупнов А. И., Жемчугова Л. В. Исследование индивидуальных различий в динамических характеристиках общительности старших школьников // Вопросы психофизиологии активности и саморегуляции личности. — Свердловск : Сверд. пед. ин-т, 1978. — С. 63-69.

REFERENCES

1. Aseev V. S. Psikhologicheskie i sotsial'nye funktsii polorolevykh stereotipov // Voprosy psikhologii. — 1987. — № 2. — S. 152-158.

2. Gendernyy podkhod v gumanitarnykh issledovaniyakh : kollektivnaya nauchnaya monografiya / otv. red. A. Yu. Nagornova. — Ul'yanovsk : Zebra, 2016. — 188 s.

3. Groshev I. V. Individual'no-lichnostnye i genderno-polovye osobennosti determinatsii golosovaniya izbirateley v usloviyakh defitsita informatsii o kandidatakh // Eksperimental'naya psikhologiya. — 2013. — T. 6. — № 1. — S. 98-118.

4. Groshev I. V. Gendernye aspekty emotsional'noy arkhitektury, interpretatsii i opoznaniya landshafta emotsiy i emotsional'nykh otnosheniy v organizatsii // Menedzhment v Rossii i za rubezhom. — 2012. — № 4.

5. Zhemchugova N. A. Razvitie obshchitel'nosti vo vzaimosvyazi so svoystvami temperamenta v uchebnoy deyatel'nosti u starshikh shkol'nikov i studentov : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. — Ekaterinburg, 2009. — 21 s.

6. Zhemchugova N. A., Novikova O. V. Gendernye osobennosti sodержatel'no-smyslovogo aspekta obshchitel'nosti yunoshey i devushek pedagogicheskogo vuza // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2017. — № 2. — S. 269-274.

7. Krupnov A. I. Psikhologicheskaya priroda obshchitel'nosti kak sistemnogo kachestva lichnosti // Gumanizatsiya i obrazovanie. — M., 1995. — № 3. — S. 64-71.

8. Krupnov A. I. Diagnostika svoystv lichnosti i individual'nosti. — M., 1993. — 77 s.

9. Krupnov A. I. Nekotorye itogi kompleksnogo izucheniya obshchitel'nosti kak sistemnogo kachestva aktivnosti lichnosti // Psikhologicheskaya struktura obshchitel'nosti, ee polovozrastnye i natsional'no-etnicheskie osobennosti. — M., 1995. — S. 62-66.

10. Krupnov A. I. Ob izuchenii i formirovaniy bazovykh svoystv lichnosti // Student na poroge XXI veka. — M. : Izd-vo RUDN, 1990. — S. 31-37.

11. Krupnov A. I. Psikhologicheskie problemy tselostnogo analiza lichnosti i ee bazovykh svoystv / Psikhologo-pedagogicheskie problemy formirovaniya lichnosti v uchebnoy deyatel'nosti. — M. : Izd-vo RUDN, 1988. — S. 28-40.

12. Krupnov A. I. Tselostno-funktsional'nyy analiz individual'nykh proyavleniy obshchitel'nosti studentov. — M. : Izd-vo RUDN, 1986.

13. Krupnov A. I., Babaev T. M., Stanis V. V. Kompleksnaya programma razvitiya obshchitel'nosti kak obshcheprofessional'nogo svoystva lichnosti : sbornik dokladov i tezisov soobshcheniy 1-y mezhvuz. nauch.-prakt. konf. — Kaluga, 2000. — S. 62-64.

14. Krupnov A. I., Zhemchugova L. B. Issledovanie individual'nykh razlichiy v dinamicheskikh kharakteristikakh obshchitel'nosti starshikh shkol'nikov // Voprosy psikhofiziologii aktivnosti i samoregulyatsii lichnosti. — Sverdlovsk : Sverd. pед. ин-т, 1978. — С. 63-69.

Кружкова Ольга Владимировна,

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой акмеологии и психологии среды, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: galiat1@yandex.ru

Бойко Анна Дмитриевна,

старший преподаватель кафедры акмеологии и психологии среды, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: oreep@bk.ru

Воробьева Ирина Владимировна,

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры акмеологии и психологии среды, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: lorisha@mail.ru

**УПРАВЛЕНЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ПО ВНЕДРЕНИЮ ПРОГРАММЫ
ПРОФИЛАКТИКИ ОРГАНИЗАЦИОННОГО ВАНДАЛИЗМА
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: управленческое консультирование; организационный вандализм; деструктивное поведение; образовательные организации; профилактика организационного вандализма; профилактические программы; управленческая деятельность.

АННОТАЦИЯ. Распространенность вандализма на рабочем месте может создать серьезные угрозы для образовательной организации, миссией которой является воспитание человека. Однако эффективно профилировать подобное деструктивное поведение персонала бывает затруднительно, поскольку от руководителя требуются управленческие решения, основанные на понимании как природы самого организационного вандализма, так и факторов организации, приводящих к его возникновению. При этом проблема заключается в недостаточной теоретической и эмпирической разработанности особенностей консультационного сопровождения управленческой деятельности при внедрении программы профилактики организационного вандализма в образовательной организации. Целью написания представленной статьи является характеристика феномена организационного вандализма и возможностей его профилактики в образовательной организации посредством инструментов управленческого консультирования. Описываются признаки организационного вандализма, а также причины, побуждающие персонал образовательной организации к деструктивным действиям с организационной собственностью. Выделяются направления профилактики организационного вандализма персонала, среди которых работа с материальной средой организации, просветительская работа с руководством и персоналом организации по вопросам организационного вандализма, организация защиты информации, работа с корпоративной культурой и организацией труда. С использованием метода моделирования разработан алгоритм управленческого консультирования по вопросам профилактики организационного вандализма, включающий пять этапов: первичную консультацию, выявление фактов организационного вандализма, консультационное сопровождение, завершение консультирования и постпроектное сопровождение. Последовательность действий консультанта по управлению представлена в форме модели принятия решения о проведении консультационной работы в зависимости от наличия проявлений организационного вандализма в образовательной организации, уровня осведомленности руководителя образовательной организации о сущности организационного вандализма и иных факторов, определяющих консультационный процесс.

Kruzhkova Olga Vladimirovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Acmeology and Psychology of Environment, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Boyko Anna Dmitrievna,

Senior Lecturer, Department of Acmeology and Psychology of Environment, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Vorobyeva Irina Vladimirovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Acmeology and Psychology of Environment, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**MANAGEMENT CONSULTING ON THE IMPLEMENTATION
OF THE PROGRAM OF PREVENTION OF ORGANIZATIONAL VANDALISM
IN EDUCATIONAL ORGANIZATION**

KEYWORDS: management consulting; organizational vandalism; destructive behavior; educational organizations; prevention of organizational vandalism; preventive programs; management activities.

ABSTRACT. The spread of vandalism in the workplace can cause serious threats to an educational organization which mission is to educate people. However, it is difficult to prevent effectively such destructive behavior of personnel, since the manager is required to make management decisions based on an understanding of both the nature of organizational vandalism itself and the factors of organization leading to its

occurrence. At the same time, the problem lies in the insufficient theoretical and empirical development of the features of the advisory support of management activities introducing the program of prevention of organizational vandalism in an educational organization. The purpose of writing this article is to characterize the phenomenon of organizational vandalism and the possibilities for its prevention in an educational organization using tools of management consulting. The signs of organizational vandalism are described, as well as the reasons that motivate the personnel of the educational organization to destructive actions with organizational property. Areas of prevention of personnel's organizational vandalism are highlighted, including work with the material environment of the organization, educational work with the management and staff of the organization on issues of organizational vandalism, organization of information protection, work with corporate culture and organization of work. Using the simulation method, an algorithm for management consulting on the prevention of organizational vandalism has been developed, which includes five stages: initial consultation, identification of facts of organizational vandalism, consulting support, completion of consulting and post-project support. The sequence of actions of the management consultant is presented in the form of a decision-making model for conducting consulting work depending on the presence of manifestations of organizational vandalism in the educational organization, the level of awareness of the head of the educational organization about the essence of organizational vandalism and other factors determining the consultation process.

Введение

Современная образовательная организация органично включена в развернутую систему социально-экономических процессов нашего общества и управление ею должно соответствовать самым актуальным требованиям и стандартам. Так, ориентация на концепцию управления человеческими ресурсами актуализирует внимание на персонале образовательной организации и его поведенческих моделях с точки зрения их возможного влияния на организационную эффективность и достижение запланированного результата. Безусловно, особого внимания требуют деструктивные варианты организационного поведения, одним из которых является организационный вандализм.

Среди разнообразных социальных процессов (урбанизация населения, реформирование экономики, старение человека, семейные конфликты и пр.), вандализм и его последствия по праву занимают особое место, что связано с тем, что именно данный процесс наносит существенный вред современному обществу. Современные исследователи рассматривают данный процесс приоритетно в юридическом контексте (варианты наказания и классификации подобных действий), еще реже рассматриваются способы профилактики, предупреждения вандальных актов среди узких возрастных категорий населения (в основном, до юношеского возраста включительно). Однако вандальное поведение взрослых людей, средой реализации которого часто становится организация, до сих пор изучено недостаточно, даже несмотря на то, что организации несут значительный ущерб от подобного деструктивного поведения персонала [18]. Те же организации, которые занимаются сознательной профилактикой организационного вандализма, не всегда учитывают влияние таких факторов, как сопротивление персонала изменениям, степень

осознания экономической целесообразности профилактики данного явления всеми членами организации и др., что впоследствии приводит к снижению эффективности мероприятий, проводимых в рамках профилактики данного феномена и ставит вопрос о необходимости привлечения консультанта в области управления к решению возникших организационных проблем.

Организационный вандализм: феномен и причины проявления

Понятие организационного вандализма почти не исследовано в отечественной и зарубежной науке, в самом общем виде к нему можно отнести любое поведение персонала, приводящее к несанкционированному изменению организационной среды и наносящее какой-либо ущерб организации [10]. Для его уточнения можно рассмотреть близкие по содержанию феномены. Так, самым широким понятием можно считать деструктивное поведение персонала, к которому относят как действия, так и бездействие персонала, приводящие к негативным последствиям и затрудняющие достижение целей организации [3; 5; 15; 26]. Более частными и специфическими, но также сопоставимые с вандальной активностью персонала являются: оппортунистическое поведение, предполагающее доминирование личных интересов [16; 17]; корпоративный саботаж, выражающийся в некачественном выполнении профессиональной деятельности [2; 9; 12; 15]; абсентеизм или прогулы без уважительной причины [14; 15]; сниженная трудовая активность [15]; хулиганство на рабочем месте и несоблюдение правил поведения [20; 21]; кража (воровство) [4; 11; 21]; халатность при выполнении профессиональной деятельности [8; 13; 25; 28]; «итальянская забастовка» как форма протеста персонала, заключающаяся в строгом соблюдении норм и правил, действующих в организации и медленного исполнения соб-

ственных трудовых обязанностей [30]. Дифференцируя организационный вандализм от этих феноменов, необходимо указать на его активную форму реализации, всегда предполагающую совершение человеком каких-либо действий по отношению к чужой собственности. Спектр этих действий варьируется по степени их разрушительности — от преобразования и изменения пространства до уничтожения отдельных его элементов. Кроме того, вандальные действия могут быть как случайными и непреднамеренными, так и совершаться целенаправленно по заранее разработанному плану [19]. Для организации подобная активность персонала приводит к серьезным последствиям — материальным убыткам, репутационному ущербу, нарушению социально-психологического климата и т.п., что сказывается как на достижении целей, так и на функционировании организации в целом. При этом индивидуальная мотивация подобной формы поведения сотрудников крайне разнообразна — от прагматичности и поиска выгоды, до стремления к справедливости и протеста против управляющей системы.

Исходя из этого, реальные причины вандальной активности персонала могут скрываться не только в личностных характеристиках или социальных настроениях человека, но и исходить из более широкого спектра факторов (рис. 1). Наличие данных причин не всегда может провоцировать персонал на совершение актов организационного вандализма. Однако акты организационного вандализма совершаются персоналом тем чаще, чем больше причин для это у них существует.

Понимание возможных причин организационного вандализма необходимо для построения эффективной системы его профилактики. При этом программа профилактики организационного вандализма может быть составлена, в том числе, и в процессе управленческого консультирования.

Возможности управленческого консультирования в профилактике организационного вандализма в образовательной организации

На сегодняшний день особый интерес представляет консалтинг образовательных организаций. Одной из особенностей, присущих субъектам образовательного процесса, является тот факт, что зачастую они сами являются консультантами. Так, например, в рамках образовательной организации могут осуществляться такие виды консультирования, как: педагогическое (консультирование по вопросам организации и осуществления образовательного процесса), психологическое (оказание помощи в раз-

решении проблем, связанных с межличностным взаимодействием и собственным развитием), социально-педагогическое (создание благоприятного социально-психологического климата в педагогическом коллективе) и т.д. [23].

При этом активное изменение системы образования (реорганизация Министерства образования и науки РФ, введение новых образовательных стандартов, введение профессиональных стандартов, обусловивших массовую профессиональную переподготовку специалистов и т.д.) диктует необходимость преобразования как самих образовательных организаций, так и участников образовательного процесса, в связи с чем представители некоторых образовательных организаций сами обращаются за консультационными услугами [24].

Управленческое консультирование в образовательной организации реализуется с целью развития образовательной организации, повышения качества и эффективности деятельности субъектов образовательной среды и эффективного управления происходящими в образовательной организации изменениями [22; 23; 24; 27].

Ввиду негативного воздействия организационного вандализма на организационную среду, который проявляется в экономическом, экологическом, социально-психологическом и репутационном ущербе, а также находит отражение в воздействии на скорость и эффективность достижения целей организации, актуальной на сегодняшний день проблемой является поиск способов его профилактики. Одной из процедур, сопровождающих разработку программы профилактики организационного вандализма в образовательной организации может стать управленческое консультирование. Поскольку процедура внедрения программы профилактики организационного вандализма в образовательной организации сопряжена с целой совокупностью затруднений (в частности, сопротивлением персонала изменениям), она должна сопровождаться целым комплексом мероприятий, для разработки и реализации которых может быть привлечен консультант по управлению.

В общем смысле профилактика представляет собой совокупность мер (медицинских, социально-психологических, педагогических и др.), целью реализации которых выступает сохранение оптимального функционирования объекта, а также предупреждение нарушений его деятельности в будущем. Профилактика деструктивного поведения, в том числе вандального поведения, включает в себя следующие методы и способы достижения результата [29]:

<p style="text-align: center;">Оборудование</p> <p>Технические трудности:</p> <ul style="list-style-type: none"> • сбой в работе; • неисправность; • устаревание; • медленная работа; • проблемы программного обеспечения: <ul style="list-style-type: none"> — неудобство использования; — некорректная работа, сбой; — устаревание; — ограниченность функционала. <p>Деструктивное вмешательство извне</p>	<p style="text-align: center;">Государство</p> <p>Несовершенство государственной системы:</p> <ul style="list-style-type: none"> • законодательной; • образовательной; • информационной; • социального обеспечения; • обеспечения безопасности. <p>Сложная экономическая ситуация. Напряженная политическая обстановка. Общественное мнение и настроение.</p>
<p style="text-align: center;">Менеджмент</p> <p>Отсутствие контроля, попустительство. Деструктивная организационная культура. Несоответствие условий труда установленным нормам. Отсутствие или формализм планирования дальнейшей работы организации. Ошибки в системе управления персоналом:</p> <ul style="list-style-type: none"> • некачественное проведение процедур набора, подбора и отбора персонала; • отсутствие системы адаптации персонала; • формальность / отсутствие обучения персонала организации; • неравномерное распределение нагрузки подчиненных; • некорректная система мотивации и стимулирования трудовой деятельности. <p>Излишняя бюрократизированность организации. Нарушения в работе каналов передачи информации.</p>	<p style="text-align: center;">Человек</p> <p>Психофизиологические особенности:</p> <ul style="list-style-type: none"> • конформизм; • перфекционизм; • эгоистичность; • излишняя самоуверенность; • слабо развитый волевой контроль; • нестабильный эмоциональный фон; • низкий уровень IQ; • низкий уровень социального интеллекта; • недостаточно развитое стратегическое и/или тактическое мышление; • заболевание. <p>Работа механизмов психологической защиты. Копинг-стратегии. Лень, прокрастинация. Любопытство. Мсть, восстановление справедливости. Менталитет, коллективное бессознательное («и так сойдет», «авось» и т.д.). Особенности воспитания. Сверхтолерантность. Желание привлечь к себе внимание, показать себя. Скука. Некомпетентность. Отношение к работе:</p> <ul style="list-style-type: none"> • халатность; • нарушение дисциплины; • нарушение трудовой этики; • злоупотребление властью; • низкая значимость работы и организации для личности. <p>Внешние обстоятельства, влияющие на поведение человека:</p> <ul style="list-style-type: none"> • личные проблемы и переживания; • нужда, безвыходная ситуация; • проводимые в организации изменения, вызвавшие сопротивление персонала.

Рис. 1. Причины организационного вандализма

- диагностика (психодиагностика);
- социально-психологическое сопровождение, в том числе индивидуально-консультационные беседы и социально-психологические тренинги;
- психологическое и нормативное просвещение;
- создание благоприятных условий для развития и самореализации личности;
- развитие навыков саморегуляции.

Профилактика организационного вандализма представляет собой создание такой материальной и социально-психологической среды в образовательной организации, в которой персонал не будет осуществлять несанкционированное изменение организационной среды, приводящее к ущербу.

Профилактика организационного вандализма в образовательной организации может состоять из следующих блоков:

- работа с материальной средой: антивандалное покрытие поверхностей, эргономичность используемого оборудования и т.д.;
- просветительская работа с руководством и персоналом организации по вопросам организационного вандализма: информирование о причинах и предикторах, формах проявления, последствиях и способах профилактики;
- организация защиты информации: защита файлов от копирования, запрет на пересылку по электронной почте определенного типа файлов, запрет на использование флеш-накопителей, блокирование USB-портов на компьютере и т.д.;
- работа с корпоративной культурой и организацией труда: развитие приверженности и лояльности персонала к организации, организация непрерывного образования, выстраивание и реализация эффективной системы мотивации и стимулирования трудовой деятельности, донесение до сотрудников миссии и ценностей организации, обеспечение работников необходимыми для выполнения трудовых обязанностей ресурсами и т.д.

Профилактику в образовательных организациях чаще всего осуществляют топ-менеджеры, линейные руководители, работники службы управления персоналом, отдела охраны труда и службы безопасности. Однако специфической особенностью профилактики в образовательной организации является тот факт, что рядовые сотрудники (педагоги) также осуществляют профилактическое воздействие, но на обучающихся, то есть являются как объектом, так и субъектом профилактической деятельности. При этом специфика профессиональной деятельности педагогов, интенсивные рабочие нагрузки в совокупности могут привести не только к профессиональному выгоранию, профессиональной деформации и деструкции, но и могут стать

причиной совершения актов организационного вандализма.

Алгоритм оказания услуги в области управленческого консалтинга по вопросам профилактики организационного вандализма спроектирован на основе классических подходов к содержанию консультирования по управлению с учетом специфики феномена «организационный вандализм» и представлен на рисунке 2.

В общем виде управленческое консультирование при внедрении программы профилактики организационного вандализма будет выглядеть следующим образом:

1. Первичная консультация, которая включает в себя такие элементы, как:

- обращение руководителя к внутреннему консультанту по управлению или в консалтинговую компанию / к индивидуальному консультанту по управлению. Для клиента очень важно выбрать для себя подходящего внутреннего либо внешнего консультанта по управлению, так как впоследствии данный выбор может сказаться на стоимости услуг, скорости их реализации, имидже организации и так далее;

• составление предварительного технического задания. На данном этапе консультанту по управлению очень важно определить, с какой целью пришел клиент, согласовать планируемый результат управленческого консультирования, разработать критерии результативности консалтинговой деятельности, определить ресурсы, которые могут быть задействованы в рамках реализации планируемой программы, формы и частоту коммуникации, зоны ответственности клиента и консультанта. Прояснение и согласование данных аспектов поможет консультанту при проектировании программы мероприятий, отвечающей требованиям, ожиданиям и возможностям как клиента, так и самого консультанта по управлению, и, как следствие, потенциально может повысить как продуктивность мероприятий, так и удовлетворенность клиента оказанными ему услугами;

• заключение договора на проведение диагностики бизнес-процессов, в котором должны быть зафиксированы такие параметры как: обязанности сторон, зоны ответственности, формы коммуникации, планируемые результаты деятельности. Заключение договора обеспечит легитимность деятельности консультанта по управлению, а также снизит вероятность получения недостоверных или неполных данных о бизнес-процессах в образовательной организации, что впоследствии позволит спроектировать максимально эффективную программу профилактики организационного вандализма и успешно провести ее внедрение, предупредив возможные риски.



Рис. 2. Алгоритм управленческого консультирования по вопросам профилактики организационного вандализма

2. Этап выявления организационного вандализма предполагает проведение следующих мероприятий:

- диагностика и анализ бизнес-процессов, взаимосвязанных с появлением и проявлением организационного ванда-

лизма в образовательной организации, выполняется для определения реальной ситуации в организации, а также для выявления возможных причин возникновения проблемы, с которой обратился руководитель организации;

- передача и разъяснение результатов диагностики бизнес-процессов клиенту осуществляется для актуализации потребности в изменениях у руководителя образовательной организации, что позволит в будущем снизить уровень его сопротивления изменениям;

- информирование и консультирование клиента по проблеме организационного вандализма: причины, предикторы, формы проявления, возможные последствия, способы минимизации проявлений и предупреждения возникновения его в будущем. Данное мероприятие необходимо как для снижения сопротивления у руководителя образовательной организации, повышения уровня доверия к консультанту, так и для определения курса совместных дальнейших действий консультанта по управлению и персоналу организации в реализации цели профилактики организационного вандализма в образовательной организации;

- уточнение технического задания. Выполнение данного этапа позволит как клиенту, так и консультанту впоследствии провести оценку эффективности консалтинговых услуг;

- составление, согласование и подписание договора об оказании консалтинговых услуг по внедрению программы профилактики организационного вандализма, в котором оговариваются права и обязанности, ответственность сторон, планируемый результат, форма и частота коммуникаций. Заключение договора необходимо для обеспечения легитимности консалтинговых услуг, а также для предупреждения возникновения конфликтов между консультантом по управлению и руководителем образовательной организации.

3. Консультационное сопровождение, реализуемое в рамках условий, оговоренных в договоре об оказании консультационных услуг в сфере управления, и включающее в себя следующие мероприятия:

- осуществление качественного анализа рисков, связанных с внедрением программы организационного вандализма в образовательной организации;

- планирование и реализация мероприятий по предотвращению рисков, связанных с внедрением программы профилактики организационного вандализма в образовательной организации.

Расчет рисков, планирование и реализация мероприятий по их предотвращению

позволяют построить наиболее оптимальную стратегию внедрения программы профилактики организационного вандализма в образовательной организации, что впоследствии может повысить эффективность от ее реализации.

- составление плана внедрения программы профилактики организационного вандализма в образовательной организации;

- снижение сопротивления персонала изменениям, что позволит обеспечить наиболее высокую эффективность и устойчивость во времени программы профилактики организационного вандализма в образовательной организации;

- осуществление консультационного сопровождения по различным вопросам внедрения программы профилактики организационного вандализма в образовательной организации;

- мониторинг эффективности внедрения программы профилактики организационного вандализма в образовательной организации необходим для своевременной коррекции разработанной ранее стратегии внедрения программы с учетом меняющихся условий среды, что обеспечит эффективность реализации программы профилактики организационного вандализма в дальнейшем.

4. После успешного внедрения программы профилактики организационного вандализма осуществляется завершение консультирования. Данный этап включает в себя:

- оценку экономической и социально-психологической эффективности консультационной деятельности, которая производится согласно установленным критериям результативности. При проведении оценки результативности консультационных услуг в области управления следует учитывать, что некоторые из результатов могут быть отсрочены во времени, то есть не проявиться сразу;

- оценку уровня организационного вандализма по итогам проведенного управленческого консультирования (с учетом возможной отсроченности потенциальных результатов внедрения программы профилактики организационного вандализма в образовательной организации);

- оценку полноты выполнения технического задания, которая выполняется с опорой на заключенный договор об оказании консалтинговых услуг по внедрению программы профилактики организационного вандализма в образовательной организации;

- оценку удовлетворенности клиента оказанными консалтинговыми услугами по внедрению программы профилактики организационного вандализма в образовательной организации.

Данный этап необходим для подведения итогов, определения произошедших изменений в образовательной организации и потенциальных результатов этих изменений, что позволит сохранить настрой руководителя образовательной организации на преобразования и не позволит «откатиться» к предыдущим вариантам поведения, подразумевающим совершение и/или допущение актов организационного вандализма.

5. Постпроектное обслуживание клиента. Существование данного этапа повышает уровень доверия клиента к консультанту по управлению еще до начала консультирования, кроме того, это увеличивает ответственность консультанта, и, как следствие, зачастую повышает качество оказания услуг. Постпроектное обслуживание включает в себя такие элементы, как:

- мониторинг эффективности внедрения и реализации программы профилактики организационного вандализма в образовательной организации;
- консультирование по вопросам профилактики организационного вандализма в образовательной организации (осуществляемое в разумных пределах).

Однако следует отметить, что наполняемость и значение каждого из этапов могут несколько варьироваться в зависимости от осведомленности клиента об этом феномене, а также о наличии склонности персонала к совершению актов организационного вандализма. Последовательность действий консультанта по управлению в зависимости от наличия проявлений организационного вандализма в образовательной организации, уровня осведомленности руководителя образовательной организации о сущности организационного вандализма представлена на рисунке 3.

Использование представленной на рисунке 3 блок-схемы позволит консультанту по управлению определить направления собственной деятельности с учетом узловых моментов, которые впоследствии могут повлиять на результат и эффективность консалтинговых услуг. При этом узловыми моментами являются: выявление наличия или отсутствия организационного вандализма, признание клиентом наличия организационного вандализма в его организации, теоретическое знакомство руководителя организации с феноменом «организационный вандализм», принятие решения о профилактике организационного вандализма.

Одна из самых трудоемких для консультанта по управлению ситуаций, которая может возникнуть в процессе консультирования по вопросам профилактики организационного вандализма, — это ситуация, когда клиент не видит проявлений организационного вандализма в своей организации, либо, даже видя последствия для организации (экономический, социальный, экологический, репутационный ущерб) и стратегии поведения сотрудников, присутствующие организационному вандализму, отрицает его существование в рамках собственной организации, списывая это все на внешние обстоятельства и совпадения.

Подобное игнорирование проблемы возникает, на наш взгляд, скорее всего, вследствие активизации механизмов психологических защит личности [6; 7]. Дело в том, что признание руководителем существования проблемы потенциально может пошатнуть его Я-концепцию [1]: «Неужели я некомпетентный, плохой руководитель, если мои подчиненные занимаются организационным вандализмом?» В такой ситуации человек может почувствовать угрозу, нарушение его потребности в безопасности, и тем самым неосознанно активизировать механизмы борьбы со стрессом, то есть психологические защиты личности. В этом случае необходимо довести до сознания клиента существование проблемы путем информирования о теоретических основах организационного вандализма, его проявлениях и последствиях, показать, что они сопоставимы с результатами диагностики и анализа бизнес-процессов, проведенных на третьем этапе. В случае если консультант предпочтет пренебречь данным разъяснением, велика вероятность возникновения сопротивления персонала изменениям.

Исходя из вышесказанного можно отметить, что профилактика организационного вандализма в образовательной организации требует комплексного подхода к пониманию причин его возникновения и факторов, способствующих его распространению, а также управленческих решений, направленных на оптимизацию организационной культуры и благополучия сотрудников в организации. В то же время применение технологий управленческого консультирования позволяет оптимизировать данный процесс и обеспечить разработку индивидуального решения с учетом специфики конкретной образовательной организации.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

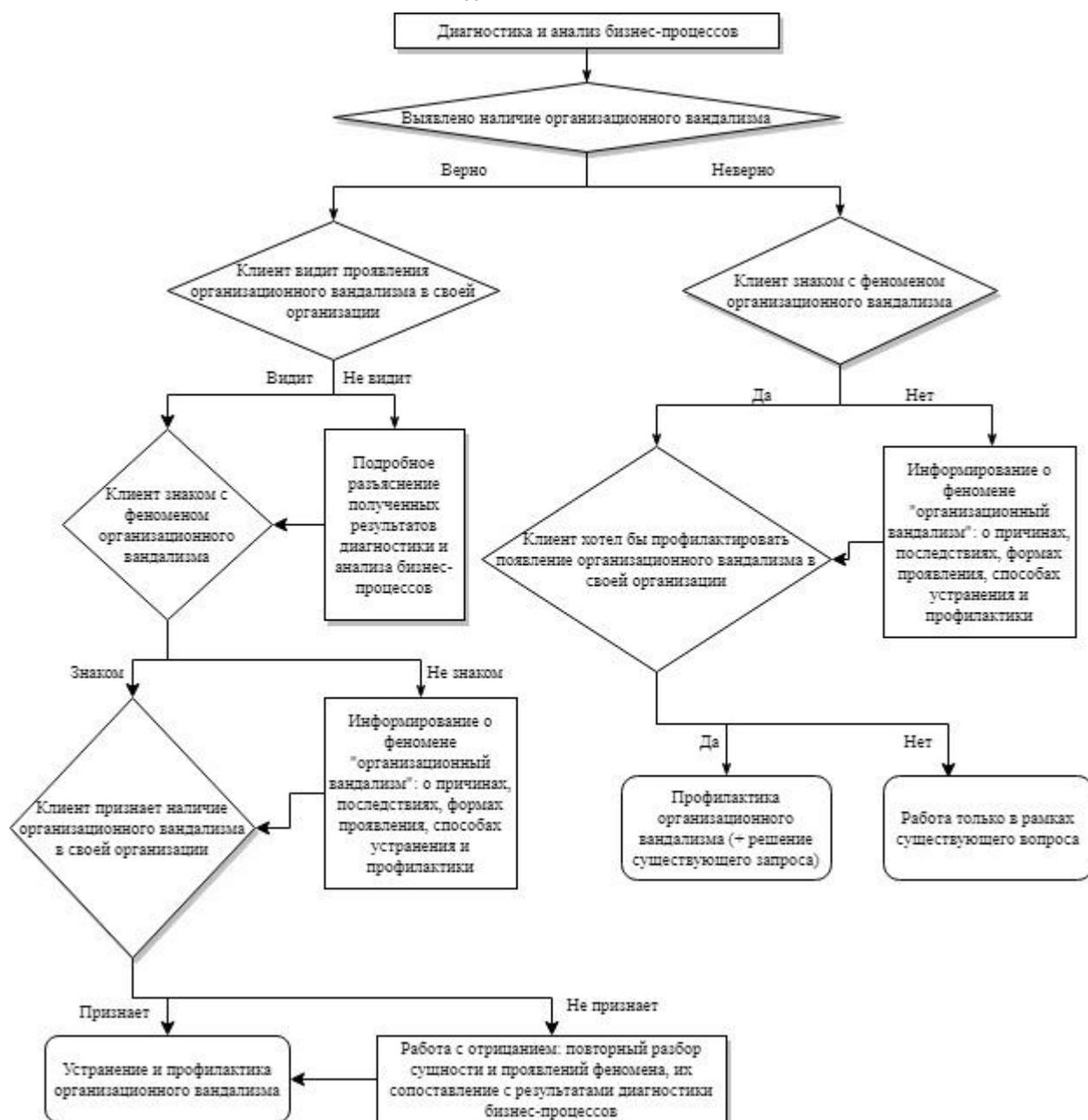


Рис. 3. Блок-схема по принятию решения о специфике и содержании собственной деятельности консультантом по управлению

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдурасулов Т. Д. «Я»-концепция как фактор выбора предпочтительного вида деятельности в профессиональном самоопределении студентов-психологов : дис. ... канд. псих. наук. — М., 2013.
2. Андреева В. Ю. Коммуникативный саботаж как средство реагирования в ситуации речевой провокации // Теория языка и межкультурная коммуникация. — 2016. — № 3 (22). — С. 7-12.
3. Антонова В. С. Деформация трудового поведения и формы его проявления на отечественных предприятиях // Аспирант. Приложение к журналу «Вестник Забайкальского государственного университета». — 2014. — № 1 (15). — С. 10-15.
4. Артемьева Ж. Г., Классен М. А. Изучение психологических особенностей человека, совершающего кражи, на основе модели международной академии исследования лжи // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Право. — 2016. — Т. 16. — № 2. — С. 64-68.
5. Блинова О. А., Журавлева Л. А., Кружкова Т. И., Оболенская А. Г. Организационная девиантность: социально-философский анализ // Социум и власть. — 2018. — № 4 (72). — С. 19-27.
6. Богданова М. В., Доценко Е. Л. Саморегуляция личности: от защит к созиданию : монография. — Тюмень : Мандр и Ка, 2010. — 204 с.
7. Грановская Р. М. Психологическая защита. — СПб. : Речь, 2007. — 476 с.
8. Елисеев С. А., Тыняная М. А. Общественно опасные последствия халатности: понятие и виды // Вестник Томского государственного университета. — 2012. — № 359. — С. 118-125.

9. Заказнов А. В. Корпоративный саботаж как общественное явление // Мотивация и оплата труда. — 2011. — № 4. — С. 280-284.
10. Кружкова О. В., Девятковская И. В. Организационный вандализм: к проблеме деструктивного поведения персонала // Сибирский психологический журнал. — 2017. — № 63. — С. 150-169.
11. Лапинский В. «Кладите больше заварки... и чай будет чаем...» — рекомендовала одна бабушка, или простые советы в борьбе с беловоротничковой преступностью // Управление персоналом. — 2012. — № 6. — С. 37-43.
12. Макеев В. С., Зайцев А. С. Прогнозирование развития угрозы инсайдерского саботажа при помощи системно-динамического моделирования // Безопасность информационных технологий. — 2015. — № 3. — С. 96-102.
13. Мелихов С. Ю. Принципы криминализации управленческой халатности в организациях // Вестник Томского государственного университета. — 2011. — № 352. — С. 134-137.
14. Митина Н. Н. Абсентеизм персонала как вид деструктивного поведения в организации // Современная экономика: проблемы и решения. — 2018. — № 2 (98). — С. 61-67.
15. Нарожная Д. А. Формы деструктивного трудового поведения работников // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. — 2015. — № 1. — С. 129-140.
16. Насырова С. И. Опортунистическое поведение как один из ключевых параметров развития цивилизованного рейдерства при интеграционных трансакциях в России // Риск: ресурсы, информация, снабжение, конкуренция. — 2014. — № 1. — С. 213-216.
17. Носырева А. В., Муратова И. А. Опортунистическое поведение в контексте нравственно-этического измерения // Сборник статей III Всерос. науч.-практ. конф. «Человек труда в истории: актуальные вопросы исторической науки, архивоведения и документоведения». — Чебоксары : Интерактив плюс, 2016. — С. 294-298.
18. Оболенская А. Г. Организационный вандализм как реакция на ограничение свободы индивида // Социальная и экономическая психология : Сборник научных трудов. Серия: Труды Института психологии РАН / отв. ред. Т. А. Нестик, Ю. В. Ковалева. — М., 2018. — С. 213-218.
19. Порозов Р. Ю. Феномен вандализма: культурно-антропологический анализ // Творчество и культура в свете философской рефлексии. Творчество культуры и культура творчества : сборник научных трудов VI Междунар. науч.-теорет. конф., посвященной памяти д-ра философ. наук, проф. Г. Ф. Миронова (1944-2008) / под ред. М. П. Волкова. — Ульяновск, 2018. — С. 85-90.
20. Рагулин А. В. К вопросу о содержании понятий «грубое нарушение общественного порядка» и «явное неуважение к обществу» как элементов объективной стороны хулиганства // Евразийская адвокатура. — 2017. — № 3 (28). — С. 59-62.
21. Савельева А. Воровство на работе: как привлечь работника к ответственности и взыскать ущерб // Трудовое право. — 2013. — № 9. — С. 6.
22. Саханский Н. Б. Консультирование как вид образовательной деятельности // Управление образованием: теория и практика. — 2014. — № 2 (14). — С. 1-23.
23. Саханский Н. Б. Сущность, содержание, основные направления и виды осуществления консалтинга в учреждении ДПО // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. — 2018. — Т. 4. — № 1 (14). — С. 26-37.
24. Соболева Э. Ю. Развитие экспертных организаций в сфере образования // Высшее образование сегодня. — 2012. — № 12. — С. 8-13.
25. Степанова М. А., Царев Е. В. Особенности квалификации и отграничения халатности от смежных составов преступлений // Проблемы правоохранительной деятельности. — 2011. — № 1. — С. 38-46.
26. Сунцова А. О. Управленческое консультирование по снижению рисков организации от деструктивного поведения персонала // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. — 2017. — № 4. — С. 44-48.
27. Ткалич А. И., Ткалич С. К., Дубровская Т. А., Любезнова Е. Э. и др. Консалтинг в образовании и управлении : монография / под ред. А. И. Ткалича и А. А. Роганова. — М. : ИИТ МГУС, 2007. — 162 с.
28. Тыняная М. А. К вопросу о характере связи между бездействием и общественно опасными последствиями в составе халатности // Вестник Томского государственного университета. Право. — 2013. — № 3 (9). — С. 77-80.
29. Угдыжекова И. Ю. Профилактика деструктивных форм поведения осужденных // Ведомости уголовно-исполнительной системы. — 2012. — № 7 (122). — С. 11-14.
30. Чацкая Е. А. Дневники врача: «итальянская забастовка» в действии // Оргздрав: новости, мнения, обучение. — 2015. — № 1 (1). — С. 108-115.

REFERENCES

1. Abdurasulov T. D. «Ya»-kontseptsiya kak faktor vybora predpochtitel'nogo vida deyatel'nosti v professional'nom samoopredelenii studentov-psikhologov : dis. ... kand. psikh. na-uk. — M., 2013.
2. Andreeva V. Yu. Kommunikativnyy sabotazh kak sredstvo reagirovaniya v situatsii rechevoy provokatsii // Teoriya yazyka i mezhkul'turnaya kommunikatsiya. — 2016. — № 3 (22). — S. 7-12.
3. Antonova V. S. Deformatsiya trudovogo povedeniya i formy ego proyavleniya na otechestvennykh predpriyatiyakh // Aspirant. Prilozhenie k zhurnalu «Vestnik Zabaykal'skogo gosudarstvennogo universiteta». — 2014. — № 1 (15). — S. 10-15.
4. Artem'eva Zh. G., Klassen M. A. Izucheniye psikhologicheskikh osobennostey cheloveka, sovershayushchego krazhi, na osnove modeli mezhdunarodnoy akademii issledovaniya lzhi // Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pravo. — 2016. — T. 16. — № 2. — S. 64-68.
5. Blinova O. A., Zhuravleva L. A., Kruzhkova T. I., Obolenskaya A. G. Organizatsionnaya deviantnost': sotsial'no-filosofskiy analiz // Sotsium i vlast'. — 2018. — № 4 (72). — S. 19-27.

6. Bogdanova M. V., Dotsenko E. L. Samoregulyatsiya lichnosti: ot zashchit k sozdaniyu : monografiya. — Tyumen' : Mandr i Ka, 2010. — 204 s.
7. Granovskaya R. M. Psikhologicheskaya zashchita. — SPb. : Rech', 2007. — 476 s.
8. Eliseev S. A., Tynyanaya M. A. Obshchestvenno opasnye posledstviya khalatnosti: ponyatie i vidy // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. — 2012. — № 359. — S. 118-125.
9. Zakaznov A. V. Korporativnyy sabotazh kak obshchestvennoe yavlenie // Motivatsiya i oplata truda. — 2011. — № 4. — S. 280-284.
10. Kruzhkova O. V., Devyatovskaya I. V. Organizatsionnyy vandalizm: k probleme destruktivnogo povedeniya personala // Sibirskiy psikhologicheskij zhurnal. — 2017. — № 63. — S. 150-169.
11. Lapinskiy V. «Kladite bol'she zavarki... i chay budet chaem...» — rekomendovala odna babushka, ili prostye sovery v bor'be s belovorotnichkovoy prestupnost'yu // Upravlenie personalom. — 2012. — № 6. — S. 37-43.
12. Makeev V. S., Zaytsev A. S. Prognozirovaniye razvitiya ugrozy insayderskogo sabotazha pri pomoshchi sistemno-dinamicheskogo modelirovaniya // Bezopasnost' informatsionnykh tekhnologiy. — 2015. — № 3. — S. 96-102.
13. Melikhov S. Yu. Printsipy kriminalizatsii upravlencheskoy khalatnosti v organizatsiyakh // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. — 2011. — № 352. — S. 134-137.
14. Mitina N. N. Absenteizm personala kak vid destruktivnogo povedeniya v organizatsii // Sovremennaya ekonomika: problemy i resheniya. — 2018. — № 2 (98). — S. 61-67.
15. Narozhnaya D. A. Formy destruktivnogo trudovogo povedeniya rabotnikov // Vestnik Rossiyskogo universiteta družby narodov. Seriya: Sotsiologiya. — 2015. — № 1. — S. 129-140.
16. Nasyrova S. I. Opportunisticheskoe povedenie kak odin iz klyuchevykh parametrov razvitiya tsivilizovannogo reyderstva pri integratsionnykh transaktsiyakh v Rossii // Risk: resursy, informatsiya, snabzhenie, konkurentsia. — 2014. — № 1. — S. 213-216.
17. Nosyreva A. V., Muratov I. A. Opportunisticheskoe povedenie v kontekste nrvstvenno-eticheskogo izmeneniya // Sbornik statey III Vseros. nauch.-prakt. konf. «Chelovek truda v istorii: aktual'nye voprosy istoricheskoy nauki, arkhivovedeniya i dokumentovedeniya». — Cheboksary : Interaktiv plus, 2016. — S. 294-298.
18. Obolenskaya A. G. Organizatsionnyy vandalizm kak reaktsiya na ogranichenie svobody individa // Sotsial'naya i ekonomicheskaya psikhologiya : Sbornik nauchnykh trudov. Seriya: Trudy Instituta psikhologii RAN / otv. red. T. A. Nestik, Yu. V. Kovaleva. — M., 2018. — S. 213-218.
19. Porozov R. Yu. Fenomen vandal'nogo povedeniya: kul'turno-antropologicheskij analiz // Tvorchestvo i kul'tura v svete filosofskoy refleksii. Tvorchestvo kul'tury i kul'tura tvorchestva : sbornik nauchnykh trudov VI Mezhdunar. nauch.-teoret. konf., posvyashchennoy pamyati d-ra filosof. nauk, prof. G. F. Mironova (1944-2008) / pod red. M. P. Volkova. — Ul'yanovsk, 2018. — S. 85-90.
20. Ragulin A. V. K voprosu o sodержanii ponyatiy «gruboe narushenie obshchestvennogo poryadka» i «yavnoe neuvazhenie k obshchestvu» kak elementov ob"ektivnoy storony khuliganstva // Evraziyskaya advokatura. — 2017. — № 3 (28). — S. 59-62.
21. Savel'eva A. Vorovstvo na rabote: kak privlech' rabotnika k otvetstvennosti i vzykat' ushcherb // Trudovoye pravo. — 2013. — № 9. — S. 6.
22. Sakhanskiy N. B. Konsul'tirovaniye kak vid obrazovatel'noy deyatel'nosti // Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika. — 2014. — № 2 (14). — S. 1-23.
23. Sakhanskiy N. B. Sushchnost', sodержanie, osnovnye napravleniya i vidy osushchestvleniya konsaltinga v uchrezhdenii DPO // Sovremennoye dopolnitel'noe professional'noe pedagogicheskoye obrazovanie. — 2018. — T. 4. — № 1 (14). — S. 26-37.
24. Soboleva E. Yu. Razvitiye ekspertnykh organizatsiy v sfere obrazovaniya // Vyssee obrazovanie segodnya. — 2012. — № 12. — S. 8-13.
25. Stepanova M. A., Tsarev E. V. Osobennosti kvalifikatsii i otgranicheniya khalatnosti ot smezhnykh sostavov prestupleniy // Problemy pravookhranitel'noy deyatel'nosti. — 2011. — № 1. — S. 38-46.
26. Suntsova A. O. Upravlencheskoye konsul'tirovaniye po snizheniyu riskov organizatsii ot destruktivnogo povedeniya personala // Vestnik sotsial'no-gumanitarnogo obrazovaniya i nauki. — 2017. — № 4. — S. 44-48.
27. Tkalich A. I., Tkalich S. K., Dubrovskaya T. A., Lyubeznova E. E. i dr. Konsalting v obrazovanii i upravlenii : monografiya / pod red. A. I. Tkalicha i A. A. Roganova. — M. : IIT MGUS, 2007. — 162 s.
28. Tynyanaya M. A. K voprosu o kharaktere svyazi mezhdu bezdeystviem i obshchestvenno opasnymi posledstviyami v sostave khalatnosti // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Pravo. — 2013. — № 3 (9). — S. 77-80.
29. Ugdyzhkova I. Yu. Profilaktika destruktivnykh form povedeniya osuzhdennykh // Vedomosti ugolovno-ispolnitel'noy sistemy. — 2012. — № 7 (122). — S. 11-14.
30. Chatskaya E. A. Dnevnik vracha: «ital'yanskaya zabastovka» v deystvii // Orgzdrav: novosti, mneniya, obuchenie. — 2015. — № 1 (1). — S. 108-115.

РЕЦЕНЗИИ

УДК 37.035.6
ББК 4400.522

DOI 10.26170/po19-03-14
ГРНТИ 03-01.39

Код ВАК 13.00.02

Шахнович Илья Семенович,

старший преподаватель кафедры технологий социальной работы, аналитик центра молодежных проектов, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 229; e-mail: uralstud@yandex.ru

Попп Иван Александрович,

кандидат исторических наук, начальник управления научно-образовательной и проектной деятельности, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 219; e-mail: popp82@mail.ru

Зиннатуллина Зульфия Рафисовна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра русской и зарубежной литературы, Казанский (Приволжский) федеральный университет; 420008, г. Казань, ул. Кремлевская, 18; e-mail: zin-zulya@mail.ru

Попп Ирина Сергеевна,

аспирант кафедры рекламы и связей с общественностью, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: poppirina87@gmail.com

СОХРАНЕНИЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ

О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ

(НА ПРИМЕРЕ КОНКУРСА И КНИГИ «ЮНЫЕ ГЕРОИ ОТЕЧЕСТВА»)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: сохранение исторической памяти; историческая память; патриотизм; патриотическое воспитание; Великая Отечественная война; патриотические проекты; воспитание молодежи; средства воспитания; воспитательная работа.

АННОТАЦИЯ. Авторы рассматривают формирование и сохранение исторической памяти как совокупность представлений о событиях прошлого, значимых для большинства представителей определенной общности людей и имеющих огромное воспитательное значение. С развитием технологий чтение у молодежи уходит на второй план, поэтому необходим перманентный поиск эффективных инструментов в деле патриотического воспитания молодежи и развития новых мемориативных практик. Такими дополнительными инструментами сегодня становятся всевозможные виды игровой, проектной и конкурсной деятельности. Творческие конкурсы дают возможность постижения общечеловеческих ценностей и причин поступков людей, поэтому они являются эффективным средством духовно-нравственного и патриотического воспитания детей и молодежи. На примере реализации молодежного проекта «живаяистория-россии.рф» и проведения конкурса «Юные герои Отечества» на основе книги А. Ю. Бондаренко показывается расширение количества и совершенствование средств и способов сохранения исторической памяти как важного направления в воспитании молодых людей, для которых патриотизм становится естественным и осознанным качеством личности, вызывающим потребность действовать для пользы своей страны и ее народа. Проблема исследования: какие инновационные способы можно использовать для сохранения исторической памяти?

Цель: исследовать и представить опыт использования творческих конкурсов как инструмента сохранения исторической памяти.

Методологической основой исследования являются методы теоретического обобщения, системного анализа, анализа и синтеза, сравнения и описания, систематизации, аналогии, абстрагирования и другие, которые были использованы для обработки и представления информации.

Основные результаты: в статье обоснована потребность современной России в активизации работы по сохранению исторической памяти о Великой Отечественной войне как значимого направления в патриотическом воспитании молодежи и формировании гражданской идентичности многонационального российского народа и представлен опыт использования творческих конкурсов как эффективного средства сохранения исторической памяти.

Новизна исследования заключается в проведенном анализе конкурса «Юные герои Отечества» на основе книги А. Ю. Бондаренко и представлении его как инновационного, эффективного мемориативного средства.

Практическая и теоретическая значимость результатов: авторы показали возможность эффективно использовать привлекательные для детей и молодежи игровые, творческие, проектные и конкурсные формы деятельности для духовно-нравственного и патриотического воспитания детей и молодежи.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 18-59-00010 Бел_а «Память о Великой Отечественной войне: направления, тенденции, практики мемориализации в Беларуси и России»).

Shakhnovich Iliya Semyonovich,

Senior Lecturer, Department of Technologies of Social Work, Analyst of the Center of Youth Projects, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Popp Ivan Aleksandrovich,

Candidate of History, Head of the Department of Scientific, Educational and Project Activity, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Zinnatullina Zulfia Rafisovna,

Candidate of Philology, Senior Lecturer of the Department of Russian and Foreign Literature, Kazan (Privolzhsky) Federal University, Kazan, Russia.

Popp Irina Sergeevna,

Post-graduate Student of the Department of Advertising and PR, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**PRESERVING THE HISTORICAL MEMORY ABOUT THE GREAT PATRIOTIC WAR
(ON THE EXAMPLE OF COMPETITION AND BOOK "YOUNG HEROES OF HOMELAND")**

KEYWORDS: saving historical memory; historical memory; patriotism; patriotic education; The Great Patriotic War; patriotic projects; youth education; parenting tools; educational work.

ABSTRACT. The authors examine the formation and preservation of historical memory as a set of ideas about past events that are relevant for the majority of members of a particular community of people and have great educational value. With the development of technology, reading among young people goes into the background, therefore a permanent search for effective tools in the patriotic education of young people and the development of new commemorative practices is needed. These additional tools today are all kinds of games, design and competitive activities. Creative competitions enable comprehension of human values and causes of human actions, but because they are an effective means of spiritual, moral and patriotic education of children and youth. On the example of the implementation of the youth project живаяистория-россии.рф and the holding of the contest "Young Heroes of the Fatherland", on the basis of the book A. Y. Bondarenko, the expansion and improvement of means and methods of preserving historical memory as an important direction in educating young people for which patriotism becomes natural and the conscious quality of the personality, causing the need to act for the benefit of their country and its people.

Problem of research: what innovative methods can be used to preserve historical memory?

Objective: To explore and present the experience of using creative contests as a tool for preserving historical memory.

The methodological basis of the research is the methods of theoretical generalization, system analysis, analysis and synthesis, comparison and description, systematization, analogy, abstraction, and others, which were used to process and present information.

Main results: the article substantiates the need of modern Russia to intensify work on preserving the historical memory of the Great Patriotic War as a significant direction in the patriotic education of young people and the formation of civic identity of the multinational Russian people and presents the experience of using creative contests as an effective means of preserving historical memory.

The novelty of the research lies in the analysis of the contest "Young Heroes of the Fatherland" based on the book by A. Yu. Bondarenko and its presentation as an innovative, effective commemorative means.

Practical and theoretical significance of the results: the authors showed the ability to effectively use attractive for children and young people playing, creative, design and competitive forms of activity for the spiritual, moral and patriotic education of children and young people.

В настоящее время работа по сохранению исторической памяти считается одной из важнейших задач патриотического воспитания подрастающих поколений [5; 17]. С целью расширения исторических знаний нашего народа, укрепления чувств сопричастности и уважения граждан России к ее истории и культуре, обеспечения преемственности поколений, воспитания граждан, имеющих активную жизненную позицию и любящих свою Родину, повышения уровня консолидации общества, а также для решения задач обеспечения национальной безопасности и устойчивого развития Российской Федерации на законодательном уровне утверждаются необходимые основополагающие документы [6; 11; 21], а также издаются книги отечественных и зарубежных авторов, посвященных этой тематике [4; 16; 18; 19; 24].

Вопросы сохранения исторической памяти, передачи ее подрастающим поколениям вызывают значительный интерес как у исследовательского сообщества, так и у многих обычных граждан нашей страны. Формирование и сохранение исторической памяти, рассматриваемой как совокупность представлений о событиях прошлого, значимых для большинства представителей определенной общности людей, имеет огромное воспитательное значение.

Одно из таких событий, память о которых объединяет современное российское общество, выступает в качестве важнейшего элемента национальной идентичности нашего народа — Великая Отечественная война [12]. Событиям Великой Отечественной войны, героизму и стойкости нашего народа, сумевшего победить страшного вра-

га, отстаивать независимость нашей Родины, посвящены книги, фильмы, театральные постановки и т.д. Многие из них специально предназначены для детей и молодежи.

При этом надо отметить, что в последние годы книги и чтение перестали быть неперемненными атрибутами образа жизни людей. Развитие науки и техники позволило широко распространить всевозможные технические приспособления — гаджеты, использование которых зачастую заменяет детям и молодежи общение с окружающим миром, реальную жизнь. Именно дети и молодежь первыми отказываются от чтения книг. Попытки «подсунуть» ребенку книгу или заставить его читать, как правило, оказываются безуспешны. Следовательно, сохранение исторической памяти путем передачи ее подрастающим поколениям только через приобщение к чтению оказывается под угрозой. Для изменения ситуации необходимо использовать дополнительные инструменты, коммеморативные практики, в частности, всевозможные виды игровой, проектной и конкурсной деятельности, так как они позволяют без лишнего пафоса сохранить, закрепить и передать подрастающим поколениям память о героических подвигах нашего народа. Творческие конкурсы ненавязчиво, учитывая реалии времени, дают возможность постижения общечеловеческих ценностей и причин поступков людей, поэтому они являются эффективным средством духовно-нравственного и патриотического воспитания детей и молодежи.

Конкурсная форма деятельности детей и молодежи активно используется в рамках проекта «Живая история» Уральского государственного педагогического университета, который реализуется с 2013 г., а в 2015 г. вышел на всероссийский уровень [7; 8].

В настоящее время проект представляет собой инновационный интернет-ресурс «живаяистория-россии.рф», где в режиме онлайн проводятся всероссийские патриотические конкурсы различной тематики с возможностью массового участия детей и молодежи через размещение, выбор и обсуждение лучших работ, создание фильмов, проведение видеопрезентаций, семинаров, круглых столов, конференций для подготовки организаторов патриотического воспитания молодежи в образовательных учреждениях страны. На сайте организован раздел «Методичка патриота», в котором все желающие могут опубликовать свою методическую разработку, положения, сценарии мероприятий, видеоматериалы и проекты. Каждый участник на сайте проекта может в автоматическом режиме получить сертификат. В разделе «Календарь мероприятий» образовательные организации

могут получить информацию об актуальных конкурсах и проектах патриотической направленности (конференции, конкурсы, круглые столы, акции, спортивные соревнования, курсы повышения квалификации, выставки и др.), а также разместить информацию о своих мероприятиях. Ежегодно формируются печатные и электронные издания с методическими рекомендациями для педагогов и организаторов воспитательной работы. Проект «Живая история» активно использует конкурсную и проектную формы деятельности в целях патриотического воспитания детей и молодежи и сохранения исторической памяти [9; 13; 15].

Партнерами проекта стали следующие организации: Министерство Российской Федерации по развитию Дальнего Востока, ДОСААФ России, Российский союз ветеранов Афганистана, Свердловская областная общественная организация ветеранов «Союз ветеранов», Свердловская областная организация «Союз офицеров запаса», Региональный центр патриотического воспитания Свердловской области, Свердловская областная общественная организация ветеранов войны, труда, боевых действий, государственной службы, пенсионеров, Общественная организация инвалидов войны в Афганистане и военной травмы — «Инвалид войны», Свердловская областная организация Российского союза Молодежи, Уральский государственный военно-исторический музей, Свердловское отделение Российского детского фонда, Екатеринбургское отделение Российского Союза писателей и др. [12; 13].

В 2018 г. в рамках проекта «Живая история» был проведен конкурс иллюстраций и сочинений по книге А. Ю. Бондаренко «Юные герои Отечества».

Александр Юльевич Бондаренко — русский военный писатель, полковник, член Союза писателей России и Союза журналистов, старший редактор — член редколлегии газеты «Красная звезда», член Союза ветеранов госбезопасности, автор-составитель выпускаемой Воениздатом серии «Полки Русской армии» [1]. Название книги А. Ю. Бондаренко «Юные герои Отечества» говорит само за себя. Книга посвящена «ребятам и младшего возраста, и уже почти взрослым, 16-летним, жившим в различные исторические эпохи — начиная с X в. до наших дней. Среди них — будущие правители земли Русской, юные солдаты и офицеры, а также самые обычные дети различных национальностей. Одни из них стали героями войн, другие совершили подвиги в мирное время — в родном селе, на улице своего города, даже в своем доме. А так как подвиг всегда связан с опасностью, порой со смертельной, то, к со-

жалению, многие из них навсегда остались юными» [3]. Все рассказы написаны на основе реальных событий и фактов.

Почти половина рассказов, собранных в этой книге (34 из 85), повествует о юных героях Великой Отечественной войны, об их самоотверженных подвигах на благо Родины, своего народа, своих родных и близких. Истории о героях написаны в форме художественно-биографических очерков. В них нет лишней пафосности, интонация автора сдержанная, при этом ему удалось показать поступки — настоящие подвиги — подростков проникновенно и эмоционально, в изложении А. Ю. Бондаренко они говорят сами за себя, образы героев, отвага и мужество, проявленные мальчишками и девочками в эти тяжкие годы представлены достоверно и интересно. Если в советские годы о подвигах пионеров-героев издавалось много книг, снимались и демонстрировались кино- и телефильмы, то сейчас эта информация не имеет широкого распространения. И книга А. Б. Бондаренко частично восполняет этот пробел, напоминая современным детям, молодежи об их одногодках, рисквавшими своими жизнями ради жизни нынешних людей.

Имена некоторых героев, представленных в книге, частично известны — Володя Дубинин (юный разведчик), Таня Савичева (вела блокадный дневник в тяжких условиях между жизнью и смертью), Леня Голиков (юный разведчик и партизан), Зина Портнова (отравила немецких солдат и нескольких лично убила), Марат Казей (разведчик штаба партизанкой бригады), Лариса Михеенко (известная как партизанка Лара), Валя Котик (юный партизан) и др. — о них уже написаны книги, их именами названы улицы в разных городах страны.

Многие имена читатели узнали впервые: Люся Герасименко (партизанка-подпольщица, разносила листовки, подверглась пыткам и была казнена), Митя Романов (вместе с отцом ушел в партизаны, в бою остался единственным выжившим и, подпустив немцев совсем близко к себе, кинул в них гранаты), Сережа Алешков (шестилетний гвардеец, который отлично проявил себя разведчиком), Муся Пинкензон (попал под оккупацию, назло немцам играл на скрипке «Интернационал»), Надя Богданова (дважды казненная юная разведчица), Вася Коробко (обманул немцев и вывел якобы к партизанам, в результате чего в перестрелке погибли полицейские и гитлеровцы; позже овладел специальностью подрывника, стал разведчиком и диверсантом, лично пустил под откос девять вражеских эшелонов и уничтожил около 400 фашистов), Лида Вашкевич (помогала отцу и его подполь-

ной организации печатать листовки, предупреждать об опасности, переносила в своей сумке взрывчатку) и другие.

В книге представлены примеры отважных поступков, узнавая о которых, современные дети и молодые люди увидят, что в основе подвигів лежат не только смелость, быстрота мысли и реакции, но и обязательно правильно сделанный выбор, подсказанный чистым сердцем, любовью к Родине и своему народу.

Для воспитания подрастающего поколения на примерах юных героев Отечества, активизации работы по гражданско-патриотическому воспитанию, формированию гражданской позиции и развитию творческих способностей детей и молодежи был проведен конкурс иллюстраций и сочинений по книге А. Ю. Бондаренко «Юные герои Отечества». Конкурс проводился по трем направлениям: иллюстрации, сочинения, исследовательские работы. Результат превзошел ожидания: в конкурсе, изначально ориентированном на детей и молодежь Свердловской области, приняли участие ребята в возрасте от 10 до 19 лет более чем 20 регионов нашей страны. На конкурс поступило почти 300 работ. Для участия в конкурсе ребятам пришлось сделать многое: они работали в городских библиотеках и музеях, опрашивали своих близких, разыскивали ветеранов и беседовали с ними, воссоздавали биографии героев. Часть работ написана по мотивам историй, вошедших в книгу А. Ю. Бондаренко, часть — повествует о малоизвестных или совсем неизвестных героях, истории о которых — с указанием соавторства участников конкурса — могут войти в новое издание книги «Юные герои Отечества». 48% поступивших работ посвящены событиям и подвигам юных героев Великой Отечественной войны. Многие юные авторы рассказывали о своих дедах и прадедах — ветеранах Великой Отечественной войны, участниках боевых действий на фронте, в партизанских отрядах, а также о тех, кто своим трудом (изготовлением оружия, обмундирования, выращиванием и сбором урожая и т.п.) обеспечивал великую Победу. Они показали в своих работах отвагу и героизм, проявленные в боях на фронте и в партизанских отрядах, тяжкий труд детей, которым пришлось заменить взрослых, ушедших воевать с врагом [20].

Прочтение книги, участие в конкурсе заставили задуматься наших современников о том, что такое героизм, кто может совершить подвиг. «Читая, я много раз ставил себя на их место, перевоплощался. О многом задумывался. А я смог бы так поступить? Смог бы выстоять? Хочется надеяться, что да» [22].

«Я задаю себе вопрос и не могу найти на него ответа: смогла бы я сама, оказавшись в подобной ситуации, проявить столько мужества, до последнего помогать своим родным, видеть, как любимая мама умирает на моих руках, и при этом не забыть записать даты смерти своих родных» [23].

И именно участие в конкурсе по книге А. Ю. Бондаренко «Юные герои Отечества» заставило ребят задуматься об истинных причинах героизма, а также о том, какие поступки могут считаться героическими.

Юные авторы конкурсных работ пытались понять, каким должен быть человек, чтобы совершить подвиг: «...сейчас принято считать, что герой — это супер-человек, который обладает необычайной храбростью и силой, имеет удивительные способности, никого и ничего не боится; он обязательно знает кучу боевых приемов, умеет водить любой вид транспорта и стрелять из любого оружия. Все герои в фильмах выглядят и ведут себя именно так» [2].

В сочинении «Герои нашего времени» — победителя конкурса в номинации «Сочинения» — Анны Басаргиной очень ярко и точно описан процесс осмысления подвигов детей-героев: «Меня просто поразили эти истории. Ведь получается, что ни один из этих ребят не мечтал стать героем, не хотел отличаться, чтобы им гордились. Они просто выполняли свою работу, как ребята из осажденного Севастополя во время Крымской войны, или всего лишь проявили жалость и сострадание, как мальчишки из села Аксиньино во время войны с Наполеоном. И лишь немногие из них становились маленькими солдатами, воинами, сражавшимися за свою страну на передовой.

И тогда я поняла, что герой — это не только тот человек, который сражается с оружием в руках, а тот, кто умеет ценить жизнь, не только свою, но и чужую, кто способен проявить сострадание, жалость, кто

готов прийти на помощь другому человеку. Именно человеку, безо всяких имен, национальностей или других знаков отличия.

Единственное, что отличает ребят-героев от своих обыкновенных сверстников — это выбор, который они однажды совершили. Ведь подвиг — это всегда выбор, выбор в пользу чьей-то другой жизни. Это понимание того, что, если ты можешь помочь — помоги, потому что никто, кроме тебя, этого сделать не сможет. Эти ребята не думали о том, что совершают что-то особенное. Они просто выполняли то, что могли.

Подвиг может совершить только тот человек, которого правильно воспитали. Тот, кого научили жить не только для себя, кому объясняли, что надо помогать другим людям, кого научили любить других. В общем, подвиг может совершить только Человек. Человек с большой буквы. А чтобы стать героем, вовсе не обязательно иметь навыки спасателя, обладать нечеловеческой силой или мужеством. Достаточно просто уметь думать о других немного больше, чем о самом себе. И, наверное, это и есть самое сложное в жизни героя» [2].

Об этом же пишет в сочинении «Героизм не подвластен времени!» Алена Осипова: «И что не менее важно — героем может стать любой. Ведь иногда даже самый юный ребенок может совершить подвиг, на который решился бы не каждый взрослый...» [10].

Читая книгу А. Ю. Бондаренко «Юные герои Отечества», дети, подростки узнают новые для них страницы истории нашей страны, сопереживают персонажам опубликованных в книге очерков, пытаются передать свои размышления на бумаге (в сочинениях, рисунках, исследовательских работах). И этот эмоциональный фон, собственный труд современных мальчишек и девочек служат «цементом» для сохранения исторической памяти нашего народа.

ЛИТЕРАТУРА

1. АО «Молодая гвардия» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://gvardiya.ru/publishing/authors/bondarenko_a_yu_ (дата обращения: 05.01.2019).
2. Басаргина А. Герои нашего времени [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://живаяистория-россии.рф/sochineniya1/file/9883-geroi-nashego-vremeni.html> (дата обращения: 12.01.2019).
3. Бондаренко А. Ю. Юные герои Отечества. — 3-е изд. — Екатеринбург : Банк культурной информации, 2017. — 347 с.
4. Вельцер Х. История, память и современность прошлого. Память как арена политической борьбы // Память о войне 60 лет спустя: Россия, Германия, Европа. — М., 2005. — С. 56-57.
5. Владимир Путин: «Главный ресурс мощи России в нашей исторической памяти» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://ruskline.ru/news_rl/2013/03/15/vladimir_putin_glavnyj_resurs_mowii_rossii_v_nashej_istoricheskoi_pamyati (дата обращения: 12.01.2017).
6. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» на 2016—2020 годы [Электронный ресурс] : утв. постановлением Правительства РФ от 30 дек. 2015 г. № 1493. — Режим доступа: <http://government.ru/docs/21341/> (дата обращения: 12.01.2017).
7. Грибан И. В. Историческая память как исследовательская проблема: анализ современных подходов // Бюллетень науки и практики. — 2016. — № 11 (12). — С. 334-342.
8. Грибан И. В., Попп И. А. Не потерять связь поколений: проект «Живая история. 70 лет Великой Победы» // Педагогическое образование в России. — 2015. — № 8. — С. 112-117.
9. Живая история. Всероссийский проект [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://живаяистория-ургу.рф/metodichka-patriota/35-video.html> (дата обращения: 12.01.2019).

10. Осипова А. «Героизм не подвластен времени!» [Электронный ресурс] // Конкурс «Юные герои Отечества». — Режим доступа: <http://живаяистория-россии.рф/sochineniya1/file/10532-geroizm-ne-podvlasten-vremeni.html> (дата обращения: 12.01.2019).
11. Основы государственной молодежной политики РФ на период до 2025 г. [Электронный ресурс] : утв. распоряжением Правительства РФ от 29 нояб. 2014 г. № 2403-р. — Режим доступа: <https://rg.ru/2014/12/08/molodej-site-dok.html> (дата обращения: 12.01.2017).
12. Попп И. А., Бурова А. И. Сохранение исторической памяти о Великой Отечественной войне: практико-ориентированный подход (на примере реализации Всероссийского студенческого патриотического проекта «Живая история») // Педагогическое образование в России. — 2017. — № 1. — С. 129-134.
13. Попп И. А., Попп И. С., Шахнович И. С. Социальное партнерство при реализации студенческих патриотических проектов (на примере всероссийского патриотического проекта «Живая история») // Педагогическое образование в России. — 2017. — № 4. — С. 108-114.
14. Попп И. А., Шахнович И. С. Государственная политика по сохранению исторической памяти граждан Российской Федерации: нормативно-правовой аспект // Педагогическое образование в России. — 2018. — № 12. — С. 42-49.
15. Попп И. А., Шахнович И. С. Проектный подход в патриотическом воспитании молодежи (на примере Всероссийского патриотического проекта «Живая история») // Педагогическое образование в России. — 2015. — № 12. — С. 210-214.
16. Поршнева О. С. Феномен исторической памяти о войне // Уральский вестник международных исследований. — 2005. — Вып. 4. — С. 112-119.
17. Путин предостерегает от забвения исторической памяти [Электронный ресурс] // Известия. — 2007. — 9 мая. — Режим доступа: <https://iz.ru/news/399011> (дата обращения: 02.02.2019).
18. Репина Л. П. Память и историописание // История и память: историческая культура Европы до начала Нового времени. — М., 2006. — С. 19-46.
19. Савельева И. М., Полегаев А. В. Знание о прошлом: теория и история. — СПб., 2006. — Т. 2. Образы прошлого. — 751 с.
20. Смирнова А. Детство, опаленное войной [Электронный ресурс] // Конкурс «Юные герои Отечества». — Режим доступа: <http://живаяистория-россии.рф/sochineniya1/file/10477-detstvo-opaljonnoe-vojnoj.html> (дата обращения: 08.01.2019).
21. Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 г. [Электронный ресурс] : утв. Указом Президента РФ 19 дек. 2012 г. № 1666. — Режим доступа: <http://base.garant.ru/70284810> (дата обращения: 12.01.2017).
22. Толкун С. Сочинение [Электронный ресурс] // Конкурс «Юные герои Отечества». — Режим доступа: <http://живаяистория-россии.рф/sochineniya1/file/10467-sochinenie.html> (дата обращения: 05.01.2019).
23. Филиппенко В. Таня Савичева и ее подвиг [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://живаяистория-россии.рф/sochineniya1/file/9999-sochinenie-tanya-savicheva-i-ee-podvig.html> (дата обращения: 05.01.2019).
24. Хальбвакс М. Коллективная и историческая память // Память о войне 60 лет спустя: Россия, Германия, Европа. — М., 2005. — С. 16-50.

REFERENCES

1. АО «Molodaya gvardiya» [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: http://gvardiya.ru/publishing/authors/bondarenko_a_yu_ (data obrashcheniya: 05.01.2019).
2. Basargina A. Geroi nashego vremeni [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://zhivayaistoriya-rossii.rf/sochineniya1/file/9883-geroi-nashego-vremeni.html> (data obrashcheniya: 12.01.2019).
3. Bondarenko A. Yu. Yunye geroi Otechestva. — 3-e izd. — Ekaterinburg : Bank kul'turnoy informatsii, 2017. — 347 s.
4. Vel'tser Kh. Istoriya, pamyat' i sovremennost' proshlogo. Pamyat' kak arena politicheskoy bor'by // Pamyat' o voyne 60 let spustya: Rossiya, Germaniya, Evropa. — M., 2005. — S. 56-57.
5. Vladimir Putin: «Glavnyy resurs moshchi Rossii v nashey istoricheskoy pamyati» [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: http://ruskline.ru/news_rl/2013/03/15/vladimir_putin_glavnyj_resurs_movi_rossii_v_nashej_istoricheskoy_pamyati (data obrashcheniya: 12.01.2017).
6. Gosudarstvennaya programma «Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossiyskoy Federatsii» na 2016—2020 gody [Elektronnyy resurs] : utv. postanovleniem Pravitel'stva RF ot 30 dek. 2015 g. № 1493. — Rezhim dostupa: <http://government.ru/docs/21341/> (data obrashcheniya: 12.01.2017).
7. Griban I. V. Istорическая память как issledovatel'skaya problema: analiz sovremennykh podkhodov // Byulleten' nauki i praktiki. — 2016. — № 11 (12). — S. 334-342.
8. Griban I. V., Popp I. A. Ne poteryat' svyaz' pokoleniy: proekt «Zhivaya istoriya. 70 let Velikoy Pobedy» // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2015. — № 8. — S. 112-117.
9. Zhivaya istoriya. Vserossiyskiy proekt [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://zhivayaistoriya-urgpu.rf/metodichka-patriota/35-video.html> (data obrashcheniya: 12.01.2019).
10. Osipova A. «Geroizm ne podvlasten vremeni!» [Elektronnyy resurs] // Konkurs «Yunye geroi Otechestva». — Rezhim dostupa: <http://zhivayaistoriya-rossii.rf/sochineniya1/file/10532-geroizm-ne-podvlasten-vremeni.html> (data obrashcheniya: 12.01.2019).
11. Osnovy gosudarstvennoy molodezhnoy politiki RF na period do 2025 g. [Elektronnyy resurs] : utv. rasporyazheniem Pravitel'stva RF ot 29 noyab. 2014 g. № 2403-r. — Rezhim dostupa: <https://rg.ru/2014/12/08/molodej-site-dok.html> (data obrashcheniya: 12.01.2017).
12. Popp I. A., Burova A. I. Sokhranenie istoricheskoy pamyati o Velikoy Otechestvennoy voyne: praktiko-orientirovannyy podkhod (na primere realizatsii Vserossiyskogo studencheskogo patrioticheskogo proekta «Zhivaya istoriya») // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2017. — № 1. — S. 129-134.

13. Popp I. A., Popp I. S., Shakhnovich I. S. Sotsial'noe partnerstvo pri realizatsii studencheskikh patrioticheskikh proektov (na primere vsrossiyskogo patrioticheskogo proekta «Zhivaya istoriya») // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2017. — № 4. — S. 108-114.
14. Popp I. A., Shakhnovich I. S. Gosudarstvennaya politika po sokhraneniyu istoricheskoy pamyati grazhdan Rossiyskoy Federatsii: normativno-pravovoy aspekt // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2018. — № 12. — S. 42-49.
15. Popp I. A., Shakhnovich I. S. Proektnyy podkhod v patrioticheskom vospitanii molodezhi (na primere Vserossiyskogo patrioticheskogo proekta «Zhivaya istoriya») // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2015. — № 12. — S. 210-214.
16. Porshneva O. S. Fenomen istoricheskoy pamyati o voyne // Ural'skiy vestnik mezhdunarodnykh issledovaniy. — 2005. — Vyp. 4. — S. 112-119.
17. Putin predosteregaet ot zabveniya istoricheskoy pamyati [Elektronnyy resurs] // Izvestiya. — 2007. — 9 maya. — Rezhim dostupa: <https://iz.ru/news/399011> (data obrashcheniya: 02.02.2019).
18. Repina L. P. Pamyat' i istoriopisanie // Istoriya i pamyat': istoricheskaya kul'tura Evropy do nachala Novogo vremeni. — M., 2006. — S. 19-46.
19. Savel'eva I. M., Poletaev A. V. Znanie o proshlom: teoriya i istoriya. — SPb., 2006. — T. 2. Obrazy proshlogo. — 751 s.
20. Smirnova A. Detstvo, opalennoe voynoy [Elektronnyy resurs] // Konkurs «Yunye geroi Otechestva». — Rezhim dostupa: <http://zhivayaistoriya-rossii.rf/sochineniya1/file/10477-detstvo-opaljonnoe-vojnoj.html> (data obrashcheniya: 08.01.2019).
21. Strategiya gosudarstvennoy natsional'noy politiki Rossiyskoy Federatsii na period do 2025 g. [Elektronnyy resurs] : utv. Ukazom Prezidenta RF 19 dek. 2012 g. № 1666. — Rezhim dostupa: <http://base.garant.ru/70284810> (data obrashcheniya: 12.01.2017).
22. Tolkun S. Sochinenie [Elektronnyy resurs] // Konkurs «Yunye geroi Otechestva». — Rezhim dostupa: <http://zhivayaistoriya-rossii.rf/sochineniya1/file/10467-sochinenie.html> (data obrashcheniya: 05.01.2019).
23. Filippenko V. Tanya Savicheva i ee podvig [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://zhivayaistoriya-rossii.rf/sochineniya1/file/9999-sochinenie-tanya-savicheva-i-ee-podvig.html> (data obrashcheniya: 05.01.2019).
24. Khal'bvaks M. Kollektivnaya i istoricheskaya pamyat' // Pamyat' o voyne 60 let spustya: Rossiya, Germaniya, Evropa. — M., 2005. — S. 16-50.

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.

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.

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) и код ВАК (код ВАК в разделе «Номенклатура специальностей научных работников» на сайте vak.ed.gov.ru).
15. Предполагаемая рубрика/подрубика журнала.

Набор должен быть выполнен в текстовом редакторе WORD в соответствии со следующими требованиями:

- объем статьи — 8-12 страниц (примерно 20 000 знаков с пробелами);
- формат страницы — А4;
- гарнитура — Times New Roman (если автор в рисунках, схемах, цитируемых примерах использует редкие шрифты, то нужно отдельно прикладывать файл шрифта);
- размер кегля — 14;
- межстрочный интервал — 1,5.

Ссылки на литературу при цитировании заключаются в скобки с указанием страницы, например: «Текст цитаты...» [5, с. 56-57]. Пронумерованный список литературы в алфавитном порядке приводится после текста статьи и оформляется по ГОСТ 7.0.5.-2008. Список литературы можно оформить в следующей программе (выбрать с тире) -<http://snoskainfo.ru/>.

Список литературы должен содержать не менее 15 источников.

Русские источники необходимо **транслитерировать**, для автоматической транслитерации использовать программу на сайте <http://www.translit.ru>, вариант **BGN (Board of Geographic Names)**.

Отдельными файлами прилагаются: рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах — AI, CDR, WMF, EMF; в растровых форматах — TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм в реальном размере; диаграммы из программ MS Excel, MS Visio и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные. Если рисунок в растровом формате содержит текстовые данные (схема из MS Word переведена в TIFF или JPG), то отдельно прикладывается вариант в MS Word, чтобы можно было отредактировать текстовую составляющую рисунка.



(343) 336-14-52

Адясова Оксана Александровна

АДРЕС РЕДАКЦИИ

620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 106

E-mail: pedobraz@uspu.me

АДРЕС ИЗДАТЕЛЯ

620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, к. 26

Цена свободная

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ
2019. № 3

Редактор: Ю. А. Мухина
Компьютерная верстка Ю. А. Мухиной

Знак информационной продукции 16+
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-35570 от 04.03.2009.
Дата выхода в свет 29.03.19. Формат 60×84/8.
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.
Уч.-изд. л. 10,6. Усл. п. л. 12,3. Тираж 500 экз. Заказ № 5030

Тираж отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета
620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.me