



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

Свидетельство о регистрации

ПИ № ФС 77-35570

от 04.03.2009

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

ISSN 2079-8717

от 27.05.2010

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

journals.uspu.ru

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

Журнал включен в базу данных European Reference Index for the Humanities (ERIH PLUS), id 486677.

Включен в Объединенный каталог «Пресса России». Подписку можно оформить в любом почтовом отделении России.

ИНДЕКС 81954

Включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, Решением Президиума Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки РФ с 2010 года.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

доктор педагогических наук, профессор
А. П. УСОЛЬЦЕВ
главный редактор

доктор педагогических наук, профессор А. А. СИМОНОВА
доктор филологических наук, профессор А. П. ЧУДИНОВ
заместители главного редактора

кандидат филологических наук И. С. ПИРОЖКОВА
заведующий отделом перевода

кандидат педагогических наук, доцент, Министр общего и профессионального образования Свердловской области	Ю. И. БИКТУГАНОВ	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Л. В. ВОРОНИНА	(Екатеринбург, Россия)
кандидат филологических наук, доцент	М. Б. ВОРОШИЛОВА	(Екатеринбург, Россия)
кандидат педагогических наук, профессор	А. В. ГРИШИН	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Ю. Н. ГАЛАГУЗОВА	(Екатеринбург, Россия)
кандидат технических наук, доцент	Н. Н. ДАВЫДОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО	Э. Ф. ЗЕЕР	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Б. М. ИГОШЕВ	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Е. В. КОРОТАЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор филологических наук, профессор	М. Л. КУСОВА	(Екатеринбург, Россия)
кандидат педагогических наук	Ли Минь	(Чанчунь, Китай)
доктор педагогических наук, профессор	И. Г. ЛИПАТНИКОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор	С. А. МИНЮРОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор наук, профессор	Г. В. ПШЕБИНДА	(Кросно, Польша)
доктор педагогических наук, профессор	Н. С. ПУРЫШЕВА	(Москва, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Н. Н. СЕРГЕЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Б. Е. СТАРИЧЕНКО	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор	Э. Э. СЫМАНЮК	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Н. Г. ТАГИЛЬЦЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук	Л. ЦВЕТАНОВА- ЧУРУКОВА	(Благоевград, Болгария)
доктор наук, профессор	Цинь Хэ	(Чанчунь, Китай)
доктор педагогических наук, профессор	Т. Н. ШАМАЛО	(Екатеринбург, Россия)

Ural State Pedagogical University

PEDAGOGICAL EDUCATION IN RUSSIA

2017. № 12

EDITORIAL BOARD:

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

Doctor of Pedagogy, Professor A. A. SIMONOVA
Doctor of Philology, Professor A. P. CHUDINOV
Deputy Editors

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

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Minister of General and Professional Education of Sverdlovsk Oblast	YU. I. BIKTUGANOV	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	L. V. VORONINA	(Ekaterinburg, Russia)
Candidate of Philology, Associate Professor	M. B. VOROSHILOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	YU. N. GALAGUZOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Candidate of Pedagogy, Professor	A. V. CRISHIN	(Ekaterinburg, Russia)
Candidate of Technical Sciences, Associate Professor	N. N. DAVYDOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education	E. F. ZEER	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	B. M. IGOSHEV	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	E. V. KOROTAEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Philology, Professor	M. L. KUSOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Candidate of Pedagogy	LI MIHN	(Changchun, China)
Doctor of Pedagogy, Professor	I. G. LIPATNIKOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor	S. A. MINIUROVA	(Ekaterinburg, Russia)
PhD, Professor	G. V. PRZEBINDA	(Krosno, Poland)
Doctor of Pedagogy, Profesor	N. S. PURYSHEVA	(Moscow, Russia)
Doctor of Pedagogy, Profesor	N. N. SERGEEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Profesor	B. E. STARICHENKO	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor	E. E. SYMANIUK	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Profesor	N. G. TAGILTSEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy	L. TSVETANOVA- CHURUKOVA	(Blagoevgrad, Bulgaria)
PhD, Professor	QIN HE	(Changchun, China)
Doctor of Pedagogy, Profesor	T. N. SHAMALO	(Ekaterinburg, Russia)

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Бородин Б. Б.	Педагогические принципы В. И. Сафонова	6
Тагильцева Н. Г., Грибан И. В.	Память о русско-турецкой войне 1877–1878 гг.: отражение в отечественной культуре и школьных учебниках истории	12
Черноухов Э. А.	Горнозаводские школы России XIX в.: общеобразовательные и / или специальные учебные заведения.....	20

СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Бабушкина А. С.	Сетевое взаимодействие образовательных организаций как ресурс повышения профессиональной компетентности педагогов	25
Хван А. А., Заводская И. Н.	Стандарты высшего педагогического и начального общего образования: проблемы координации и практической реализации	29

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Блехарская Е. В.	Пожилой возраст как переходный этап жизненного пути человека	36
-------------------------	--	----

ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ (ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ)

Галишева М. С., Зуев П. В.	Развитие исследовательской компетентности на основании принципа дополнительности в естественно-научном образовании	44
Симонова И. А., Кружкова О. В.	Проблемы теоретического и эмпирического исследования социального серфинга современной молодежи: от методологии к инструментарию	52

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТАТИСТИКА

Вершинина Т. С., Илюшкина М. Ю., Киряков О. В.	Экспериментальное исследование эффективности и механизмов реализации ассоциативного метода обучения иностранному языку: перспективы внедрения	57
---	--	----

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Мельникова М. Л., Белоусова Н. С.	Коррекция смысловой сферы подростков с девиантным поведением	64
Ясинских Л. В.	Нравственно-эстетическое развитие младших школьников в художественной деятельности.....	70
Куприна Н. Г., Новоселов С. А.	Системно-деятельностный подход и современный урок музыки (анализ конкурсных заданий по уроку предметной области «Искусство»).....	75
Яфальян А. Ф.	Эстетическое самовыражение детей в условиях межпоколенческого диалога	80
Зуев П. В., Коцеева Е. С.	Развитие метапредметных универсальных учебных действий при комплексном использовании учебного физического эксперимента и компьютерного моделирования в процессе обучения физике	87

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Ваганова И. Ю., Рапопорт Л. А., Терентьев А. Е., Харитонов Е. В.	
Роль туристической отрасли для развития профессиональных компетенций у будущих специалистов гостиничного дела.....	95
Бердникова Д. В.	
Асимметричность профессиональной активности преподавателей вузов и возможностей профессионального развития: постановка проблемы и возможные пути решения.....	102
Гузикова В. В., Походзей Г. В.	
Развитие навыков самостоятельной творческой языковой деятельности обучающихся на занятиях по иностранному языку.....	107
Жукова Н. В.	
Внутренний кросскультурный контекст в развитии личной культуры студентов в контекстном обучении	114
Боярский М. Д., Гниломедов П. И.	
Роль дидактической культуры преподавателя в решении проблем современного математического образования	122
Турутов А. И., Поляков А. В.	
Видео- и аудиозаписи в формировании навыка слухового самоконтроля студентов в классе музыкального инструмента	130
Кондратьева Н. В., Тотх Э.	
Подготовка учителей родного и иностранных языков в системе современного высшего образования Венгрии.....	135

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Дьячкова М. А., Томюк О. Н.	
Социальные сети как образовательный ресурс	141

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Степанова А. А.	
Психологическая профилактика деструктивности в образовательных организациях.....	147

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Зеленина Т. И., Буторина Н. В.	
Многоязычная олимпиада младших школьников «Юный полиглот–2017» (в проектном сетевом взаимодействии).....	153
Ильина Т. Б.	
Подготовка педагогов к работе с детьми-мигрантами в дополнительном профессиональном образовании	158

РЕЦЕНЗИИ

Доценко Е. Г.	
Пионеры отечественной англистики (рецензия на монографию О. Г. Сидоровой «Первые российские учебники английского языка»)	163
Информация для авторов.....	167

УДК 3782.016:87(091)
ББК 4403*)6-8

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

Бородин Борис Борисович,

доктор искусствоведения, профессор, заведующий кафедрой истории и теории исполнительского искусства, Уральская государственная консерватория им. М. П. Мусоргского; 620014, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, д. 26; e-mail: bbborodin@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ В. И. САФОНОВА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: музыкальное образование; структура личности; педагогические принципы; методика преподавания музыки; обучение игре на фортепиано; педагогическая деятельность; консерватории.

АННОТАЦИЯ. Педагогическая деятельность Василия Ильича Сафонова (1852–1918 гг.) занимает важное место в истории отечественного профессионального музыкального образования. В данной статье его педагогические принципы выводятся на основе изучения сборника упражнений «Новая формула» и фактов, изложенных в воспоминаниях учеников разных лет. Согласно данным психологии структура личности профессионала содержит следующие функциональные компоненты: психологический, гносеологический, аксиологический, эмоционально-волевой. Индивидуальное пропорциональное соотношение этих компонентов в личности В. И. Сафонова во многом определяет своеобразие, направленность и результаты его педагогической деятельности. Поэтому его педагогические принципы анализируются в ракурсе объект-субъектных отношений. Психологический компонент обуславливает способность и готовность учащегося к будущей профессиональной деятельности. Для педагога этот компонент заключается в правильной диагностике способностей ученика и выборе индивидуальной траектории его развития. В. И. Сафонов в высокой степени обладал этим качеством. Центральным элементом гносеологического компонента является профессиональное мышление. Профессиональное мышление В. И. Сафонова отличалось определенным универсализмом. В этом мышлении органически соединялись романтические и классицистские черты. Воззрения В. И. Сафонова на воспитание техники пианиста носили прогрессивный характер. Они основывались на идее интеллектуального и слухового контроля процесса упражнения. Ведущим, системообразующим началом личности В. И. Сафонова-профессионала был аксиологический компонент. Идеей служения искусству пронизана вся плодотворная деятельность этого артиста, музыканта-исполнителя, педагога и администратора. Такое же отношение к художественному творчеству он стремился воспитать у своих учеников. Ярко выраженный эмоционально-волевой компонент позволял В. И. Сафонову добиваться отличных результатов в различных сферах. В качестве побочных эффектов этого качества современники указывают на проявления авторитарности и волюнтаризма в общении с коллегами. В исторической перспективе эти негативные элементы теряют свою значимость. Изучение методов преподавания В. И. Сафонова и их проекция на проблемы современности будут способствовать сохранению идентичности русского исполнительского искусства в условиях процесса глобализации.

Borodin Boris Borisovich,

Doctor of Arts, Professor, Head of Department of History and Theory of Performing Art, Ural State Conservatory named after M. P. Musorgsky, Ekaterinburg, Russia.

PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF VASILY SAFONOV

KEYWORDS: music education; structure of personality; pedagogical principles; methods of teaching music; teaching methods for playing the piano; teaching; conservatory.

ABSTRACT. Pedagogical activity of Vasily Safonov (1852–1918) occupies the most important place in the history of Russian professional music education. In this article his pedagogical principles are derived on the basis of the study of the collection of exercises "The New Formula" and the generalization of the facts set forth in the memoirs of his disciples of different years. According to psychology, professional personality structure contains the following functional components: psychological, epistemological, axiological, and emotional-volitional. The individual proportional relationship of these components in Safonov's personality largely determines the identity, direction and results of his pedagogical activity. Therefore, its pedagogical principles are analyzed from the point of view of object-subject relations. The psychological component determines the student's ability and readiness for future professional activity. This component of the teacher's personality consists in the correct prediction of the pupil's abilities and the choice of the individual trajectory of their development. Safonov possessed this quality. The central element of the epistemological component is professional thinking. Safonov's professional thinking was distinguished by a certain universalism. He combined both romantic and classicistic features. Safonov's views on the education of the pianist's technique were progressive. They were based on the idea of intellectual and auditory control of the process of exercise. The axiological component was the leading one; it was also a system-forming principle of Safonov's professional personality. All fruitful activity of an artist, musician, performer, teacher and administrator is permeated with the idea of serving the arts. He tried to teach his students the same atti-

tude to art. A pronounced emotional-volitional component allowed Safonov to achieve high results in various spheres. His contemporaries point to his authoritarianism and voluntarism in communicating with colleagues as side effects of this quality. These negative elements lose their significance in the historical perspective. The study of the methods of Safonov's teaching and their projection on the problems of modern life will help preserve the identity of Russian performing art in the globalization process.

Исследовательница педагогики музыкального образования О. И. Педерий утверждает: «Начало прошлого века – период чрезвычайно плодотворный для развития отечественной фортепианной педагогики» [11, с. 142]. В этой области одной из ключевых фигур рубежа XIX–XX столетий стал Василий Ильич Сафонов (1852–1918 гг.) – дирижер, пианист, общественный деятель, директор Московской консерватории, стараниями которого было построено нынешнее здание этого прославленного учебного заведения, эффективнейший наставник молодых дарований [см.: 7]. За двадцать лет преподавания в классах фортепиано и камерного ансамбля (с 1885 по 1905 гг.) он воспитал плеяду выдающихся музыкантов: А. Н. Скрябина, Н. К. Метнера, Е. А. Бекман-Щербину, Е. Ф. Гнесину, Д. С. Шора, С. Н. Василенко, А. Ф. Гедике, А. Б. Гольденвейзера, А. Т. Гречанинова, К. Н. Игумнова, И. А. Левина, Р. Я. Бесси-Левину, Л. В. Николаева. Читая этот далеко не полный список, трудно не согласиться со словами А. Б. Гольденвейзера: «Сафонов был одним из самых значительных и талантливых фортепианных педагогов, которые когда-либо были» [5, с. 223]. Представляется чрезвычайно важным подчеркнуть масштаб его личности, которая, помимо блистательных педагогических достижений, проявилась в недюжинной энергии организатора. В годы его руководства, как отмечают историки, «Московская консерватория не замыкалась в узкоакадемические рамки и вышла на широкое поле общественно-музыкальной деятельности, участвуя в различных мероприятиях как коллектив учащихся и педагогов» [10, с. 177]. Выступления руководимых В. И. Сафоновым оркестра и хора консерватории постоянно включались в программы различных статусных событий и официальных торжеств вплоть до церемонии коронации Николая II.

Сафонов не оставил обобщающего труда, в котором были бы систематически изложены его педагогические принципы. Поэтому целью данной статьи является их извлечение из довольно обширного эмпирического материала. Основными источниками здесь стали комментированный свод упражнений В. И. Сафонова, изданный под заголовком «Новая формула», вышедший в лондонском издательстве «J. & W. Chester»

в 1916 г., и разноречивые сведения, почерпнутые из мемуаров учеников. Если учесть, что свод воспоминаний охватывает практически весь период преподавательской активности В. И. Сафонова и временами выходит за пределы инструментальной специфики, эти воспоминания становятся главным фактологическим источником для последующих обобщений.

В. И. Сафонов был профессионалом высочайшей пробы и воспитывал профессионалов. Структура личности профессионала, по определению А. А. Ангеловского, содержит следующие функциональные компоненты: *психологический*, обуславливающий способность и готовность к профессиональной деятельности, *гносеологический* (когнитивный, интеллектуальный), включающий в себя необходимые общие и специальные знания, умения и навыки, *аксиологический*, создающий механизм саморегуляции профессиональной деятельности, *эмоционально-волевой*, образующий профессиональную направленность личности [см.: 2, с. 265–266]. Индивидуальное пропорциональное соотношение этих компонентов в личности В. И. Сафонова во многом определяет своеобразие, направленность и результаты его педагогической деятельности. Поэтому педагогические принципы В. И. Сафонова правомерно рассматривать в ракурсе объектно-субъектных отношений, придерживаясь, насколько это возможно, приведенной выше структуры личности профессионала.

Психологический компонент относится прежде всего к самому объекту педагогического воздействия – ученику, – к фундаментальным особенностям его личности, которые принимаются как данность и поэтому могут служить лишь исходным пунктом и материалом формирования профессиональных качеств. Следовательно, роль педагога здесь заключается в правильной диагностике способностей ученика и выборе индивидуальной траектории его развития, что, собственно и составляет психологический компонент профессионального мастерства педагога. В. И. Сафонов, несомненно, обладал этим качеством. Его ученица В. Н. Демьянова-Шацкая свидетельствует: «В консерватории были, по-моему, мало чем оправданные, разговоры о том, что Сафонов берет к себе только сливки

консерватории. <...> Класс был самый разнообразный по одаренности и ничего особенно выделяющего его из других классов, мне кажется, в этом отношении не было» [1, с. 307]. Тем поразительнее были результаты работы педагога. По словам А. Ф. Гедике, «он сразу замечал недостатки, знал, как взяться за это, чтобы это исправить. И у всех, кто был в его классе, за три-четыре месяца физиономия игры менялась совершенно» [1, с. 282]. При этом методы достижения результата были различны и зависели от индивидуальности ученика. В частности, Л. В. Николаев рассказывает, что ко времени поступления в консерваторию он переживал серьезный кризис в области панизма. Поняв это, Василий Ильич не стал торопить события и даже пошел на беспрецедентный шаг, освободив своего подопечного в первый год занятий от очередного экзамена [см.: 3, с. 34]. В качестве «диагностического инструмента» педагогом обычно использовались «Песни без слов» Ф. Мендельсона, инвенции И. С. Баха, этюды К. Черни и И. Б. Крамера, которые должны были играть все поступившие в его класс. Оценив перспективы развития, профессор «давал пьесы, несколько превышающие силы ученика, трудные, как бы для того, чтобы стимулировать дальнейший рост» [1, с. 312]. Быстро и безошибочно В. И. Сафонов определял профессиональный потенциал ученика в смежных сферах и, главное, направлял его в русло практической деятельности. В частности, С. Н. Василенко рассказывает, что Василий Ильич, случайно обнаружив в нем задатки дирижера, сразу же сделал его своим помощником в оперном классе [4, с. 12]. В случае с А. Т. Гречаниновым после фортепианных занятий, не удовлетворявших ни ученика, ни преподавателя, В. И. Сафонов на одном из уроков все же заметил обнадеживавшие признаки музыкального дарования и посоветовал ему перейти в класс композиции [см.: 1, с. 305]. Следовательно, есть основание сделать вывод, что *психологический компонент представлен принципом учета индивидуальных особенностей обучающихся и принципом профессиональной направленности обучения*, который станет ведущим во всей деятельности педагога.

Центральным элементом *гносеологического* компонента является профессиональное мышление, которое определяется как «высшая форма отражения "профессиональной реальности", т. е. целенаправленное, опосредованное и обобщенное познание явлений, связей и отношений, складывающихся в процессе профессиональной деятельности субъекта» [2, с. 267]. Профессиональное мышление самого В. И. Сафоно-

ва отличалось широтой и основательностью, что и предопределило обширный спектр его творческих проявлений. По характеристике А. Б. Гольденвейзера, «Сафонов был прекрасным музыкантом, выдающимся пианистом и совершенно исключительно даровитым педагогом. Человек он был широко образованный, обладавший превосходными организаторскими способностями и энергией» [5, с. 222]. На уроках В. И. Сафонова учащиеся сразу же погружались в самую настоящую профессиональную реальность, так как на каждом занятии должен был присутствовать весь класс. Исполнение на публике повышало чувство ответственности у играющего, приобщало к концертной обстановке. Профессор мог попросить любого тут же попробовать рекомендуемую им аппликатуру или повторить показанный технический прием. В. Н. Демьянова-Шацкая вспоминает, что «мобилизованность всего класса была максимальной. <...> Мы должны были быть каждую минуту готовы, что нам может быть задан какой-нибудь вопрос в связи с отдельным произведением самого разнообразного порядка» [1, с. 308]. Коллективно-индивидуальная форма урока создавала в классе конкурентную среду, формировала условия для более широкого знакомства с репертуаром и познания секретов мастерства. Таким образом, принцип профессиональной направленности обучения здесь дополняется *принципом проблемности*.

Педагогические принципы В. И. Сафонова имели своим истоком собственный исполнительский опыт и опыт его учителей. По свидетельствам современников, В. И. Сафонов был пианистом преимущественно камерного плана, его игра отличалась тонкостью нюансов, разнообразием звучания, ясностью намерений, законченностью их воплощения. В фортепианной сфере высшие достижения этого артиста связаны с ансамблевым исполнительством, с произведениями В. А. Моцарта, в частности, с клавирным концертом *d-moll* [см.: 9]. Творческий почерк пианиста сложился под влиянием его наставников – А. И. Виллуана (1808–1878 гг.), Т. Лешетицкого (1830–1915 гг.) и Л. Брассена (1836–1884 гг.). Как известно, у А. И. Виллуана, пианиста круга Дж. Фильда, учились основатели первых русских консерваторий Антон Григорьевич и Николай Григорьевич Рубинштейны, музыканты ярко выраженного романтического плана. Т. Лешетицкий – ученик К. Черни, – приглашенный А. Г. Рубинштейном в Петербургскую консерваторию, был одним из самых знаменитых фортепианных педагогов своего времени, выдвинувший новаторские для своего времени идеи «мыслен-

ного продумывания» [см.: 8, с. 198–201] технических трудностей. По классу Л. Брасена – ученика И. Мошелеса и пианиста, известного своей классицистской направленностью, – В. И. Сафонов окончил упомянутое учебное заведение. А. М. Меркулов, выстраивая генеалогическую линию искусства В. И. Сафонова, подчеркивает его «известный стилевой универсализм или плюрализм» [9, с. 543], в котором органично сочетаются классицистские и романтические черты. Такой же универсализм ученый видит и во взглядах В. И. Сафонова на технические проблемы: «В то время, когда в практике разных пианистов-педагогов доминировали то легкая игра одними ("изолированными") пальцами, то "весовая игра" от предплечья и плеча, В. И. Сафонов шел по пути оптимального соединения разных приемов» [1, с. 321]. Это обстоятельство можно классифицировать как применение *принципа разнообразия методов обучения*.

В. И. Сафонова нельзя было отнести к «чемпионам» фортепианного техницизма, что вполне естественно – ведь огромная загруженность административной работой почти не оставляла времени для регулярных занятий на инструменте. Но в полном соответствии с шутливым афоризмом о том, что «хороший учитель может научить других даже тому, чего сам не умеет», этот педагог владел завидной способностью рационально выстраивать пианистический аппарат ученика. «Моя техника была насквозь неправильной, и с ним я как бы осваивал все заново, с самого начала. Все мои представления о фортепианной игре пришлось совершенно изменить» [1, с. 368], – признается легендарный виртуоз Иосиф Левин. «У Сафонова я воспринял немало ценного, касающегося обращения с фортепиано» [13, с. 29], – говорит К. Н. Игумнов. «Сафонов знал большое количество приемов фортепианной игры, большей частью весьма целесообразных. <...> Я думаю, что в пианистическом отношении я на уроках в камерном классе у Сафонова научился гораздо большему, чем у всех своих учителей, у которых я учился специально фортепианной игре» [5, с. 224–225], – пишет А. Б. Гольденвейзер. По словам самого В. И. Сафонова (в передаче Л. В. Николаева), «если бы он на себя самого затратил столько труда, сколько он затратил на Иосифа Левина, то он выработал бы из себя отличного пианиста» [1, с. 381].

Важные детали своей системы воспитания техники пианиста В. И. Сафонов зафиксировал в сборнике упражнений «Новая формула», состоящем из трех разделов. В первом из них, озаглавленном «Независимость пальцев», новаторски трактуется эта, казалось бы, традиционная для сбор-

ников экзерсисов задача. В. И. Сафонов ее понимает как «способность сочетания любого пальца правой руки с любым пальцем левой, и наоборот» [12, с. 12]. Материалом для выработки необходимого навыка являются все возможные комбинации пятипальцевых формул с различными расположениями в них первого пальца, не совпадающими в правой и левой руке. Второй раздел «Ровность удара» основан на приеме беззвучной подмены пальцев сначала на терцовых, а затем на аккордовых последовательностях и на штриховой дифференциации голосов интервалов, развивающей полифоническую технику. В третьем разделе «Беглость» даются примеры гаммообразных пассажей с переменной ритмикой и упражнения в аккордах, выходящие за рамки названия раздела. Автор постоянно предупреждает об осторожности при работе над формулами, о необходимости избегать переутомления. Чрезвычайно важным представляется его требование, что «их невозможно играть механически, ибо упражнения эти суть не только упражнения **пальцев**, но одновременно и упражнения **мозга**. Это своего рода **телеграф между мозгом и кончиками пальцев**, требующий от играющего **полного сосредоточения**» [12, с. 11; выделено автором – Б. Б.]. Здесь В. И. Сафонов развивает идею о мыслительном фундаменте фортепианной техники, приверженцем которой был его учитель – Т. Лешетицкий. Сборник завершают «Пять заповедей учащегося», предостерегающие от рутинности и механистичности в ежедневных занятиях. Далекое не случайным представляется последнее напутствие «Заповедей»: «Даже в самых сухих упражнениях неуклонно наблюдай за красотой звука» [12, с. 31]. Именно эта установка, настойчиво проводимая В. И. Сафоновым и в сборнике упражнений, и в повседневной художественной и педагогической практике, позволила К. Н. Игумнову констатировать: «Несомненно, что взгляды Сафонова на фортепианную игру были гораздо прогрессивнее, чем взгляды многих педагогов того времени. Он был первым, кто повел решительную борьбу с недооценкой звуковой стороны исполнения, и уже в одном этом – его огромная заслуга перед консерваторией и всем пианистическим искусством» [1, с. 338]. Завершая обзор новаторского методического труда, согласимся с автором предисловия к современному изданию упражнений В. А. Шекаловым: «Не следует думать, что «Новая формула» сколько-нибудь полно отражает фортепианную педагогику В. И. Сафонова в целом: эта педагогика была, как показывают многочисленные воспоминания учеников,

чрезвычайно многогранна» [14, с. 8]. Но представленный обзор дает основание, помимо подтверждения принципа профессиональной направленности, которым всегда руководствовался В. И. Сафонов, сформулировать еще один – *принцип сознательности и активности*.

Системообразующим началом личности В. И. Сафонова-профессионала был *аксиологический* компонент, наиболее наглядно проявляющийся вновь в *принципе профессиональной направленности*. Думается, что, окажись Василий Ильич в современной ситуации, то он был бы ярким противником понимания художественного образования как сферы образовательных услуг. Идеей высокого предназначения искусства, беззаветного служения ему пронизана вся плодотворная жизнь музыканта. Именно эта идея заставила выпускника Александровского лицея бросить успешно начавшуюся государственную службу и в 27 лет (!) поступить в Санкт-Петербургскую консерваторию, которую он закончил через семь (!) месяцев с золотой медалью. Следование этой идее помогло ему вырасти в выдающегося исполнителя и педагога, стать директором и строителем консерватории, смело подниматься на дирижерский подиум и сделать блестящую международную карьеру на столь трудном поприще. Именно эта мысль дала ему силы – был такой случай в его биографии – выйти к оркестру и дирижировать, получив перед началом концерта известие о смерти дочери [см.: 1, с. 133]. Неудивительно, что такое же отношение к искусству он стремился воспитать и у своих учеников. Согласно воспоминаниям Д. С. Шора, «Сафонов не ограничивался обучением игре на фортепиано. Он обнаруживал огромное понимание значения искусства, глубоко и искренне любил его, умел ценить красоту всех эпох и времен и благодаря своей образованности раскрывал перед нами новые горизонты» [15, с. 195]. По словам дочери В. И. Сафонова, «может быть, самой характерной чертой для него было его никогда не ослабевавшее стремление к совершенству как в своей работе, так и в работе его учеников» [1, с. 419]. Этому совершенства он добивался порой любыми способами. Не случайно одним из любимых его афоризмов было изречение «*Faites l'impossible pour arriver au possible*» («Стремитесь к недостижимому, чтобы достигнуть возможного»).

Следование этому девизу предполагает наличие в личности музыканта ярко выраженного *эмоционально-волевого* компонента. В. И. Сафонов-руководитель был

приверженцем авторитарного стиля. Его кредо говорит само за себя: «Искусство аристократично и монархично. Как нельзя "комитету" написать симфонию, так же точно и большое художественное дело может вести только один человек, даже два будут друг другу мешать и, следовательно, мешать и самому делу. Это для меня ясно. Иначе я не представляю себе правильной постановки художественного воспитания» [1, с. 88]. В воспоминаниях о В. И. Сафонове приводится немало фактов, свидетельствующих, как присущие ему настойчивость, целеустремленность порой являли свою оборотную сторону, превращаясь в категоричность, несдержанность, даже грубость в отношениях с окружающими – недаром Влас Дорошевич назвал В. И. Сафонова в одном из фельетонов «Василием Грозным» [6, с. 170]. Своей неукротимой энергией этот педагог, по словам ученицы, «удивительно умел окрылять, умел "вытащить", развить такие способности, о которых учащийся даже не подозревал. Уроки были праздником» [1, с. 312]. Но этот праздник мог быть и «со слезами на глазах». А. Т. Гречанинов признавался: «Порою отношение ко мне Сафонова граничило с жестокостью» [1, с. 305]. Д. С. Шор, оправдывая вспышки сафоновского гнева, писал: «Нетерпимые в жизни черты характера – подозрительность, вечное недовольство и т. п., в искусстве исполнения создают требовательность и постоянное желание лучшего, то есть создают часто превосходного артиста. И наоборот – добродушная снисходительность, излишняя деликатность, так ценные в жизни, создадут весьма посредственного исполнителя» [15, с. 125]. Таким образом, эмоционально-волевой компонент, весьма активно проявляющийся в профессиональной личности В. И. Сафонова, находит свое выражение в требовательности к обучающемуся, то есть снова в *настойчиво проводимом принципе профессиональной направленности*.

Вероятно, не все педагогические принципы В. И. Сафонова, особенно в их индивидуализированной форме, применимы в сегодняшнем стандартизированном и стремящемся к политкорректности мире. Но их изучение и «примерка» к современным реалиям в ситуации перманентных попыток реформирования отечественной системы музыкального образования и процесса глобализации, нивелирующего национальные различия, могут оказаться небесполезными в деле сохранения идентичности русского исполнительского искусства.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. «Трудись и надейся...». Василий Сафонов: новые материалы и исследования. – М. ; СПб. : Центр гуманитарных инициатив, 2017. – 704 с.
2. Ангеловский А. А. Структура личности профессионала: функциональные компоненты // Известия Самарского научного центра РАН. – 2011. – Т. 13. – № 2 (2). – С. 265–271.
3. Баренбойм Л. А. О преемственных связях (Николаев и его учителя) // Л. В. Николаев. Статьи и воспоминания современников. Письма. – Л. : Советский композитор, 1979. – С. 33–38.
4. Василенко С. Н. Страницы воспоминаний. – М. - Л. : Гос. муз. изд-во, 1948. – 188 с.
5. Гольденвейзер А. Б. Воспоминания. – М. : Дека-ВС, 2009. – 560 с.
6. Дорошевич В. М. Литераторы и общественные деятели. – М. : Директ-Медиа, 2014. – 191 с.
7. Летопись жизни и творчества В. И. Сафонова / сост. Л. Л. Тумаринсон и Б. М. Розенфельд. – М. : Белый берег, 2009. – 768 с.
8. Мальцев С. М. Метод Лешетицкого. – СПб. : ВВМ, 2005. – 224 с.
9. Меркулов А. М. О мотсартянстве В. И. Сафонова // «Трудись и надейся...». Василий Сафонов: новые материалы и исследования. – М. ; СПб. : Центр гуманитарных инициатив, 2017. – С. 526–550.
10. Московская консерватория: 1866–1966. – М. : Музыка, 1966. – 727 с.
11. Передерий О. И. Основные тенденции в отечественной фортепианной педагогике начала XX в. // Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. – 2008. – № 52. – С. 142–157.
12. Сафонов В. И. Новая формула. Мысли для учащихся и учащихся на фортепиано : учеб. пособие. – СПб. : Лань ; Планета музыки, 2017. – 36 с.
13. Смирнов М. А. Составление, предисловие и комментарии. К. Н. Игумнов о творческом пути и исполнительском искусстве пианиста. Из бесед с психологами // Вопросы фортепианного исполнительства: Очерки. Статьи. – Вып. 3. – М. : Музыка, 1973. – С. 11–72.
14. Шекалов В. А. О В. И. Сафонове и его «Новой формуле» // Сафонов В. И. Новая формула. Мысли для учащихся и учащихся на фортепиано : учеб. пособие. – СПб. : Лань ; Планета музыки, 2017. – 36 с.
15. Шор Д. С. Воспоминания / ред.-сост. Ю. Матвеева. – Иерусалим : Гешарим ; М. : Мосты культуры, 2001. – 352 с.

R E F E R E N C E S

1. «Trudis' i nadeysya...». Vasiliy Safonov: novye materialy i issledovaniya. – M. ; SPb. : Tsentr gumanitarnykh initsiativ, 2017. – 704 s.
2. Angelovskiy A. A. Struktura lichnosti professionala: funktsional'nye komponenty // Izvestiya Samar-skogo nauchnogo tsentra RAN. – 2011. – T. 13. – № 2 (2). – S. 265–271.
3. Barenboym L. A. O preemstvennykh svyazyakh (Nikolaev i ego uchitelya) // L. V. Nikolaev. Stat'i i vospominaniya sovremennikov. Pis'ma. – L. : Sovetskiy kompozitor, 1979. – S. 33–38.
4. Vasilenko S. N. Stranitsy vospominaniy. – M. - L. : Gos. muz. izd-vo, 1948. – 188 s.
5. Gol'denveyzer A. B. Vospominaniya. – M. : Deko-VS, 2009. – 560 s.
6. Doroshevich V. M. Literaturny i obshchestvennyye deyateli. – M. : Direkt-Media, 2014. – 191 s.
7. Letopis' zhizni i tvorchestva V. I. Safonova / sost. L. L. Tumarinson i B. M. Rozenfel'd. – M. : Belyy bereg, 2009. – 768 s.
8. Mal'tsev S. M. Metod Leshetitskogo. – SPb. : VVM, 2005. – 224 s.
9. Merkulov A. M. O motsartianstve V. I. Safonova // «Trudis' i nadeysya...». Vasiliy Safonov: novye materialy i issledovaniya. – M. ; SPb. : Tsentr gumanitarnykh initsiativ, 2017. – S. 526–550.
10. Moskovskaya konservatoriya: 1866–1966. – M. : Muzyka, 1966. – 727 s.
11. Perederiy O. I. Osnovnyye tendentsii v otechestvennoy fortepiannoy pedagogike nachala XX v. // Izvestiya Ros. gos. ped. un-ta im. A. I. Gertsena. – 2008. – № 52. – S. 142–157.
12. Safonov V. I. Novaya formula. Mysli dlya uchashchikh i uchashchikhsya na fortepiano : ucheb. posobie. – SPb. : Lan' ; Planeta muzyki, 2017. – 36 s.
13. Smirnov M. A. Sostavlenie, predislovie i komentarii. K. N. Igumnov o tvorcheskom puti i ispolnitel'skom iskusstve pianista. Iz besed s psikhologami // Voprosy fortepiannogo ispolnitel'stva: Ocherki. Stat'i. – Вып. 3. – М. : Музыка, 1973. – С. 11–72.
14. Shekalov V. A. O V. I. Safonove i ego «Novoy formule» // Safonov V. I. Novaya formula. Mysli dlya uchashchikh i uchashchikhsya na fortepiano : ucheb. posobie. – SPb. : Lan' ; Planeta muzyki, 2017. – 36 s.
15. Shor D. S. Vospominaniya / red.-sost. Yu. Matveeva. – Ierusalim : Gesharim ; M. : Mosty kul'tury, 2001. – 352 s.

Тагильцева Наталия Григорьевна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой музыкального образования, Институт музыкального и художественного образования, Уральский государственный педагогический университет; 620051, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, д. 9, к. 41; e-mail: musis52nt@mail.ru

Грибан Ирина Владимировна,

кандидат исторических наук, доцент, кафедра рекламы и связей с общественностью, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: gribanirina@gmail.com

**ПАМЯТЬ О РУССКО-ТУРЕЦКОЙ ВОЙНЕ 1877–1878 ГГ.:
ОТРАЖЕНИЕ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЕ И ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКАХ ИСТОРИИ¹**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: историческая память; русско-турецкая война; школьные учебники истории; методика преподавания истории; репрезентация прошлого; образ прошлого; эмоционально-ценностные отношения; народные песни.

АННОТАЦИЯ. Школьные учебники истории являются важнейшим источником формирования представлений о прошлом, не только оказывая влияние на отношение к истории своей страны и других государств, оценку тех или иных событий и персоналий, но и во многом предопределяя интерпретацию современных проблем, имеющих исторические истоки. Авторы школьных учебников истории всегда сталкиваются с непростой задачей создания такого пособия, которое отвечало бы методологическим установкам, целям исторического образования в конкретный период времени, идеологическому курсу руководства страны и при этом отражало достижения исторической науки. Вопрос о том, каким должен быть учебник истории в России, остается актуальным на протяжении всего постсоветского периода. В данной статье будут рассмотрены особенности освещения событий 1877–1878 гг. на страницах российских и советских учебников истории, изданных в конце XIX – начале XXI вв. Обращается внимание на способы формирования знаний об этом периоде в том или ином учебнике: в опоре на когнитивную или эмоционально-когнитивную составляющую личности. Одна из важных идей данной статьи заключается в том, что формирование у обучающихся знаний о русско-турецкой войне 1877–1878 гг. должно происходить в опоре не только на их информационно-познавательный потенциал, но и на чувства и переживания. Способом появления таких отношений, формирующих чувства и переживания старшеклассников, являются народные песни, которые создавались непосредственными участниками этих событий. Предложены своеобразные музыкальные блоки, посвященные русско-турецкой войне – комплексы народных и композиторских песен, сочиненных в этот период русскими солдатами и казаками. Данные комплексы могут быть использованы учителями истории, исследователями, заинтересованными в формировании активного эмоционально-ценностного восприятия исторических событий на Балканах и их оценки современными школьниками.

Tagil'tseva Nataliya Grigor'evna,

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

Griban Irina Vladimirovna,

Candidate of Historical Science, Director of the Museum of USPU History, Associate Professor of Department of Advertising and Public Relations, Ekaterinburg, Russia.

**MEMORY OF THE RUSSIAN-TURKISH WAR 1877–1878:
REFLECTION IN THE DOMESTIC CULTURE AND SCHOOL TEXTBOOKS OF HISTORY**

KEYWORDS: historical memory; the Russian-Turkish war; school history textbooks; methods of teaching History; representation of the past; image of the past; emotional-value attitude; folk song.

ABSTRACT. School history textbooks are the most important source for the ideas about the past, influencing not only the attitude to the history of their country and other states, the evaluation of certain events and personalities, but also largely predetermining the interpretation of contemporary problems that have historical origins. The authors of school history textbooks always face the difficult task of creating such a manual that would meet the methodological guidelines, the goals of historical education at a particular time, the ideological course of the country's leadership and at the same time, reflect the achievements of historical science. The question of what a history textbook should be in Russia remains relevant throughout the post-Soviet period. The article describes the features of the coverage of the Russo-Turkish War of 1877–78 in the Russian and Soviet history textbooks published at the end of the XIX – beginning of the XXI centuries. Attention is drawn to the ways of forming knowledge about this period in this or that textbook: in reliance on the cognitive or emotional-cognitive component of the personality. One of the important ideas of this article is that the knowledge about the Balkan military campaign among students should be based not only on their informational and cognitive potential, but also on feelings and experiences. The way of appearance of such relations forming the feelings and experiences of high school students is the folk songs that were created by the participants of these events. Thematic musical blocks on the Balkan war theme are proposed - complexes of folk and composer

¹ Исследование выполнено в рамках проекта Минобрнауки России ФЦП «Русский язык» № 03.Z78.21.0025.

songs composed during this period by Russian soldiers and Kazaks. These complexes can be used by history teachers, researchers interested in forming an active emotional-value perception of historical events in the Balkans and their evaluation by modern schoolchildren.

140 лет назад, 28 ноября (10 декабря) 1877 г. завершился один из самых трагичных эпизодов русско-турецкой войны 1877–1878 гг. – капитуляцией турок закончилась осада Плевны. Эта война вошла в историю Болгарии как Русско-турецкая освободительная война, по итогам которой Болгария избавилась от пятивекового владычества Османской империи и восстановила государственность, утраченную в конце XVI в. Это событие и в постсоциалистический период по-прежнему занимает важное место в коллективной памяти болгарского народа. В настоящее время на территории Болгарии, где разворачивались основные сражения, находятся свыше 400 памятников русским, которые боролись за свободу болгарского народа. Один из главных храмов Софии – Собор Александра Невского, символ освобождения от османского ига. Он воздвигнут в память о русских солдатах, павших в боях за освобождение Болгарии.

В последние несколько лет двусторонние российско-болгарские отношения испытывают на себе влияние сложной геополитической ситуации и нестабильной внутривнутриполитической обстановки в Болгарии. Антироссийская риторика ряда болгарских политиков, воспринимающих Россию как «агрессивную националистическую страну», представляющую военную угрозу для Болгарии, оказывает негативное воздействие на формирование имиджа России, прежде всего в глазах молодого поколения болгар. В условиях прихода к власти в январе 2017 г. нового президента Болгарии Р. Радева особо значимым становится восстановление и развитие дружественных российско-болгарских отношений. Память о русско-турецкой войне 1877–1878 гг. – то, что объединяет наши народы, может способствовать научному и культурному диалогу.

Важнейшим источником формирования представлений о прошлом являются школьные учебники истории: они оказывают влияние не только на отношение к истории своей страны и других государств, оценку тех или иных событий и персоналий, но и во многом определяют интерпретацию современных проблем, имеющих исторические истоки [3; 4; 14].

В пореформенной России формирование исторического сознания молодежи стояло в центре внимания научных кругов и

передовой общественности. Тогда каждый историк, каждая историографическая школа старались реализовать свои идеи не только в узкоспециализированных работах, но и в школьных учебниках, стремясь сделать их достоянием широких масс. У дореволюционного педагога-историка был широкий выбор учебников и учебных руководств по истории. Как отмечал А. Н. Фукс, «за период со второй половины XIX до начала XX в. вышло в свет около ста учебников и учебных книг по отечественной истории (без учета переизданных)» [19, с. 3]. Выбор учителем того или иного учебника определялся рядом факторов: соответствием программным требованиям, статусом учреждения (государственное, ведомственное или частное), популярностью, научно-методическим уровнем, общественно-политическими взглядами самого учителя. Необходимо отметить, что в программах по истории 1890, 1902 и 1913 гг. неизменно подчеркивалось, что главной целью изучения истории в школе должно быть «укоренение у учащихся любви и преданности престолу и отечеству» [19, с. 3].

Одним из наиболее популярных в конце XIX в. было пособие И. Беллярминова «Элементарный курс всеобщей и русской истории», выдержавшее 32 переиздания. Этому способствовала не только поддержка Министерства народного просвещения (на книге стоял гриф «Допущено»), но и удачная группировка учебного материала, ясность и лаконичность изложения [1]. Написанный с позиций официально-охранительной концепции отечественной истории, учебник в целом содержал позитивную оценку внешней политики России при «человеколюбивом» Александре II. Отмечалось, что «европейские державы были равнодушны к страданиям турецких христиан, заступались за них редко и только тогда, когда находили это для себя выгодным». Достаточно подробно и эмоционально описывался ход боевых действий. Итоги оценивались следующим образом: «Война с Турцией, продолжавшаяся менее года, стоила России невероятных жертв и людьми, и деньгами; но все эти жертвы русский народ принес с готовностью, считая освобождение единоверных и единоплеменных славян делом богоугодным» [1, с. 171–173].

Интересна точка зрения, представленная в известном труде М. Н. Покровского «Русская история с древнейших времен».

Опубликованный в 1896–1899 гг. труд представлял совершенно иной взгляд на события 1877–1878 гг. Главным отличием от традиционной точки зрения было утверждение о том, что «вся Россия вовсе не соединялась в порыве прийти на помощь славянским братьям». Основываясь на воспоминаниях участников событий, М. Н. Покровский приходит к выводу, что «огромная масса русского народа даже понятия не имела... о славянских народностях и их племенном и религиозном родстве с русским племенем...». По мнению автора, «возбуждение в России носило искусственный характер и захватило только поверхностно русский народ. Главную роль в этом искусственном возбуждении играли славянофилы, искренно верившие в призвание России жертвовать жизнью и достатком ее сынов для устройства славянских дел и расстройств собственных» [18, с. 273]. Рассматривая Восточный кризис в широком контексте трансформации международных отношений в последней трети XIX в., М. Н. Покровский критикует российскую дипломатию и А. М. Горчакова, язвительно подчеркивая, что на Берлинском конгрессе у русских дипломатов не было даже полной карты Балканского полуострова [18, с. 278].

В несколько измененном виде воззрения М. Н. Покровского нашли выражение в труде, впервые изданном в 1920 г. и на целое десятилетие предопределившем восприятие истории, – «Русская история в самом сжатом очерке» [17]. Рассуждая о причинах войны, М. Н. Покровский отмечал: «В настоящее время не может подлежать сомнению, что восстание в Герцеговине было организовано из Австрии и из Сербии, тогда маленького, полусамостоятельного княжества, где полным хозяином распоряжался русский консул... Отлично знали, что и герцеговинцы, и сербы будут раздавлены турками, но это-то и нужно было, чтобы разжечь общественное мнение в России» [17, с. 144]. Крайне негативную оценку М. Н. Покровский дает степени готовности России к войне: «Русские войска действительно были перед Константинополем, но в каком виде! Оборванные, почти босые, почти без патронов, опустошаемые болезнями, – от сыпного тифа умерло больше народа, чем было убито в сражениях...» [17, с. 145].

Подводя итог войны, М. Н. Покровский пишет: «Война окончилась в сущности русской победой – Россия получила Батум в Азии, ставший скоро очень важной русской гаванью, и фактически заняла Болгарию, номинально (на словах) превратившуюся в самостоятельное княжество, только князем был назначен племянник Александра II, а

его министрами были русские офицеры. Но это было так далеко от надежд, возбужденных самим же правительством Александра II, что Берлинский конгресс, на котором была ликвидирована война, был принят русской буржуазией как поражение и позор. Редко когда правительство Александра II было так непопулярно, как в эту минуту» [17, с. 146].

Одним из наиболее популярных в СССР стал учебник под редакцией А. М. Панкратовой, изданный впервые в 1940 г. В отличие от М. Н. Покровского, А. М. Панкратова утверждала, что «стремление балканских славян к национальному освобождению находило искреннее сочувствие и горячую поддержку среди братского русского народа», а война с Турцией соответствовала политическим и стратегическим целям царской России [11, с. 259]. Вместе с тем отмечалось, что война показала недостаточную технико-экономическую и военную подготовленность России («Из-за недостатка патронов русским солдатам было приказано беречь патроны и главное внимание в бою обращать на штыковую атаку»); героизм солдат зачастую не давал результатов из-за бездарности высшего командования. Автор учебника подчеркивал, что итоги войны вызвали в России недовольство и разочарование, а «предательство и вероломство Бисмарка», которыми оправдывали неудачи царской дипломатии, привели к изменению внешнеполитических ориентиров и в конечном итоге – к сближению Германии с Австрией и приближению мировой войны [11, с. 260].

В 1960-е гг. широкое распространение получил учебник под редакцией П. П. Епифанова, И. А. Федосова [7]. В целом, оценки событий 1877–1878 гг. в этом пособии были близки к оценкам А. М. Панкратовой. По сравнению с предыдущими пособиями был улучшен методический аппарат: в параграф были добавлены карты, а после текста сформулированы вопросы. Кроме этого, особое внимание уделялось последствиям войны (подчеркивалось, что Сербия, Черногория и Румыния получили полную независимость, а болгары стали свободными гражданами). Отмечалось, что «в честь русских героев, павших в борьбе за освобождение братьев-славян, болгарский народ воздвиг на полях сражений многочисленные памятники, сложил песни. Реликвии этой войны до сих пор бережно хранятся в болгарских музеях» [7, с. 293–300].

Эти тенденции получили развитие в учебниках 1970–1980-х гг. Так, в учебнике И. А. Федосова 1982 г. материал о войне был лучше структурирован (в отдельные подпункты выделялись важные сюжеты, такие

как борьба за Шипку, осада Плевны). Во вторых, текст учебника стали сопровождать иллюстрации (репродукция картины А. Попова «Шипка. Оборона Орлиного гнезда солдатами 36-го Орловского и 35-го Брянского пехотных полков и болгарскими ополченцами в августе 1877 г.», изображенные медали за русско-турецкую войну 1877–1878 гг., которой награждались отличившиеся в боях участники, памятник героям войны в Болгарии). В-третьих, ученикам предлагалось поработать с источником – ознакомиться со статьями акта Берлинского конгресса, а в приложениях была размещена карта «Русско-турецкая война 1877–1878 гг.» [20, с. 147–151].

Таким образом, в советский период была сформулирована такая версия событий, при которой подчеркивались героизм русского народа, готовность прийти на помощь братьям-славянам и в то же время резко критиковалась царская политика и дипломатия.

На рубеже 1980–1990-х гг. на волне гласности в отечественной исторической науке и публицистике развернулись масштабные дискуссии о событиях прошлого. Стремление ликвидировать «белые пятна» истории, переосмыслить десятилетиями доминировавшую советскую версию событий коснулось практически всех событий отечественной истории. Из всего многообразия учебной литературы, появившейся в 1990-е гг., нам бы хотелось остановить свое внимание на ряде изданий, которые нашли наиболее широкое применение в учебном процессе.

В учебном пособии А. А. Данилова и Л. Г. Косулиной, выдержавшем более 10 переизданий, русско-турецкой войне 1877–1878 гг. посвящен отдельный параграф [5]. Освещая причины войны, авторы отмечают, что «император шел на этот шаг с тяжелым сердцем, понимая, что кампания не сулит России никаких материальных выгод, а лишь усложнит ее экономическое положение, но... Александр не мог допустить, чтобы вновь была поставлена под сомнение роль России как великой державы, а ее требования игнорировались» [5, с. 201]. По сравнению с учебниками советского времени информация изложена менее эмоционально, преподносится как набор фактологического материала. В качестве дополнительного материала приведена биография М. Скобелева. В отличие от учебников советской эпохи оценка войны была более позитивной: «Победа в войне 1877–1878 гг. явилась наиболее крупным военным успехом России во второй половине XIX в. Она продемонстрировала действенность военной реформы, способствовала росту автори-

тета России в славянском мире» [5, с. 202]. Для работы с источниками авторами отобраны фрагменты из воспоминаний С. Ю. Витте и журналиста В. Немировича-Данченко. Эта концепция изложения событий представлена и в более позднем издании 2012 г. [6, с. 84–88].

В пособии А. А. Левандовского материал изложен более подробно и оценка событий совпадает с теми, что были представлены в учебнике И. А. Федосова в 1980-е гг. Параграф, посвященный внешней политике Александра II, богат иллюстрирован, однако не содержит заданий на работу с источниками [12]. В целом, необходимо отметить сокращение объема материала, посвященного русско-турецкой войне 1877–1878 гг.

В начале XXI в. акценты в освещении военной истории России в школьных учебниках смещаются. Этому способствовали процессы, происходящие в системе российского образования. Как отмечает И. С. Огоновская, на практике требования федерального компонента государственного стандарта выражались во «включении обучающихся в процесс осмысления позитивных и негативных сторон российской истории, понимания субъективности мнений и оценок в отношении наиболее спорных событий в истории России – войн, революций, а также исторических личностей» [14, с. 62]. Разработка федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения, а затем историко-культурного стандарта, утвержденного Российским историческим обществом, привела к появлению новых линеек учебников. На современном этапе развития исторического образования важным становится «развитие у обучающихся навыков критического, системного мышления, позволяющих избавляться от сложившихся стереотипов, отличать историческую правду от мифологии, более объективно оценивать прошлое» [9]. 15 мая 2015 г. по итогам экспертиз Федеральный перечень учебников пополнили три новые линейки учебников по истории России, созданные в соответствии с историко-культурным стандартом [2].

Одним из учебников по отечественной истории XIX в., подготовленных в соответствии с историко-культурным стандартом, является книга Л. М. Ляшенко, О. В. Волобуева, Е. В. Симонова, изданная в 2016 г. [13]. История русско-турецкой войны рассматривается в этом пособии в рамках параграфа «Внешняя политика России в 1850–1880-е гг.». Материал представлен кратко, тезисно выделены ключевые события и фигуры. Несмотря на то что описание событий сопровождается иллюстративным материалом, прочтение текста практически не воз-

действует на эмоции. Не предусмотрена работа с источниками. Из текста совершенно не понятны причины вступления России в войну. В отличие от пособий переходного периода внимание акцентируется на потерях: «Война явилась для России серьезнейшим испытанием. Страна потеряла более 202 тыс. солдат и офицеров убитыми, замерзшими, умершими от ран, свыше 33 тыс. человек вернулись домой инвалидами. Совокупные расходы на войну составили 1 млрд 72 млн 310 тыс. 232 руб., что тяжелым бременем легло на плечи народа» [13, с. 154]. Возникает вопрос, насколько необходимы школьникам эти цифры (безусловно, отражающие потери, но не запоминающиеся и практически не воздействующие на эмоции)? Возможно, стоило уделить большее внимание судьбам конкретных участников событий?

В список учебников по истории России включено также пособие издательства «Просвещение» под редакцией А. В. Торкунова [10]. События 1877–1878 гг. в этой книге изложены еще более сухо и лаконично. Однако в отличие от предыдущего пособия победа в войне оценивается как наиболее крупный военный успех России во второй половине XIX в. (вывод практически полностью повторяет оптимистичную оценку А. Данилова).

Таким образом, анализ школьных учебников по истории, используемых в образовательном процессе Российской империи – СССР – современной России, позволяет сделать ряд выводов. Во-первых, очевидна тенденция к сокращению объема материала. Фактически за последние полтора столетия он сократился в три раза. Во-вторых, сокращение во многом произошло за счет игнорирования эмоциональной составляющей, исключения из текста документальных данных, свидетельств современников событий. В-третьих, больше внимания стало уделяться иллюстративным материалам, которые зачастую не сопровождают заданиями и потому не выполняют свою функцию. В-четвертых, в учебниках из новой линейки, несмотря на их соответствие историко-культурному стандарту, сильно различаются выводы об итогах войны. Удивительно, что даже по такому отдаленному событию у современных авторов учебников нет единого мнения.

Отметим, что в настоящее время в школах присутствуют как новые учебники, разработанные с учетом историко-культурного стандарта, так и старые (согласно Приказу Министерства образования и науки РФ от 8 июня 2015 г. № 576 эти учебники могут использоваться еще в течение 5 лет). Вследствие этого хотя и были предприняты по-

пытки сформулировать более или менее единообразную трактовку событий, на данный момент эта задача не решена.

История в учебных пособиях для обучающихся в школе детей должна предстать в виде не только определенных «сухих» исторических фактов, но и конкретных событий, отношение к которым может быть выражено в определенных художественных образах в том или ином произведении искусства. Не являются в этом плане исключением и события русско-турецкой войны 1877–1878 гг., которые имели огромное влияние на российское общество, а потому нашли отражение в произведениях великих русских художников, музыкантов, поэтов и литераторов.

Представленный выше обзор учебников для школьников, особенно учебников современных, позволяет говорить о сухом, порой неэмоциональном и очень сжатом материале о событиях на Балканах. Такая подача материала вряд ли вызовет интерес у обучающихся и, соответственно, не сформирует у них мотивацию к самостоятельному изучению этой мало освещенной в учебнике темы. Сжатая информация также не сможет явиться стимулом для размышления и критического рассуждения школьников о столь интересном и во многом трагическом моменте истории Российского государства. В связи с этим перед учителем истории стоит задача эмоционального насыщения того материала, который в кратком изложении представлен в учебнике, что можно будет сделать через введение конкретного исторического материала – рассказов очевидцев о тех событиях. Эмоциональное насыщение урока позволит получать положительные результаты: основательные и прочные знания, базирующиеся на личностном эмоциональном отзыве учащегося на представленный исторический материал. Ознакомление школьников с рассказами о таких событиях, представленными непосредственными их участниками, позволит формировать и собственное мнение по поводу русско-турецкой войны 1877–1878 гг., а также осмыслить происходящее с личностных позиций.

Одним из путей решения задачи формирования эмоционально-ценностного отношения к историческим фактам и проявления личностного отношения к событиям посредством ознакомления с мнениями их участников является включение в урок истории народной песни. Следует отметить, что привлечение художественного материала в план урока истории по тематике русско-турецкой войны 1877–1878 гг. – закономерность, которая наглядно демонстрируется учебниками истории советского пе-

риода. Примером тому служит уже упомянутый учебник И. А. Федосова 1982 г., в котором задействованы репродукции картин русских художников [20].

Одним из наиболее эффективных видов художественной деятельности являются песни казаков и русских солдат, которые, как и многие народные песни, сочинялись как отклик на то или иное событие, а значит, выступали отражением реальной истории русско-турецкой войны 1877–1878 гг. Действительно, в таких песнях отражались реальные условия бытования русских солдат, боевые действия, в которых эти люди участвовали, их отношение к военачальникам, моменты поражения и славных побед русского оружия [15; 16]. Все эти песни представляют развернутую картину того времени, представленную русскими солдатами, казаками, которые в боях отстаивали независимость Болгарии и ряда балканских государств. Хотя в казачьих песнях того времени не музыка, а слово является главной художественной доминантой, но именно песня в единстве музыкального и поэтического планов дает возможности для возникновения эмоционального переживания школьниками того или иного военного события. Это эмоциональное воздействие народной песни обусловлено особенностью музыкального искусства и исполнительства, которые из всех видов художественного творчества имеют, пожалуй, самое большое влияние на эмоции и переживания слушателя.

Для учителя истории народная песня не является традиционным методическим средством, используемым на уроках. Причин такой не востребованности много: неподготовленность историков к освоению искусствоведческих знаний, способов подачи детям этих знаний, недостаточное количество таких песен и их кавер-версий или ремейков, звучащих на сценах концертных залов или в программах телевидения и радио. Еще одной причиной, несомненно, мешающей использованию этих песен и в культурной, и в образовательной областях, является недостаточное количество нотных источников. Они мало переиздаются и в основном сосредоточены в библиотечных хранилищах отечественных и зарубежных консерваторий и университетов [15]. С другой стороны, следует отметить, несомненно, заслуживающий внимания факт жизненности песен времен русско-турецкой войны 1877–1878 гг. среди населения российской глубинки, особенно в тех местах, в которых еще крепки традиции казачества. В последнее время, очевидно, в связи с юбилейными тожествами, посвященными событиям 1877–1878 гг. на Балканах, стали появляться компакт-диски, запи-

си концертных выступлений различных казачьих ансамблей и хоровых коллективов.

Учителю истории для методического обеспечения уроков по названной теме предлагаются несколько тематических песенных комплексов. Записи этих песен он может найти на CD-дисках, в интернете на различных казачьих сайтах, в Youtube. Тематическая основа комплексов – о конкретных военных событиях, о любимых солдатами военачальниках, о самих участниках военных событий – российских солдатах и казаках. Данная тематика в отличие от традиционных музыковедческих классификаций народных песен (лирические, трудовые, обрядовые, военные и т. д.) является наиболее адекватной содержанию урока истории, в котором наибольший интерес представляют не музыковедческие знания, а ключевые события исторических событий и их основные персоны.

К первому комплексу можно отнести песню «Вздумал турок бунтоваться». Ее мелодия была взята из знаменитой русской плясовой песни «Из-под дуба, из-под вяза». В куплетах песни ведется последовательный рассказ о таких событиях, как осада турками Плевны, окружение этого города и осада его нашими войсками, бегство турецкого войска.

Песней такого же типа является «Генерал Радецкий на Шипке», в которой в виде поэтических образов и художественных метафор представлены хроника боев на Шипке, героическое отражение русскими солдатами атаки турецкой армии и ее пленение.

Поэтическое содержание другой песни «Вот полночь наступает» связано с реальными событиями русско-турецкой войны – отвлечение полком графа Е. Ф. Комаровского турецкого войска от войск генерала И. В. Гурко. В этой песне через описание природных пейзажей передаются переживания и чувства простых солдат, которые осознают обманчивость тишины и природных пейзажей, показаны неизвестность и драматичность судеб людей. Эту песню можно назвать и песней – прощанием солдата с невестой, с родимым домом, и в то же время в ней слышится призыв не сдаваться, быть мужественным и уметь постоять за Россию. В припеве песни явно чувствуется влияние знаменитого стихотворения М. Ю. Лермонтова «Горные вершины» (перевод из Гете). Эта же песня, но с измененными словами пелась казаками во время военных событий в Средней Азии в 50–80-х гг. XIX в.

Песни второго комплекса – о военачальниках – героях Балканской военной кампании. К ним можно отнести уже упомянутую выше песню «Генерал Радецкий на Шипке». В ней в основном отражена

хроника боев, но названа она в честь боевого генерала, чье войско выдержало осаду Шипки, а затем было взято в плен турецкое войско. Литературоведы часто цитируют письмо Ф. М. Достоевского к Ф. Ф. Радецкому, где знаменитый писатель выражает восхищение своему однокашнику по Главному инженерному училищу в Санкт-Петербурге.

Одной из выдающихся фигур русско-турецкой войны 1877–1878 гг. является генерал М. Д. Скобелев. Любовь солдат к этому военачальнику выражается в использовании метафор, встречающихся в народных песнях, сказках, былинах: красота и доброта ассоциируются с белым лебедем, а соколами и орлами называются «добры и удалы молодцы». В народных песнях периода войны М. Д. Скобелев сравнивался солдатами с соколом, с лебедушкой. Эти аналогии являются данью уважения к самому генералу и к его привычкам. Он, как рассказывали очевидцы тех событий, предпочитал выбирать для себя белого коня и часто выезжал на место сражений в белом кителе. Болгарским режиссером В. Штеряновым создан документальный фильм о М. Д. Скобелеве, который так и называется – «Белый генерал».

Еще одним военачальником, о котором слагались солдатами песни, стал И. В. Гурко, который успешно занял Шипкинский перевал в августе 1877 г. Это событие послужило основой песни-славения и песни-канта одновременно «Рать нашу Гурко к Балканам привел». В ней солдаты славят царя, Россию и «генерала Гурка».

Следующий песенный комплекс – об участниках таких событий, рядовых солдатах и казаках. Примером является песня «Вспомним, братцы», у которой есть компо-

зитор – унтер-офицер Антон Шмаков, выходец из крестьянской семьи, научившийся писать и читать, участвуя в военной кампании 1877–1878 гг. Интересно отметить, что многие исполнители до сих пор считают эту песню казачьей, а в записях на компакт-дисках она часто определяется как казачья народная.

Встречались в солдатских песнях и фрагменты народных причетов-плачей, характерными особенностями которых является многократное повторение одних и тех же слов. Примером такой песни является песня-причет «Поле чистое, поле турецкое...», которая была создана в период Русско-турецкой войны 1806–1812 гг. на основе исторической песни времен войны 1787–1791 гг. Но она же стала популярной в российских войсках и в Русско-турецкую войну 1877–1878 гг. [8].

Представленные для включения в содержание урока истории тематические комплексы, состоящие из нескольких песен, являются, как пишет В. И. Игнатов, «музыкально-поэтическим обобщением истории» [8]: в них отражены и исторические события, и отношение к ним участников, которые, вернувшись с войны, пели их своим детям, внукам и правнукам [21].

Какие песни можно будет взять для углубления знаний и проявления эмоционального отношения школьников в процессе изучения русско-турецкой войны 1877–1878 гг. – решать учителю. От его установок, направления деятельности, профессионализма зависит и то, какие исторические события и персонажи сохранятся в сознании будущих поколений, а какие – будут преданы забвению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белярминов И. Элементарный курс всеобщей и русской истории // Учебники дореволюционной России по истории. – М. : Просвещение, 1993. – 384 с.
2. Вниманию учителей истории! Историко-культурный стандарт и новый УМК по Отечественной истории [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.govzalla.ru/index.php/news/930-vnimaniyu-uchitelej-istorii-istoriko-kulturnyj-standart-i-novuj-umk-po-otechestvennoj-istorii.html> (дата обращения: 30.12.2016).
3. Грибан И. В. Франко-германский учебник по истории как попытка примирения национальных историографий // Историко-педагогические чтения. – 2014. – № 18–1. – С. 72–78.
4. Грибан И. В., Антропов К. А. Советско-финляндская война 1939–1940 гг. на страницах школьных учебников истории современной России: эволюция подходов // Преподавание истории в школе. – 2017. – № 3. – С. 42–49.
5. Данилов А. А., Косулина Л. Г. История России, XIX век. 8 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений. – М. : Просвещение, 2009. – 287 с.
6. Данилов А. А. История. Россия в XIX в. 8 класс. – М. : Просвещение, 2012. – 303 с.
7. Епифанов П. П., Федосов И. А. История СССР : учеб. пособие для IX–X классов средней школы. – М. : Просвещение, 1964. – 432 с.
8. Игнатов В. И. Русские исторические песни. Хрестоматия : учеб. пособие для филол. спец. ун-тов. – М. : Высш. шк., 1985. – 223 с.
9. Историко-культурный стандарт [Электронный ресурс] // Российское историческое общество. – 2015. – 24 авг. – Режим доступа: <http://rushistory.org/proekty/kontseptsiya-novogo-uchebno-metodicheskogo-kompleksa-po-otechestvennoj-istorii/istoriko-kulturnyj-standart.html#primer> (дата обращения: 30.12.2016).

10. История России. X класс : учеб. для общеобразоват. организаций : в 3 ч. Ч. 2 / М. М. Горинов, А. А. Данилов, М. Ю. Моруков и др. ; под ред. А. В. Торкунова. – М., 2016. – 176 с.
11. История СССР : учебник для 9 класса средней школы / под ред. А. М. Панкратовой. – М. : Учпедгиз, 1953. – 328 с.
12. Левандовский А. А. История России, XIX век : учеб. для 8 кл. общеобразоват. учреждений / под ред. А. Н. Сахарова. – М. : Просвещение, 2006. – 303 с.
13. Ляшенко Л. М., Волобуев О. В., Симонова Е. В. История России: XIX – начало XX в. 9 кл. : учебник. – М. : Дрофа, 2016. – 352 с.
14. Огоновская И. С. Школьный учебник истории СССР – России как инструмент и источник формирования исторической памяти (на примере революционных событий 1917 г.) // Вопросы всеобщей истории. – 2016. – № 18. – С. 58–74.
15. Песни оренбургских казаков / сост. А. И. Мякутин. – Оренбург, 1904. – 220 с.
16. Песни уральских казаков. Записали Александра и Владимир Железновы. – СПб, 1899. – 198 с.
17. Покровский М. Н. Русская история в самом сжатом очерке. Ч. 1 и 2. От древнейших времен до конца XIX столетия. – М. : Учпедгиз, 1934.
18. Покровский М. Н. Русская история : в 3 т. Т. 3. – СПб., 2002.
19. Учебники дореволюционной России по истории. – М., 1993. – 384 с.
20. Федосов И. А. История СССР : учебник для 8 класса. – М. : Просвещение, 1982. – 241 с.
21. Фокеев А. Л. Неиссякаемый источник. – Саратов : Лицей, 2005. – 219 с.

REFERENCES

1. Bellyarminov I. Elementarnyy kurs vseobshchey i russkoy istorii // Uchebniki dorevolutsionnoy Rossii po istorii. – М. : Prosveshchenie, 1993. – 384 с.
2. Vnimaniyu uchiteley istorii! Istoriko-kul'turnyy standart i novyy UMK po Otechestvennoy istorii [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.govzalla.ru/index.php/news/930-vnimaniyu-uchitelej-istorii-istoriko-kulturnyj-standart-i-novyy-umk-po-otechestvennoj-istorii.html> (data obrashcheniya: 30.12.2016).
3. Griban I. V. Franko-germanskiiy uchebnik po istorii kak popytka primireniya natsional'nykh istoriografii // Istoriko-pedagogicheskie chteniya. – 2014. – № 18–1. – S. 72–78.
4. Griban I. V., Antropov K. A. Sovetsko-finlyandskaya voyna 1939–1940 gg. na stranitsakh shkol'nykh uchebnikov istorii sovremennoy Rossii: evolyutsiya podkhodov // Prepodavanie istorii v shkole. – 2017. – № 3. – S. 42–49.
5. Danilov A. A., Kosulina L. G. Istoriya Rossii, XIX vek. 8 klass : ucheb. dlya obshcheobrazov. uchrezhdeniy. – М. : Prosveshchenie, 2009. – 287 с.
6. Danilov A. A. Istoriya. Rossiya v XIX v. 8 klass. – М. : Prosveshchenie, 2012. – 303 с.
7. Epifanov P. P., Fedosov I. A. Istoriya SSSR : ucheb. posobie dlya IX–X klassov sredney shkoly. – М. : Prosveshchenie, 1964. – 432 с.
8. Ignatov V. I. Russkie istoricheskie pesni. Khrestomatiya : ucheb. posobie dlya filol. spets. un-tov. – М. : Vyssh. shk., 1985. – 223 с.
9. Istoriko-kul'turnyy standart [Elektronnyy resurs] // Rossiyskoe istoricheskoe obshchestvo. – 2015. – 24 avg. – Rezhim dostupa: <http://rushi.org/proekty/kontseptsiya-novogo-uchebno-metodicheskogo-kompleksa-po-otechestvennoj-istorii/istoriko-kulturnyj-standart.html#primer> (data obrashcheniya: 30.12.2016).
10. Istoriya Rossii. X klass : ucheb. dlya obshcheobrazov. organizatsiy : v 3 ch. Ch. 2 / М. М. Горинов, А. А. Данилов, М. Ю. Моруков и др. ; под ред. А. В. Торкунова. – М., 2016. – 176 с.
11. Istoriya SSSR : uchebnik dlya 9 klassa sredney shkoly / pod red. А. М. Панкратовой. – М. : Учпедгиз, 1953. – 328 с.
12. Levandovskiy A. A. Istoriya Rossii, XIX vek : ucheb. dlya 8 kl. obshcheobrazov. uchrezhdeniy / pod red. А. Н. Сахарова. – М. : Prosveshchenie, 2006. – 303 с.
13. Lyashenko L. M., Volobuev O. V., Simonova E. V. Istoriya Rossii: XIX – nachalo XX v. 9 kl. : uchebnik. – М. : Drofa, 2016. – 352 с.
14. Ogonovskaya I. S. Shkol'nyy uchebnik istorii SSSR – Rossii kak instrument i istochnik formirovaniya istoricheskoy pamyati (na primere revolyutsionnykh sobyitiy 1917 g.) // Voprosy vseobshchey istorii. – 2016. – № 18. – S. 58–74.
15. Pесni orenburgskikh kazakov / sost. А. I. Myakutin. – Orenburg, 1904. – 220 s.
16. Pесni ural'skikh kazakov. Zapisali Aleksandra i Vladimir Zheleznovy. – SPb, 1899. – 198 s.
17. Pokrovskiy M. N. Russkaya istoriya v samom szhatom ocherke. Ch. 1 i 2. Ot drevneyshikh vremen do kontsa XIX stoletiya. – М. : Uchpedgiz, 1934.
18. Pokrovskiy M. N. Russkaya istoriya : v 3 t. T. 3. – SPb., 2002.
19. Uchebniki dorevolutsionnoy Rossii po istorii. – М., 1993. – 384 s.
20. Fedosov I. A. Istoriya SSSR : uchebnik dlya 8 klassa. – М. : Prosveshchenie, 1982. – 241 s.
21. Fokeev A. L. Neissyakaemyy istochnik. – Saratov : Litsey, 2005. – 219 s.

Черноухов Эдуард Анатольевич,

доктор исторических наук, доцент, кафедра истории России, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: echernoukhov@yandex.ru

**ГОРНОЗАВОДСКИЕ ШКОЛЫ РОССИИ XIX В.:
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ И / ИЛИ СПЕЦИАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: горнозаводские школы; история российского образования; учебный процесс.

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрена дискуссионная проблема отечественной историографии – характер обучения в горнозаводских школах России в XIX в. По мнению современных историков Урала, в том числе автора работы, абсолютное большинство горнозаводских школ России в XIX в. были начальными общеобразовательными учебными заведениями. В то же время по устоявшейся советской традиции некоторые педагоги региона и современные историки Алтая и Забайкалья продолжают относить горнозаводские школы к сфере профессионального образования. Между тем на всем протяжении XIX в. курс обучения в абсолютном большинстве из них традиционно включал только предметы первоначальной грамоты. Несколько попыток развития прикладного направления в училищах в центрах крупных частных округов в первой половине XIX в. не принесли ожидаемых заводладельцами результатов. Общеобразовательный характер обучения в горнозаводских школах определялся целым комплексом взаимосвязанных причин: малым возрастом воспитанников, отсутствием соответствующей учебно-материальной базы и квалифицированных учителей для преподавания специальных дисциплин, традициями обучения прикладным навыкам непосредственно на производстве. Впоследствии к этим причинам добавились и четкие установки Министерства народного просвещения, в ведение которого перешла значительная часть горнозаводских школ. Министерство народного просвещения последовательно настаивало на том, что общее образование должно предшествовать всякому специальному и нецелесообразно смешивать их в одном учебном заведении. Поэтому в горнозаводских школах, в том числе в центрах казенных и частных округов, не было регулярного преподавания специальных дисциплин в течение какого-либо относительно длительного временного периода. На Урале только во второй половине XIX в. редким исключением стали три начальных горнотехнических училища.

Chernoukhov Eduard Anatolievich,

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

**MINING SCHOOLS OF RUSSIA OF THE XIX CENTURY:
GENERAL AND/OR SPECIAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

KEYWORDS: mining schools, history of Russian education, education.

ABSTRACT. The article discusses the debatable problem of Russian historiography: the nature of education in the mining schools of Russia in the XIX century. According to modern historians of the Urals, including the author of this article, the absolute majority of them were elementary general educational institutions. At the same time, according to the established Soviet tradition, some teachers of the region and modern historians of the Altai and Zabaikal Regions continue to attribute mining schools to vocational education. Meanwhile, throughout the XIX century the training course in the vast majority of them traditionally included only the basic subjects like reading and writing. This was explained by a whole complex of interrelated reasons: the young age of the pupils, the lack of appropriate educational and material base and qualified teachers to teach special disciplines, the traditions of skills acquisition on practice. Later there appeared clear guidelines of the Ministry of National Education, which a significant part of the mining schools were supervised by. The Ministry of Education insisted that general education should come before any special education, and it should not be mixed with vocational education in one and the same educational institution. Therefore, special subjects were not taught in mining school for a certain period of time, including in the centers of state and private mining districts. Three primary mining technical schools in the Urals were a rare exception in the second half of the XIX century.

Организация системы образования в Российской империи на протяжении всего XIX в. оставалась крайне сложной. В ведении созданного в 1802 г. министерства народного просвещения в первой половине этого столетия состояло менее 10 % всех учебных заведений. В империи действовало более десятка типов начальных училищ различных ведомств и частных лиц, зачастую имевших не согласованные

друг с другом программы преподавания [6, с. 23–25].

Главной причиной такого положения было финансовое неучастие министерства народного просвещения в делах начальной школы России. Поэтому различные ведомства и частные лица пытались во многом самостоятельно решать проблему обучения кадров для своих производственных и административных нужд. Только с конца

1860-х гг. начался сложный, но неуклонный процесс передачи общеобразовательных учебных заведений в ведение министерства народного просвещения, принимавшего на себя и их финансирование [6, с. 339].

В горном ведомстве на протяжении большей части XIX в. действовали собственные школы, созданные в России еще при Петре I. В казенных округах они находились на полном содержании министерства финансов (с 1874 г. – министерства государственных имуществ), в частных – заводладельцев. Первая половина этого столетия стала периодом расцвета горнозаводских учебных заведений на Урале, Алтае и в Забайкалье. Деятельность горного ведомства в образовательной сфере в этих регионах была весьма успешной, особенно на фоне фактической неудачи правительственной программы развития начального образования в Российской империи.

При этом характер обучения в горнозаводских школах остается дискуссионной проблемой. Современники и первые исследователи рассматривали абсолютное большинство из них как общеобразовательные учебные заведения.

Положение принципиально изменилось с выходом в 1956 г. первой монографии по истории горнозаводских школ Урала с подзаголовком «К истории профессионально-технического образования в России». Ее автор Н. В. Нечаев реально писал об общеобразовательном характере всех этих учебных заведений в XVIII–XIX вв., кроме Уральского горного училища, но определил их как специальные. По нашему мнению, эта монография содержала заранее заданные выводы, определенные очередной партийной кампанией, направленной на профессионализацию общеобразовательной школы. В тот период времени дать ей такую оценку не представлялось возможным, но редактор книги академик А. М. Панкратова в предисловии обоснованно отметила: «К сожалению, и автору настоящей работы не удалось раскрыть... конкретные методы обучения в них. Обобщив случайный и разрозненный материал (подчеркнуто нами – Э. Ч.), автор все же сумел дать общую картину обучения в горнозаводских школах разных типов» [11].

После публикации монографии Н. В. Нечаева отечественные исследователи стали рассматривать горнозаводские школы как профессиональные учебные заведения. Но найти даже в части из них регулярное преподавание специальных дисциплин в какой-либо относительно длительный период не представлялось возможным. Поэтому в качестве доказательства стали использовать вынужденное привлечение учеников к не-

квалифицированной работе на некоторых горнозаводских производствах или распределение к низшим административным должностям при заводах [4; 9]. Эта новая классификация горнозаводских школ как специальных учебных заведений была закреплена в советских обобщающих трудах по истории отечественного образования [12; 13].

Только с конца 1980-х гг. отказ от жестких идеологических рамок позволил пересмотреть это представление, не подкрепленное репрезентативной источниковой базой. Л. А. Дашкевич обосновала положение об общеобразовательном характере абсолютного большинства учебных заведений при горных заводах Урала [5], впоследствии подтвержденное рядом авторов в специализированных исследованиях по истории образования: Э. А. Черноуховым [15], С. Г. Мирсаитовой [10], С. А. Климаковым [7].

Но этот принципиальный вывод не восприняли специалисты в области педагогики, впрочем, не знакомые с работами современных историков. Специалисты в области педагогики продолжают придерживаться мнения о наличии серьезного профессионального компонента в этих учебных заведениях Урала [14]. По устоявшейся советской традиции современные историки Алтая и Забайкалья продолжают относить горнозаводские школы к сфере профессионального образования, не приводя никаких данных о регулярном преподавании в них специальных дисциплин в течение какого-либо относительно длинного временного периода [2; 8]. Исследователи горных заводов Подмосковья и Олонца уделили минимальное внимание их учебным заведениям, лишь перечислив преподаваемые там предметы (общеобразовательные) [1; 3].

Эти разногласия в отечественной историографии требуют нового обращения к проблеме характера обучения в горнозаводских школах. Автор статьи на материалах Урала обоснует свою позицию по безусловному отнесению абсолютного большинства из них к общеобразовательным учебным заведениям. При этом практически все приведенные положения и выводы применимы и к горнозаводским школам других регионов Российской империи – как в казенных, так и частных округах.

На протяжении XIX в. курс обучения в таких учебных заведениях традиционно включал только предметы первоначальной грамоты: закон Божий, чтение, письмо, арифметику, грамматику. В училищах, расположенных в центрах горнозаводских округов, особенно крупных, к этому перечню нередко добавлялся еще ряд предметов, но также общеобразовательных: рисование, черчение, география, история, начала физики.

Подобная программа обучения объяснялась целым комплексом взаимосвязанных причин: малым возрастом воспитанников, отсутствием соответствующей учебно-материальной базы и квалифицированных учителей для преподавания специальных дисциплин, традициями обучения прикладным навыкам непосредственно на производстве. Впоследствии к этому добавились четкие установки министерства народного просвещения, в ведение которого перешла значительная часть горнозаводских школ. Рассмотрим подробнее каждую из этих причин.

В горнозаводских учебных заведениях Урала обычным для воспитанников считался возраст в 8–15 лет. И горные власти, и заводладельцы последовательно выступали против «чрезмерно» длинного обучения. Такой возраст, определенный различными нормативными актами, объективно не предполагал какой-либо серьезной профессиональной подготовки воспитанников. Общеобразовательное обучение естественно предшествовало овладению специальными навыками, которые выпускники горнозаводских школ традиционно приобретали уже непосредственно на соответствующих производствах. Именно такой способ подготовки специалистов низшего и среднего технического звена считался наиболее эффективным на протяжении большей части XIX в.

Введению специальных предметов в курс обучения горнозаводских школ препятствовало отсутствие соответствующей учебно-материальной базы и квалифицированных учителей. Руководство горных округов не было заинтересовано в привлечении к преподаванию способных к этому горных инженеров и техников, так как их зачастую не хватало непосредственно на производстве. Эти специалисты сами не стремились стать преподавателями в школах – это не позволяло им ни получать достойную оплату, ни повысить общественный статус.

За общеобразовательный характер обучения в начальных заведениях традиционно выступало министерство народного просвещения, в чье ведение перешла значительная часть горнозаводских школ Урала уже в 1830–1840-х гг. Руководство министерства последовательно настаивало на том, что общее образование должно предшествовать всякому специальному, и нецелесообразно «смешивать» их в одном учебном заведении. Некоторым крупным заводладельцам, заинтересованным в преподавании дисциплин, выходящих за рамки программы приходских училищ, теперь требовалось получить специальное разрешение в министерстве народного просвещения.

Для поступавших в Горный институт в Санкт-Петербурге не требовалось никаких технических знаний, а только соответствующая общеобразовательная подготовка. Подавляющая часть сыновей горных инженеров традиционно получала ее не в ведомственных училищах, а на дому или в гимназиях.

Поэтому даже самые крупные училища в центрах обширных казенных и частных горнозаводских округов Урала в первой половине XIX в. оставались общеобразовательными учебными заведениями. Вместе с тем следует учитывать, что споры о содержании обучения в них действительно продолжались несколько десятилетий. На горных заводах постоянно ощущался дефицит технико-технических специалистов среднего и низшего звена.

Поэтому на протяжении первой половины XIX в. несколько раз предпринимались попытки придания прикладного направления обучению в училищах, расположенных в центрах крупных частных округов: Выйском Демидовых, Чермозском Лазаревых, Верх-Исетском Яковлевых. Но это нигде не принесло ожидаемых заводладельцами результатов [17, с. 341–344]. Несколько проектов создания объединенного профессионального училища для частных горных заводов Урала по ряду объективных и субъективных причин не были реализованы [17, с. 365–367].

Следует отдельно отметить, что приданию прикладного характера обучению в горнозаводских школах препятствовала и сложившаяся психология представителей служительского (управленческого) штата частных округов. В этой среде стал считаться недостойным занятием физический труд на заводских производствах. Привлечение к нему даже в образовательных целях сыновей служителей встречало упорное сопротивление со стороны их родителей.

В результате на горнозаводском Урале в первой половине XIX в. даже возникла во многом парадоксальная проблема «излишества грамотных людей». Непосредственно на технических производствах продолжал ощущаться острый дефицит грамотных специалистов, но многие из них настойчиво стремились занять именно административные должности. Неуклонный рост бюрократического персонала, расходов на различную переписку и отчетность все более препятствовал эффективному развитию производства на горных заводах Урала [16]. В настоящее время эта проблема, теперь уже на уровне специалистов с высшим образованием, опять вызывает острые споры.

Только во второй половине XIX в. в регионе появились специальные горнотехни-

ческие учебные заведения: Уральское горное училище, открытое в 1853 г., Нижнетагильское реальное, получившее такое статус в 1862 г., и Турьинское. Причем все они в тот период времени имели официальный статус начальных (подчеркнуто автором – Э. Ч.) специальных учебных заведений. Эти училища постоянно и во многом обособленно подвергались критике современников за излишне теоретический характер обучения.

Как уже отмечалось, все эти положения и выводы вполне применимы и к другим регионам Российской империи, где действовали горнозаводские школы. Реально в Алтайском округе только Барнаульское горное училище на протяжении всего нескольких десятилетий XIX в. имело программу начального специального учебного заведе-

ния. В центральном училище Нерчинского горного округа лишь периодически преподавались «краткие основания» профессиональных дисциплин. Подготовка квалифицированных техников продолжала осуществляться непосредственно на соответствующих горнозаводских производствах.

В целом, подавляющая часть горнозаводских школ России XIX в. относилась к начальным общеобразовательным учебным заведениям. Ориентация подавляющей части их воспитанников на службу при горных заводах не может служить основанием для отнесения этих заведений к специальным (профессиональным) учебным заведениям. Следует четко отделять несколько таких училищ (в том числе всего три на Урале), реально имевших подобный статус.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Арсентьев Н. М. Замосковский горный округ конца XVIII – первой половины XIX в. : автореф. дис. ... д-ра ист. наук. – М., 1995.
2. Бабарыкин Б. В. Горнозаводское профессиональное образование Западной Сибири в XVIII – начале XX в. : автореф. дис. ... канд. ист. наук. – Барнаул, 2015.
3. Балагуров Я. А. Олонетские заводы в дореформенный период. – Петрозаводск, 1958.
4. Воеводский И. К. Развитие низшего и среднего горнотехнического образования в СССР : дис. ... канд. ист. наук. – М., 1964.
5. Дашкевич Л. А. Формирование технической интеллигенции в горнозаводской промышленности Урала дореформенного периода (конец XVIII в. – 60-е гг. XIX в.) : дис. ... канд. ист. наук. – Свердловск, 1988.
6. Днепров Э. Д. Российское образование в XIX – начале XX века. – М. : Мариос, 2011. – Т. 2.
7. Климаков С. А. Развитие профессионального образования на Урале в 60-е гг. XIX в. – февраль 1917 г. : дис. ... канд. ист. наук. – Челябинск, 2001.
8. Константинова Т. А. История горнозаводского образования в Забайкалье (1723–1917 гг.) : дис. ... канд. ист. наук. – Чита, 2006.
9. Кузьмин Н. Н. Низшее и среднее специальное образование в дореволюционной России. – Челябинск : Юж.-Урал. кн. изд-во, 1971.
10. Мирсаитова С. Г. Народное образование на Южном Урале в первой половине XIX в. – Екатеринбург : Уралнаука, 2000. – Ч. 2.
11. Нечаев Н. В. Горнозаводские школы Урала. – М. : Трудрезервиздат, 1956.
12. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР XVIII – первой половины XIX века / под ред. Ф. М. Шабаевой. – М. : Педагогика, 1973.
13. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР второй половины XIX века / под ред. А. И. Пискунова. – М. : Педагогика, 1976.
14. Чапаев Н. К., Шелепов А. К. Решение проблемы интеграции педагогики и производства в истории развития образования: на примере деятельности горнозаводских школ (XVIII – начало XX в.). – Екатеринбург : РГППУ, 2006.
15. Черноухов Э. А. Горнозаводское образование на Урале в XIX веке : дис. ... канд. ист. наук. – Екатеринбург, 1998.
16. Черноухов Э. А. Модернизационная «ловушка». Проблема «лишних» грамотных людей на горных заводах Урала в первой половине XIX в. // Вестник Уральского отделения РАН. – 2014. – № 1(47). – С. 122–125.
17. Черноухов Э. А. Социальная инфраструктура горнозаводских округов Урала в XIX в. : казенный и частный типы : дис. ... д-ра ист. наук. – Екатеринбург, 2017.

R E F E R E N C E S

1. Arsent'ev N. M. Zamoskovnyy gornyy okrug kontsa XVIII – pervoy poloviny XIX v. : avtoref. dis. ... d-ra ist. nauk. – M., 1995.
2. Babarykin B. V. Gornozavodskoe professional'noe obrazovanie Zapadnoy Sibiri v XVIII – nachale XX v. : avtoref. dis. ... kand. ist. nauk. – Barnaul, 2015.
3. Balagurov Ya. A. Olonetskie zavody v doreformennyy period. – Petrozavodsk, 1958.
4. Voevodskiy I. K. Razvitie nizshego i srednego gornotekhnicheskogo obrazovaniya v SSSR : dis. ... kand. ist. nauk. – M., 1964.
5. Dashkevich L. A. Formirovanie tekhnicheskoy intelligentsii v gornozavodskoy promyshlennosti Urala doreformennogo perioda (konets XVIII v. – 60-e gg. XIX v.) : dis. ... kand. ist. nauk. – Sverdlovsk, 1988.
6. Dneprov E. D. Rossiyskoe obrazovanie v XIX – nachale XX veka. – M. : Marios, 2011. – T. 2.

7. Klimakov S. A. Razvitiye professional'nogo obrazovaniya na Urале v 60-e gg. XIX v. – fevral' 1917 g. : dis. ... kand. ist. nauk. – Chelyabinsk, 2001.
8. Konstantinova T. A. Istoriya gornozavodskogo obrazovaniya v Zabaykal'e (1723–1917 gg.) : dis. ... kand. ist. nauk. – Chita, 2006.
9. Kuz'min N. N. Nizshee i srednee spetsial'noe obrazovanie v dorevolutsionnoy Rossii. – Chelyabinsk : Yuzh.-Ural. kn. izd-vo, 1971.
10. Mirsaitova S. G. Narodnoe obrazovanie na Yuzhnom Urале v pervoy polovine XIX v. – Ekaterinburg : Uralnauka, 2000. – Ch. 2.
11. Nechaev N. V. Gornozavodskie shkoly Urала. – M. : Trudrezervizdat, 1956.
12. Ocherki istorii shkoly i pedagogicheskoy mysli narodov SSSR XVIII – pervoy poloviny XIX veka / pod red. F. M. Shabaevoy. – M. : Pedagogika, 1973.
13. Ocherki istorii shkoly i pedagogicheskoy mysli narodov SSSR vtoroy poloviny XIX veka / pod red. A. I. Piskunova. – M. : Pedagogika, 1976.
14. Chapaev N. K., Shelepov A. K. Reshenie problemy integratsii pedagogiki i proizvodstva v istorii razvitiya obrazovaniya: na primere deyatel'nosti gornozavodskikh shkol (XVIII – nachalo XX v.). – Ekaterinburg : RGPPU, 2006.
15. Chernoukhov E. A. Gornozavodskoe obrazovanie na Urале v XIX veke : dis. ... kand. ist. nauk. – Ekaterinburg, 1998.
16. Chernoukhov E. A. Modernizatsionnaya «lovushka». Problema «lishnikh» gramotnykh lyudey na gornykh zavodakh Urала v pervoy polovine XIX v. // Vestnik Ural'skogo otdeleniya RAN. – 2014. – № 1(47). – S. 122–125.
17. Chernoukhov E. A. Sotsial'naya infrastruktura gornozavodskikh okrugov Urала v XIX v. : kazenny i chastnyy tipy : dis. ... d-ra ist. nauk. – Ekaterinburg, 2017.

СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.1
ББК 4424

ГСНТИ 14.15.15

Код ВАК 13.00.00

Бабушкина Александра Сергеевна,

заместитель директора по учебной деятельности, Гимназия № 47 г. Екатеринбурга; 620067, г. Екатеринбург, ул. Советская, д. 24а; e-mail: babushkini_3@mail.ru

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ КАК РЕСУРС ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: сетевое взаимодействие; универсальные учебные действия; федеральные государственные образовательные стандарты; педагогический УниверсУм; мобильные уроки; методические сессии; фасилитационные сессии; форсайт-сессии; педагогические лаборатории.

АННОТАЦИЯ. Автор статьи рассматривает сетевое взаимодействие между образовательными организациями как одно из направлений реализации управленческой модели сопровождения педагогов в процессе повышения их профессиональной компетентности. Автор акцентирует внимание на формах сетевого взаимодействия, которые нашли применение в практике методической работы Гимназии № 47 города Екатеринбурга: мобильные уроки, методические сессии, фасилитационные сессии, форсайт-сессии, педагогические лаборатории.

Babushkina Alexandra Sergeevna,

Deputy Director for Academic Activity, High school 47, Ekaterinburg, Russia.

PEDAGOGICAL INTERACTION IS THE PATH TO DEVELOPMENT NETWORK COOPERATION OF EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS AS A SOURCE OF PROFESSIONAL COMPETENCE ADVANCEMENT

KEYWORDS: network interaction; Universal Learning Activities; Federal State Educational Standard; Pedagogical UnversUm; mobile lessons; methodological sessions; facilitation sessions; foresight sessions; pedagogical laboratories.

ABSTRACT. The article considers pedagogical interaction between educational organizations as one of the directions of implementation of the managerial model of accompanying teachers in the process of increasing their professional competence. The author focuses on the forms of pedagogical interaction that have found application in the practice of the methodological work of High school No. 47 in Ekaterinburg: mobile lessons, methodological sessions, facilitation sessions, foresight sessions, pedagogical laboratories.

Современной школе сегодня нужны педагоги, которые будут не только специалистами по преподаванию отдельного учебного предмета, но и, прежде всего, специалистами по развитию и сопровождению ребенка. В 2013 г. Министерством труда и социальной защиты РФ подписан приказ «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Согласно профстандарту общие трудовые функции педагога заключаются в педагогической деятельности по проектированию и реализации образовательного процесса и основных общеобразовательных программ. Установлен перечень требований в части трудовых действий, необходимых умений, знаний и других характеристик [6]. Процедура самоанализа Гимназии № 47 города Екатеринбурга на предмет соответствия требованиям профстандарта показала необхо-

димость повышения профессиональной компетентности педагогического коллектива.

Проблема повышения профессиональной компетентности педагогов в связи с принятием профессионального стандарта «Педагог» обозначена и в Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 гг. (далее ФЦПРО). Как одно из решений данной проблемы в ФЦПРО предусматриваются проведение мероприятий по созданию сети школ, реализующих экспериментальные и инновационные программы для отработки новых технологий и содержания обучения и воспитания, конкурсная поддержка школьных инициатив и сетевых проектов [13].

С целью повышения профессионального уровня педагогического коллектива Гимназия № 47 г. Екатеринбурга на протяжении нескольких лет практикует сетевое взаимодействие с образовательными организациями общего образования (МАОУ «Ли-

цей № 21» г. Первоуральск, МОУ СОШ № 23 р. п. Свободный Свердловской области, МБОУ СОШ «Школа будущего» в Калининградской области, Областная физико-математическая школа г. Тюмень, МБОУ «Гимназия № 3» г. Самара, ГБОУ «Школа № 2121» г. Москва), образовательными центрами (Педагогическое сообщество учебного проектирования ГАОУ ВПО «Московский институт открытого образования», Центр психологического сопровождения образования «ТОЧКА ПСИ», Международный центр по профессиональному развитию ИТС Professional Development в Эстонии, Центр «Правила игры» г. Москва).

В 2017 г. Гимназией № 47 разработан проект сетевого взаимодействия с образовательными организациями по развитию профессиональной компетентности педагогов «Педагогический УниверсУм (сетевой формат)», который успешно прошел экспертную оценку на уровне Министерства образования и науки Российской Федерации (Гимназия стала грантополучателем Конкурса ФЦПРО-2.3-03-01 «Система управления качеством образования в школе»). В соответствии с задачами Проекта в части повышения профессионального мастерства педагогов (овладение современными педагогическими технологиями, моделирование многофункционального образовательного пространства, разработка инструментария оценки результатов и индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся) новыми партнерами Гимназии стали Гимназия № 5 г. Чебоксары, МАОУ № 146 г. Казани, МОУ СОШ № 26 г. Вологды, Лицей № 144 г. Санкт-Петербурга, МБОУ СОШ № 3 и МБОУ СОШ № 43 г. Самары, МБОУ СШ № 94 МБОУ и СОШ № 4 г. Красноярск, а также Красноярская университетская гимназия № 1 «Универс».

Основой проекта стала вертикальная модель сетевого взаимодействия, суть которой заключается в социальном партнерстве равноправных субъектов, когда каждая образовательная организация выступает учебным ресурсным центром. Организация в статусе ресурсного центра обеспечивает сопровождение процесса повышения профессионального мастерства кадрами, методическими материалами, программами, оборудованием. Данная модель позволяет повысить профмастерство педагогов за счет привлечения внешних ресурсов (кадровых, научно-методических, организационных). Взаимодействие между партнерами организуется посредством педагогических объединений в формате семинаров, вебинаров, практикумов, сессий, конференций, форумов.

По каждой вертикальной линии «Гимназия № 47 – организации-партнеры» реализуется определенное направление:

- современные педагогические технологии: МОУ СОШ № 23 р. п. Свободный Свердловской области (стратегии смыслового чтения), Областная физико-математическая школа г. Тюмени и МАОУ № 146 г. Казани (сингапурские практики), МБОУ СШ № 94 и МБОУ СОШ № 4 г. Красноярск, а также Красноярская университетская гимназия № 1 «Универс» (дельта-тестирование), МБОУ Гимназия № 3, МБОУ СОШ № 3 и МБОУ СОШ № 43 г. Самары (билингвальное обучение);

- многофункциональное образовательное пространство: МАОУ «Лицей № 21» г. Первоуральск, МБОУ СОШ «Школа будущего» Калининградской области, Гимназия № 5 г. Чебоксары;

- инструментарий оценки результатов обучающихся: ГБОУ Школа № 2121 г. Москвы, МОУ СОШ № 26 г. Вологды, Лицей № 144 г. Санкт-Петербурга;

- индивидуальные образовательные маршруты: Областная физико-математическая школа г. Тюмени, Красноярская университетская гимназия № 1 «Универс», Гимназия № 5 г. Чебоксары;

- теоретические основы и методология: педагогическое сообщество учебного проектирования ГАОУ ВПО «Московский институт открытого образования», Центр психологического сопровождения образования «ТОЧКА ПСИ», Международный центр по профессиональному развитию ИТС Professional Development в Эстонии, Центр «Правила игры» г. Москва.

Основными организационными формами педагогов в рамках сетевого взаимодействия являются сетевые пары и проблемно-творческие лаборатории. Гимназией № 47 накоплен опыт работы сетевых пар в сотрудничестве с Гимназией № 3 города Самары. Апробированы такие типы пар, как «молодой педагог + педагог-наставник», «учитель иностранного языка + учитель второго иностранного языка», «учитель иностранного языка + учитель-естественник / математик / историк». Результатом данного сотрудничества стали мобильные уроки. Это огромный ресурс для профессионального роста и развития педагогов. Мобильные уроки – активная форма организации педагогической деятельности в нестандартных условиях: незнакомая аудитория обучающихся (из организаций-партнеров), работа в паре (педагог Гимназии № 47 + педагог организации-партнера), межпредметное содержание урока. Мобильные уроки обеспечивают развитие у педагогов целого ряда навыков, обеспечивающих

успешность коммуникативных действий: участие в коллективном обсуждении, интеграция в группу и продуктивное сотрудничество, управление поведением партнера, умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли. Получают импульс развития и регулятивные действия: планирование и организация деятельности, самоконтроль, самооценка, прогнозирование. Среди познавательных действий стоит отметить развитие умения применять методы информационного поиска, моделирования, умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной и письменной форме.

МОУ СОШ № 26 г. Вологды стала партнером в работе проблемно-творческой лаборатории по разработке рубрик оценивания результатов деятельности обучающихся. Теоретико-методическая работа была внедрена в практику образовательных организаций (Гимназии № 47 и МОУ СОШ № 26). Результаты апробации обобщены на методических сессиях, которые проходили на базе Гимназии № 47 и школы № 26 г. Вологды. Методические сессии – это комплекс форм организации и педагогического взаимодействия, он включает в себя установочные семинары, открытые уроки с использованием современных педагогических технологий, семинары-практикумы, мастер-классы, рефлексивно-педагогические площадки.

Практикой стали и взаимообучающие семинары. Так, за последние три месяца команда Гимназии № 47 участвовала в семинарах и учила сама на базе Гимназии № 3 и школ № 3 и № 43 г. Самары, Гимназии № 5 г. Чебоксары, МАОУ № 146 г. Казани, Лицея № 144 г. Санкт-Петербурга, школ №№ 4, 7 и 94 г. Красноярска, а также Красноярской университетской гимназии № 1 «Универс». Тематика данных методических событий довольно разнообразна: сингапурские практики, дельта-тестирование, гендерное образование, критериальное и формирующее оценивание, модель современного урока и образовательного пространства по ФГОС, формирование и развитие универсальных учебных действий, индивидуальные учебные планы и т. д.

Результативной является форма методического сопровождения по отработке образовательных механизмов определенной тематики. На начальном этапе проводится серия обучающих семинаров, разрабатываются идеи по практическому применению и конструкторы уроков. На втором этапе проводятся уроки с использованием изучаемой технологии или каких-либо практик / приемов. На третьем этапе анализируются уроки, определяются сильные стороны и зоны

коррекции, формулируется практическое задание и проводится обобщающий семинар. В данном формате осуществляется взаимодействие с образовательными организациями Самары и поселка Свободный. Тьютором является директор Гимназии № 47. Обучение проводится на базе организаций-партнеров.

Самым масштабным событием в рамках программы сетевого взаимодействия является Форум лидеров образования, когда лучшие представители образовательных организаций выступают с докладами, проводят мастер-классы, уроки, педагогические лаборатории, тест-драйвы, форсайт-сессии, семинары, фасилитационные сессии, устраивают творческие кофе-паузы (совместные проекты учителя и учеников). Главная цель Форума, который проходит в течение трех дней, – совместная методическая работа, полное погружение в проблематику заявленной темы. Форум 2016 г. собрал на своих площадках тех, кому была интересна тема «Современный урок: новые возможности и результаты». В работе Форума приняли участие 154 педагогических и руководящих работника из пяти федеральных округов: Северо-Западного, Центрального, Приволжского, Уральского, Сибирского. VI Форум лидеров образования в марте 2018 г. будет посвящен созданию образовательного пространства в контексте ФГОС (работа Форума будет сопровождаться онлайн-трансляцией). В рамках Форума традиционно проходит финал гимназического конкурса методических объединений и проблемно-творческих лабораторий, что дает возможность приглашенным увидеть изнутри особенности методической системы Гимназии, а самой Гимназии – получить обратную связь – оценку профессионального сообщества, которая позволяет судить о целесообразности реализуемой практики.

Еще один успешный проект сетевого взаимодействия – «Педагогическая интернатура». Это, на наш взгляд, эффективная форма скоординированной деятельности Уральского государственного педагогического университета и МАОУ Гимназия № 47 по развитию профессиональной компетентности будущих педагогов, представленная совокупностью творческих мастерских учителей-наставников и методистов, а также непосредственной практической деятельностью педагогов-интернов на базе образовательной организации.

Средняя наполняемость группы интернов составляет 17 человек. Занятия в интернатуре проходят на базе Гимназии № 47 и направлены на развитие профессиональных компетенций: индивидуального педагогического стиля, готовности к образователь-

ным инновациям, способности адаптироваться к меняющейся педагогической среде, самообучения, самоорганизации, умения прогнозировать результат и определять эффективные педагогические технологии для его достижения. Погружение в профессию обеспечивают психологические тренинги, индивидуальные беседы, консультации, мастер-классы, методические сессии,

учебные и внеурочные занятия, участие в заседаниях методических объединений, работе проблемно-творческих лабораторий.

Сетевое взаимодействие позволяет осуществлять инновационные подходы в образовании, интегрировать научную и практическую деятельность, обеспечить условия для профессионального развития педагогов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азгальдов Г. Г., Костин А. В. Интеллектуальная собственность, инновации и квалиметрия // Экономические стратегии. – 2008. – № 2. – С. 60.
2. Голубева Э. А. Способности. Личность. Индивидуальность. – Дубна : Феникс+, 2005. – 512 с.
3. Кричевский В. Ю. Многогранность управления // Управление современной школой (размышления руководителя) / под ред. В. Ю. Кричевского ; сост. Л. Б. Стуканова, Л. Ю. Гладышева. – СПб. : СПб. ГУПМ, 1997. – С. 204.
4. Лаврентьева Н. Б. Педагогические основы разработки модульной технологии обучения. – Барнаул : АлтГТУ-ААЭП, 1998.
5. Мазуренко С. Инновации – это симбиоз государственной политики и рыночных отношений // Известия. – 2008. – 3 дек.
6. Профессиональный стандарт «Педагог» : утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 окт. 2013 г. № 544н.
7. Романченко С. В. Новшества, нововведения, инновации: определения и сущность // Молодой ученый. – 2012. – № 4. – С. 166–168.
8. Сергеева В. П. Социально-педагогическое сопровождение как научная и социальная проблема // Научно-методический проект социально-педагогического сопровождения каждого учащегося в деятельности классных руководителей образовательных учреждений : коллект. монография. – М. : Перспектива, 2009. – С. 30–40.
9. Федеральный закон «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ от 29 дек. 2012 г.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования : утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 дек. 2010 г. № 1897.
11. Федеральная целевая программа развития образования на 2016-2020 гг. : утв. распоряжением Правительства РФ от 29 дек. 2017 г. № 2765-р.
12. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – М. ; Томск, 1996.
13. Шадриков В. Д. Познавательные процессы и способности в обучении. – М. : Просвещение, 1990.
14. Шадриков В. Д., Черемошкина Л. В. Мнемические способности: развитие и диагностика. – М. : Педагогика, 1990.

REFERENCES

1. Azgal'dov G. G., Kostin A. V. Intellektual'naya sobstvennost', innovatsii i kvalimetriya // Ekonomicheskie strategii. – 2008. – № 2. – S. 60.
2. Golubeva E. A. Sposobnosti. Lichnost'. Individual'nost'. – Dubna : Feniks+, 2005. – 512 s.
3. Krichevskiy V. Yu. Mnogogrannost' upravleniya // Upravlenie sovremennoy shkoly (razmyshleniya rukovoditelya) / pod red. V. Yu. Krichevskogo ; sost. L. B. Stukanova, L. Yu. Gladysheva. – SPb. : SPb. GUPM, 1997. – S. 204.
4. Lavrent'eva N. B. Pedagogicheskie osnovy razrabotki modul'noy tekhnologii obucheniya. – Barnaul : AltGTU-AAEP, 1998.
5. Mazurenko S. Innovatsii – eto simbioz gosudarstvennoy politiki i rynochnykh otnosheniy // Izvestiya. – 2008. – 3 dek.
6. Professional'nyy standart «Pedagog» : utv. prikazom Ministerstva truda i sotsial'noy zashchity RF ot 18 okt. 2013 g. № 544n.
7. Romanchenko S. V. Novshestva, novovvedeniya, innovatsii: opredeleniya i sushchnost' // Molodoy uchenyy. – 2012. – № 4. – S. 166–168.
8. Sergeeva V. P. Sotsial'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie kak nauchnaya i sotsial'naya problema // Nauchno-metodicheskiy projekt sotsial'no-pedagogicheskogo soprovozhdeniya kazhdogo uchashchegosya v deyatelnosti klassnykh rukovoditeley obrazovatel'nykh uchrezhdeniy : kollekt. monografiya. – M. : Perspektiva, 2009. – S. 30–40.
9. Federal'nyy zakon «Ob obrazovanii v RF» № 273-FZ ot 29 dek. 2012 g.
10. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya : utv. prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 dek. 2010 g. № 1897.
11. Federal'naya tselevaya programma razvitiya obrazovaniya na 2016-2020 gg. : utv. rasporyazheniem Pravitel'stva RF ot 29 dek. 2017 g. № 2765-r.
12. Kholodnaya M. A. Psikhologiya intellekta: paradoksy issledovaniya. – M. ; Tomsk, 1996.
13. Shadrikov V. D. Poznavatel'nye protsessy i sposobnosti v obuchenii. – M. : Prosveshchenie, 1990.
14. Shadrikov V. D., Cheremoshkina L. V. Mnemicheskie sposobnosti: razvitie i diagnostika. – M. : Pedagogika, 1990.

УДК 378.14:373.31
ББК 4448.023+4420.243

ГСНТИ 14.15.01

Код ВАК 13.00.01

Хван Андриан Андрианович,

кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, Новокузнецкий институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет»; 654041, г. Новокузнецк, ул. Циолковского, д. 23; e-mail: andrian-khvan@mail.ru

Заводская Ирина Николаевна,

кандидат исторических наук, доцент, декан историко-филологического факультета, Новокузнецкий институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет»; 654041, г. Новокузнецк, ул. Циолковского, д. 23; e-mail: zavodsk65@mail.ru

**СТАНДАРТЫ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ПРОБЛЕМЫ КООРДИНАЦИИ И ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: ФГОС; федеральные государственные образовательные стандарты; начальная школа; высшее образование; профессиональные компетенции; диагностика компетенций; универсальные учебные действия.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена анализу проблем реализации компетентностного подхода в ФГОС ВО «Педагогическое образование» и ФГОС «Начальное общее образование». Рассмотрены проблемы определения базового понятия ФГОС ВО «Педагогическое образование» – компетенции. Основной проблемой реализации данного стандарта, прямо связанной с неопределенностью термина «компетенция», авторы считают отсутствие корректных методов диагностики и оценки степени сформированности компетенций выпускников. В этой ситуации вуз может только постулировать достижение цели (формирование определенной компетенции), но доказать ее достижение в данной системе координат невозможно. Анализ практики реализации ФГОС «Начальное общее образование» показывает аналогичную ситуацию. Предметные результаты диагностируются по методикам, разработанным авторами конкретных образовательных программ, утвержденных Минобром, и не позволяют сопоставить результаты школьников, обучающихся по разным программам в рамках одного ФГОС НОО. Такое сопоставление возможно один раз в конце обучения по результатам Всероссийской проверочной работы. Метапредметные и личностные результаты на уровне ученика, класса и начального звена школы в целом практически не диагностируются, и перспективы реализации этого обязательного компонента стандарта представляются довольно туманными. Дополнительную сложность вносит тот факт, что реальная подготовка будущих учителей к работе в идеологии и методологии действующего стандарта школьного образования началась только в последнее время. Также в программах подготовки учителей традиционно мало внимания уделяется вопросам педагогической диагностики и измерения школьных достижений. Можно утверждать, что конкретные версии реализуемых (в вузе, школе) стандартов похожи на исходный (соседний) образец только названиями компетенций (УУД).

Khvan Andrian Andrianovich,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Department of Psychology, Novokuznetsk Institute, branch of Kemerovo State University, Novokuznetsk, Russia.

Zavodskaya Irina Nikolayevna,

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of History and Philology, Novokuznetsk Institute, branch of Kemerovo State University, Novokuznetsk, Russia.

**STANDARDS OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION AND PRIMARY GENERAL EDUCATION:
THE PROBLEMS OF COORDINATION AND PRACTICAL IMPLEMENTATION**

KEYWORDS: federal state educational standard of higher education; primary school; higher education; professional competencies; diagnostic of competencies; universal educational actions.

ABSTRACT. The article is devoted to the analysis of problems of implementation of the competence approach in the Federal state educational standard of higher education "Pedagogical education" and Federal State education standards for primary general education. According to this research, the problems of defining the basic concepts of the Federal state educational standard of higher education "Pedagogical education" are the leading ones. Besides it is impossible to assess the level of competences that were formed in the educational process. The main problem of implementation of this standard, which is directly associated with the vagueness of the term "competence", is lack of proper methods of assessment of the level of formation of competences of graduates. In this situation, the University can only postulate the achievement of the goal (the formation of a specific competence), but to prove its achievement in this system is impossible. The analysis of practice of implementation of the Federal State education standards for primary general education shows a similar situation. Subject results are diagnosed by the methods developed by the authors of educational programs of this academic subject approved by The Ministry of Science and Education of Russian Federation, they do not allow to compare the results of schoolchildren who study in different programs within the same education standards. This comparison is possible only once - at the end of the study with the help of the results of national tests. Metasubject and personal results at the level of the schoolchild, class, and elementary school in general, are almost never diagnosed, and the prospects for the implementation of this compulsory component of the standard appear to be rather vague. One more problem is added by the fact that the real training of fu-

ture teachers to work according to the ideology and methodology of the current standard of school education has begun recently. Besides, little attention is paid to the issues of pedagogical diagnosis and to measure school performance. In general, it can be argued that the specific versions of the standards being implemented (in the university, school) are similar to the original (neighboring) model only by the names of competencies (universal educational actions).

В настоящее время в нашей стране существуют стандарты высшего педагогического образования и общего (школьного) образования, призванные определять и регулировать содержание подготовки студентов и школьников. Началом было положено в 2009 г., когда практически одновременно были приняты ФГОС ВПО 050100 «Педагогическое образование» (22.12.2009 г.) [9] и ФГОС начального общего образования (06.10.2009 г.) [11]. За прошедшие годы вузами и школами накоплена обширная практика реализации указанных стандартов и выявлены определенные, порой весьма существенные проблемы. Анализу неслучайного характера выявленных проблем посвящена данная статья.

1. Компетенция студента как ключевой результат реализации стандарта «Педагогическое образование». За прошедшие годы ФГОС ВПО «Педагогическое образование» дважды менялся (нынешняя редакция Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование (уровень бакалавриата)» утверждена приказом Министерства образования и науки РФ № 1426 от 4 декабря 2015 г. [10]), но изменения носили «косметический» характер и не меняли сути: ключевой результат – компетенции выпускника. Соответственно, программа подготовки должна обеспечивать формирование строго определенного набора компетенций, вуз должен уметь диагностировать их наличие и степень сформированности, а выпускник должен демонстрировать их сформированность на конкретных примерах. Выясняется, что первое и второе обстоятельства отражают комплекс взаимосвязанных проблем (трудностей) для вуза, реализующего стандарт [14].

1.1. *Проблема определения базового понятия.* В литературе содержится множество определений понятия «компетенция». Приведем только некоторую часть из них. Как пишет А. В. Хуторской, компетенция включает совокупность знаний, умений, навыков, способов деятельности, необходимых для качественной, продуктивной деятельности [15]. И. А. Зимняя понимает под компетенцией не только знания, но и представления и ценности, которые рассматривает как потенциальные, скрытые условия,

проявляющиеся в компетенции [6]. По мнению Т. Е. Исаевой, компетенции – это уже «определенное качество восприятия человеком действительности, которое подготавливает наиболее эффективный способ разрешения жизненных ситуаций» [7, с. 57].

И. М. Сиганатулин вводит понятие «глобальная компетентность будущего учителя современной школы» и считает, что эта глобальная компетентность состоит из трех блоков, которые, соответственно, олицетворяют «личностные качества, знания, комплекс наиболее эффективных умений, освоенных личностью» [8, с. 17]. Г. П. Захарова еще больше расширяет содержание компетенции, рассматривая ее как динамичную совокупность знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств [5, с. 73].

Уже из этого краткого перечня видно, что под компетенцией у нас понимают знания, умения, навыки, а также представления, ценности, восприятие, затем – способности и личностные качества. Добавим, что некоторые авторы вводят дополнительные метапеременные: «актуальное – потенциальное», «изолированная переменная – совокупность», «статичное – динамичное», что только расширяет содержание понятия. В результате в нашем педагогическом дискурсе слово «компетенция» и, соответственно, «компетентность» приобретают, по определению О. А. Донских, «поистине космические объем и содержание» [4, с. 38]. Однако стандарт образования не просто предполагает, а требует, чтобы в результате обучения у выпускника были сформированы строго определенные компетенции. Если мы по-разному понимаем содержание компетенций, то что мы сформируем в итоге? Кроме того, в зависимости от содержания понятия возможны различные методы формирования этого содержания. То есть сущность и содержание понятия «компетенция» – вопрос чрезвычайно важный.

Именно поэтому, на наш взгляд, в тексте ФГОС ВО необходима формулировка ключевого понятия «компетенция», на которую бы ориентировались разработчики образовательных программ и преподаватели. О необходимости такого согласованного определения пишет и В. И. Байденко, подчеркивая, что речь идет не об истине в последней инстанции, но «о принятом с обще-

го согласия понимании этого явления» [2, с. 6]. То есть требуется введение рабочего понятия: «Мы понимаем под компетенцией следующее...». К сожалению, разработчики ФГОС ВО даже при корректировках стандарта этого не сделали, ограничившись формулировками конкретных компетенций. Из неопределенности и многозначности термина вытекает вторая проблема.

1.2. *Проблема диагностики компетенций.* Содержание стандарта задает содержание предмета диагностики и метода диагностики. Между предметом и методом диагностики в ряде областей знания, а образование относится к этому кругу, существует жесткая взаимосвязь. Есть шуточная, но верная формула, восходящая к А. Бинэ: «Интеллект – это то, что измеряется тестами интеллекта».

В стандарте 2005 г. для диагностики использовались подготовленные преподавателем контрольно-измерительные материалы (КИМы) по предмету. Причем фиксировалось именно знание (усвоение) так называемых дидактических единиц. Перечень дидактических единиц (понятий) был указан в ГОС ВПО [3], поэтому КИМы по одному и тому же предмету различались по форме, но совпадали по содержанию. Роль удерживающей и ограничивающей рамки выполнял как раз сам ГОС ВПО.

С ФГОС ВО ситуация совершенно другая. Наша коллега Г. П. Захарова считает, что «недостаточно разработан инструмент оценки качества...: учитывается лишь наличие или отсутствие той или иной компетенции» [5, с. 72]. С нашей точки зрения, в стандарте вообще нет никаких инструментов оценки степени освоения компетенций. Стандарт предлагает разработчикам образовательных программ сформировать эти инструменты.

Ранее мы показали многозначность понятия «компетенция». При множестве трактовок ясно одно: компетенция – комплексное, многосоставное понятие. Комплексный характер предмета диагностики предполагает и комплексный характер метода диагностики. Следовательно, методика диагностики компетенций должна включать задания на диагностику знаний, умений, навыков, неких личностных качеств (набор которых еще тоже неясен) применительно к конкретным профессиональным ситуациям, а затем все это необходимо трансформировать в некую интегральную оценку данной компетенции у данного субъекта. При этом желательно, чтобы результаты одного человека можно было соотносить с результатами другого, а также с критериально заданной или эмпирически определенной нормой.

На федеральном уровне не существует формализованного и стандартизированного комплекта заданий для диагностики предусмотренного стандартом набора компетенций. Мы предполагаем, что и на региональном, и на вузовском уровнях такого комплекта тоже не существует.

Особенности и трудности разработки батареи материалов, диагностирующих сформированность компетенций, составляют суть следующей проблемы.

1.3. *Проблема практической разработки методов диагностики компетенций.* С теоретической точки зрения здесь все ясно. Надо сформулировать, что мы понимаем под компетенцией, ее компонентный состав, задать уровни развития компетенции в целом и ее составных частей. Затем подобрать или придумать задания по диагностике компонентов и (или) компетенции в целом. Потом показать валидность и надежность данной методики, произвести стандартизацию и получить оценочные нормы. После этого можно начинать «промышленную» эксплуатацию полученной батареи.

Мы видим здесь, как минимум, ряд практических проблем [13]. Наиболее существенной представляется проблема «мешечковости». Мы получаем комплект заданий, привязанный к нашему пониманию данной компетенции, и соответствующие оценочные нормы, привязанные к нашему контингенту студентов. Наши соседи, придерживаясь другого понимания этой же компетенции или делая другие акценты, получают другой набор заданий и другие оценочные нормы. В результате наше единое «одеяло» компетенций будет расплываться на маленькие кусочки. Мы уже описывали эту ситуацию применительно к проблеме качества педагогического образования [12, с. 323-330].

Как нам представляется, рассмотренные проблемы реально существуют в практике реализации стандарта «Педагогическое образование». Важно подчеркнуть, что указанные проблемы прямо вытекают из внутренней природы самого стандарта. Более того, как полагает О. А. Донских, внутренняя противоречивость конкретных стандартов обусловлена смешением двух принципиально разных подходов в трактовке компетенций (профессионально-деятельностная трактовка компетенций и их трактовка как формы социализации) и характерна для реализуемого компетентностного подхода в целом [4].

Действующий стандарт «Педагогическое образование» достаточно жестко регламентирует многочисленные параметры организации учебного процесса и образова-

тельной среды. Однако с точки зрения итогового результата – формирования компетенций студентов – действующий стандарт, как и предыдущие, не задает практически ничего: отсутствует содержательное определение ключевого понятия «компетенция», отсутствуют методы диагностики и оценки уровня сформированности компетенций. В результате каждый преподаватель в меру своего разумения «вывает» свои оценочные средства, якобы измеряющие конкретную компетенцию. Что именно измеряют (диагностируют) данные оценочные средства, остается абсолютно неясным, поскольку отсутствуют процедуры валидации. Соответственно, исполнитель может только постулировать достижение цели (формирование определенной компетенции), но доказать ее достижение в данной системе координат невозможно. По-видимому, в качестве компенсации за исполнителем остается право быть проверенным и наказанным за неисполнение стандарта, что Рособрнадзор весьма наглядно демонстрирует.

2. Предметные, метапредметные и личностные результаты реализации стандарта начальной школы (2009 г.). ФГОС начального общего образования имеет определенное сходство и различия по сравнению со стандартом высшей школы. Так, стандарт начальной школы также жестко ориентирован на формирование у выпускников трех групп результатов: предметных и метапредметных универсальных учебных действий (УУД) или компетенций и личностных качеств.

В отличие от стандарта высшей школы, в данном случае сразу задается содержание результата – это конкретные действия ученика по решению определенного круга задач. Затем стандарт описывает типовой набор этих задач для конкретного предмета (предметные УУД) и для ряда предметов (метапредметные УУД). Таким образом, акцент смещается на диагностику сформированности УУД конкретного школьника, группы школьников.

Надо сказать, что практически все программы начального образования, базирующиеся, естественно, на стандарте и рекомендованные к использованию Минобром, содержат типовые задачи по диагностике результатов освоения образовательной программы (предметных УУД). Можно к ним по-разному относиться, но они существуют, идут в комплекте с программой, методическими материалами, учебниками и т. д. Это существенно отличает начальную школу от высшей. Это значит, что одна и та же «линейка» измеряет учащихся группы школ, но не одну организацию, как с вузом. Причем в

вузе сплошь и рядом разные преподаватели одного и того же предмета используют разные «линейки» для диагностики.

Еще более важной отличительной особенностью реализации стандарта начальной школы, в сравнении с высшей, является наличие внешнего по отношению к исполнителю (школе) критерия сформированности предметных УУД. Роль такого внешнего критерия играет Всероссийская проверочная работа (ВПР), по результатам которой все школьники получают определенное место по степени сформированности конкретных УУД. Однако такой внешний критерий используется только в конце 4 класса и выполняет, соответственно, функцию итогового контроля.

Ситуацию, когда общий контроль (замер) реализации Федерального стандарта в масштабе страны осуществляется один раз (на финише) за весь период обучения, трудно назвать нормальной. В том числе и потому, что результат итогового контроля выпускников начальной школы трудно использовать для коррекции текущего учебного процесса. Кроме того, результаты этой проверки часто представляют уже исторический интерес для педагогов начальной школы. Так, в Кемеровской области результаты ВПР за 2015 / 2016 учебный год стали известны в январе 2017 г. и в неполном объеме, часть работ просто не дошла до проверяющих (потерялась).

С определенными оговорками учитель может создать свои методы диагностики степени сформированности УУД школьников, ориентируясь на типовые задания, предложенные авторами программы обучения, и результаты внешней оценки (критерия) ВПР. Такие инструменты диагностики (т. н. учительские тесты) являются необходимым условием для получения информации о ходе формирования УУД школьников и внесения соответствующих изменений в учебный процесс. Более того, ФГОС начального общего образования прямо указывает, что основная образовательная программа начального общего образования в качестве обязательного компонента должна включать «Систему оценки достижения планируемых результатов освоения ... программы». Иначе говоря, в каждой школе должна быть своя система оценки достижений школьников в освоении программы. Однако, как показывает практика диагностики формирования УУД старших дошкольников [1], подобного рода задачи практически невыполнимы силами конкретного учителя.

Разработать аналогичные инструменты диагностики для школьников 1-3 классов невозможно, поскольку отсутствует внешний критерий. Не решают проблему и зада-

ния, предлагаемые авторами действующих программ обучения в начальной школе. Регион, как правило, использует несколько программ начальной школы одновременно, и сопоставить их результаты весьма затруднительно, поскольку отсутствует единый критерий для сравнения. Остается ждать результатов ВПР.

При диагностике степени сформированности метапредметных УУД ситуация усугубляется отсутствием внешнего критерия, аналогичного ВПР. В начальной школе, как известно, один учитель ведет несколько предметов, и вполне возможно интуитивное понимание степени сформированности метапредметных УУД конкретных школьников. Вопрос – как перевести это интуитивное понимание на язык объективных оценок метапредметных УУД всех учащихся класса. Ситуация становится намного хуже при переходе в среднюю школу, где каждый учитель ведет свой предмет. Так или иначе сейчас учитель (школа) остается один на один с проблемой. Правда, пока про метапредметные УУД и не очень спрашивают.

Совсем «хорошо» обстоит дело с диагностикой формирования личностных качеств школьников как результата образования. Большинство известных нам школ в принципе не делает подобную диагностику, потому что нет адекватных инструментов, нет навыков разработки подобных инструментов, стандарт не объясняет, как это делать и т. д. Справедливости ради надо сказать, что это действительно сложное дело. Каким образом можно показать, что у 10–11-летнего школьника произошло «формирование основ российской гражданской идентичности...», осознание своей этнической и национальной принадлежности... становление гуманистических и демократических ценностных ориентаций»? Причем сами формулировки («формирование», «осознание», «становление») предполагают наличие оценочной шкалы «меньше – больше». Добавим, что академическая наука сама еще не вполне договорилась о различиях понятий «этнос» и «нация», а школе предлагается помочь 11-летнему человеку осознать свою принадлежность и к тому, и к другому. Можно понять школу, которая не диагностирует формирование личностных качеств, но стандарт предписывает это делать.

Таким образом, на сегодняшний день практика реализации ФГОС «Начальное общее образование» показывает, что стандарт реализуется в неполном, усеченном виде. Предметные результаты диагностируются по методикам, разработанным авторами конкретных образовательных про-

грамм, и не позволяют сопоставить результаты школьников, обучающихся по разным программам. За весь период обучения такое сопоставление возможно только один раз по итогам Всероссийской проверочной работы в конце четвертого класса. Метапредметные и личностные результаты на уровне класса, начального звена школы в целом практически не диагностируются, и довольно туманными представляются перспективы реализации такой диагностики.

3. Проблема согласования стандартов. Одной из фундаментальных причин подобного положения может быть несоответствие стандартов подготовки учителя (начальных классов) и начального образования. Стандарт начальной школы, введенный 6 октября 2009 г., четко требовал формирования у школьников предметных и метапредметных УУД и личностных качеств учеников как итоговых результатов обучения. ФГОС ВПО «Педагогическое образование», введенный на два месяца позже, таких терминов даже не использовал, т. е. выпускника вуза не ориентировали на формирование компетенции, позволяющей добиваться таких результатов у школьников. Подобного рода компетенция (способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого учебного предмета – ПК-4) появляется только шесть лет спустя, в стандарте ФГОС ВО 2015 г. Также только в 2011 г. в новой редакции стандарта была обозначена необходимость «применять современные методы диагностирования достижений обучающихся и воспитанников» (ПК-3), однако в стандарте 2015 г. эта компетенция уже отсутствует, ее заменяет ПК-2 – «способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики», в которой понятие диагностики уходит на второй план. Добавим к этому еще одну подробность. В новой версии ФГОС ВО 44.03.01 «Педагогическое образование» исчез раздел VIII «Оценка качества освоения основной образовательной программы педагогического бакалавриата», который регламентировал создание фонда оценочных средств, методы контроля уровня приобретенных компетенций и т. д. Вводя новую важную компетенцию (ПК-4), стандарт одновременно снижает контроль за процессом и результатом освоения всех компетенций выпускника, формируемых вузом.

Таким образом, до самого последнего времени выпускники вузов, приходящие в школу, формально не были ориентированы и «вооружены» соответствующими компе-

тенциями для реализации стандарта начального образования.

Заключение. Как показывает анализ, основные проблемы как в высшем, так и общем образовании лежат в плоскости диагностики конечного результата: степени сформированности компетенций педагога и предметных, метапредметных и личностных результатов ученика. В начальной школе диагностика предметных результатов имеет четкий внешний критерий, что позволяет разрабатывать и валидизировать методы диагностики (измерения) для класса, группы школ и т. д., но пока только для 4 класса. Для более младших классов разработка диагностических инструментов осложняется отсутствием внешнего критерия. Возможно, для школьников Москвы роль такого внешнего критерия будут играть контрольные работы Московского центра качества образования.

Для метапредметных и личностных результатов внешние критерии отсутствуют, что делает невозможной или крайне затруднительной разработку корректных методов диагностики. Дополнительную сложность вносит тот факт, что фактическая подготовка будущих учителей в идеологии и методологии действующего стандарта школьного образования началась только в последнее время. Необходимо подчеркнуть, что педагогические программы подготовки

традиционно не очень много внимания уделяют вопросам именно педагогической диагностики и измерениям школьных достижений.

В высшей школе внешние критерии при диагностике компетенций отсутствуют в принципе или их трудно выделить. Соответственно, очень сложно понять, что именно диагностируют разработанные в вузе фонды оценочных средств. Кроме того, трудно ожидать, что все преподаватели-авторы ФОСов имеют высокий уровень подготовки в области педагогических измерений. Поэтому все вузовские ФОСы имеют локальное значение и практически не тиражируются.

Резюмируя, можно сказать, что действующие стандарты образования в современных условиях выполняют роль большой «шапкой», под которой расцветают конкретные воплощения стандарта в виде реализуемой учебной программы. Поскольку диагностировать и измерять одни и те же компетенции в разных вузах одной и той же «линейкой» мы не можем, конкретные версии реализации стандарта похожи на исходный (соседний) образец только названиями компетенций. То же самое можно сказать и о реализации школьного стандарта, поскольку уверенно диагностировать мы можем только одну группу результатов из трех заданных.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабинова Н. В. Диагностика сформированности основ универсальных учебных действий у детей старшего дошкольного возраста в проектной деятельности // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 1. – С. 137–143.
2. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения : метод. пособие. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.
3. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 031200 «Педагогика и методика начального образования» : утв. 31 янв. 2005 г. Номер гос. регистрации № 675 пед/сп (новый).
4. Донских О. А. Дело о компетентностном подходе // Высшее образование в России. – 2013. – № 5. – С. 36–45.
5. Захарова Г. П. Основная образовательная программа подготовки бакалавра: опыт и оценка перспектив // Педагогика. – 2012. – № 3. – С. 70–75.
6. Зимняя И. А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (дата обращения: 01.03.2015).
7. Исаева Т. Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя // Педагогика. – 2006. – № 9. – С. 55–60.
8. Сиганатулин И. М. Глобальное образование как кардинальная парадигма нового века // Педагогика. – 2012. – № 3. – С. 14–19.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» : утв. Приказом Минобрнауки РФ от 22 дек. 2009 г. № 788.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» : утв. Приказом Минобрнауки РФ от 4 дек. 2015 г. № 1426.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : утв. Приказом Минобрнауки РФ от 6 окт. 2009 г. № 373.
12. Хван А. А. Проблемы определения и диагностики качества высшего педагогического образования // Тенденции развития образования: проблемы управления и оценки качества образования : мат-лы VIII Междунар. науч.-практ. конф. – М. : МПГУ, 2012. – С. 323–330.

13. Хван А. А. Теоретические и практические проблемы измерения компетенций // Оценка качества обучения в образовательных учреждениях : сб. науч. ст. Всерос. науч.-практ. конф. – Екатеринбург, 2012. – С. 105–110.
14. Хван А. А. Теоретические и практические проблемы реализации ФГОС ВПО «Педагогическое образование» // Нижегородское образование. – 2014. – № 3. – С. 4–10.
15. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения: 15.03.15).

REFERENCES

1. Babinova N. V. Diagnostika sformirovannosti osnov universal'nykh uchebnykh deystviy u detey starshego doshkol'nogo vozrasta v proektnoy deyatel'nosti // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2016. – № 1. – С. 137–143.
2. Baydenko V. I. Vyyavlenie sostava kompetentsiy vypusknikov vuzov kak neobkhodimyy etap proektirovaniya GOS VPO novogo pokoleniya : metod. posobie. – M. : Issled. tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2006.
3. Gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego professional'nogo obrazovaniya. Spetsial'nost' 031200 «Pedagogika i metodika nachal'nogo obrazovaniya» : utv. 31 yanv. 2005 g. Nomer gos. registratsii № 675 ped/sp (novyy).
4. Donskikh O. A. Delo o kompetentnostnom podkhode // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2013. – № 5. – С. 36–45.
5. Zakharova G. P. Osnovnaya obrazovatel'naya programma podgotovki bakalavra: opyt i otsenka perspektiv // Pedagogika. – 2012. – № 3. – С. 70–75.
6. Zimnyaya I. A. Klyucheveye kompetentsii - novaya paradigma rezul'tata sovremennogo obrazovaniya [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (data obrashcheniya: 01.03.2015).
7. Isaeva T. E. Klassifikatsiya professional'no-lichnostnykh kompetentsiy vuzovskogo prepodavatelya // Pedagogika. – 2006. – № 9. – С. 55–60.
8. Siganatulin I. M. Global'noe obrazovanie kak kardinal'naya paradigma novogo veka // Pedagogika. – 2012. – № 3. – С. 14–19.
9. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050100 «Pedagogicheskoe obrazovanie» : utv. Prikazom Minobrnauki RF ot 22 dek. 2009 g. № 788.
10. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.01 «Pedagogicheskoe obrazovanie» : utv. Prikazom Minobrnauki RF ot 4 dek. 2015 g. № 1426.
11. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya : utv. Prikazom Minobrnauki RF ot 6 okt. 2009 g. № 373.
12. Khvan A. A. Problemy opredeleniya i diagnostiki kachestva vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya // Tendentsii razvitiya obrazovaniya: problemy upravleniya i otsenki kachestva obrazovaniya : mat-ly VIII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – M. : MPGU, 2012. – С. 323–330.
13. Khvan A. A. Teoreticheskie i prakticheskie problemy izmereniya kompetentsiy // Otsenka kachestva obucheniya v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh : sb. nauch. st. Vseros. nauch.-prakt. konf. – Ekaterinburg, 2012. – С. 105–110.
14. Khvan A. A. Teoreticheskie i prakticheskie problemy realizatsii FGOS VPO «Pedagogicheskoe obrazovanie» // Nizhegorodskoe obrazovanie. – 2014. – № 3. – С. 4–10.
15. Khutorskoy A. V. Klyucheveye kompetentsii i obrazovatel'nye standarty [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (data obrashcheniya: 15.03.15).

УДК 159.922.63
ББК Ю944

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

Блехарская Елена Владимировна,

психолог, Комплексный центр социального обслуживания населения г. Полевского; 623380, Свердловская обл., г. Полевской, ул. Бажова, д. 9; e-mail: elena.bleharskaya@bk.ru

ПОЖИЛОЙ ВОЗРАСТ КАК ПЕРЕХОДНЫЙ ЭТАП ЖИЗНЕННОГО ПУТИ ЧЕЛОВЕКА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: пожилой возраст; возрастная периодизация, старость, психологическое консультирование.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена рассмотрению понятия «пожилой возраст» в контексте проблемы периодизации заключительного этапа человеческой жизни, осмыслению нового социального контекста, в котором происходит старение современных людей. В настоящее время хронологический возраст не соответствует типичным представлениям о старости. Если еще какое-то время назад 60-летних считали «стариками, собирающимися на покой», то сейчас люди 60 лет и старше сохраняют хорошее здоровье и стремятся к разнообразной активности. При этом общество не готово пока в полной мере адекватно реагировать на подобные изменения. Это негативным образом сказывается на социальном самочувствии старшего поколения. Зачастую наиболее неудовлетворенными ощущают себя люди в возрасте от 63 до 79 лет. В то же время те, кто перешагнул возраст 80 лет, способны испытывать наслаждение жизнью, несмотря на ухудшение физических возможностей. В научной среде по сей день толкования понятий «пожилой возраст» и «старость» отличаются большим разнообразием, границы периодов также варьируются очень широко. В статье рассматриваются разные точки зрения, а также предлагается авторская периодизация заключительного этапа, основанная на исследованиях в процессе практики консультирования пожилых людей. Пожилой возраст понимается как переходный между периодами зрелости и старости, подобно переходному возрасту между детством и взрослостью. В силу этого в каждом конкретном случае имеет место особая комбинация черт зрелости и старости, что позволяет говорить о том, что процесс старения протекает очень индивидуально и «нет типичного пожилого человека». Как период, лишенный однозначности, пожилой возраст является весьма трудным для индивидуального проживания и осмысления и вместе с тем открывает для человека новые возможности духовного развития, обретения мудрости, принятия старости как естественного «вхождения в собственную завершенность».

Bleharskaya Elena Vladimirovna,

Psychologist, The Centre of Social Support, Polevskoy, Russia.

ELDERLY AGE AS A STAGE OF THE LIFE CYCLE OF A PERSON

KEYWORDS: elderly age; age periodization; old age; psychological consultancy.

ABSTRACT. The article is devoted to the study of the concept of "elderly age" in the context of the problem of periodization of the final stage of human life, the comprehension of the new social context in which aging of people takes place. At present, the chronological age does not correspond to typical concepts of old age. People over 60 years old remain healthy and seek a variety of activities. But society is not ready to react to similar changes adequately. It has a negative impact on social well-being of the older generation. Often people from 63 to 79 years feel as the most unsatisfied. At the same time, those who have reached 80 years of age are able to experience the fullness of enjoyment of life, despite the deterioration of physical ability. There are different points of view what to consider elderly age and what should be called an old age. The article proposes the author's periodization of the final stage. It is based on the practice of counseling of the elderly. Elderly age is understood as a transitional period between periods of maturity and old age, like the age between the childhood and maturity. Therefore, in each specific case, there is a special combination of features of maturity and old age. The article suggests that aging is a very individual process and "there is no typical elderly person. This period is very difficult for personal existence and reflection, and at the same time it opens for the person new opportunities of spiritual development, gaining wisdom, acceptance of old age as a natural period of our lives.

К проблеме определения понятия «пожилой возраст»

Увеличившаяся повсеместно в регионах мира с последней четверти XX в. продолжительность жизни и сократившаяся рождаемость привели к демографическому сдвигу в структуре общества в пользу стар-

ших возрастов. Согласно данным ООН к 2050 г. ожидается, что количество человек старше 60 лет составит более 22 % мирового населения, а абсолютное число людей старше 60 лет превысит 2 миллиарда [4]. Благодаря научно-технологическим прорывам в медицине и косметологии, революци-

онным информационно-культурным сдвигам в общественном сознании человечество стало жить дольше, разнообразнее и выглядеть моложе. И если какое-то время назад 60-летних считали «стариками, собирающимися на покой», то сейчас многие 60-летние чувствуют себя вполне активными и имеют такие интересы, которые не согласуются с прежним «стариковским набором» (немоощь, зависимость, депрессивность).

В Докладе о старении и здоровье Всемирной Организации Здравоохранения 2015 г. говорится, что данная тенденция требует от мирового сообщества «фундаментальных изменений – не только того, что мы делаем, но и того, как мы осмысливаем само старение». В Докладе подчеркивается, что *многие распространенные суждения о пожилых людях основываются на устаревших стереотипах*. Одно из ключевых положений Доклада гласит: «*Не существует «типичного» пожилого человека*» [18]. А другая современная точка зрения предостерегает от опасности сводить все позитивное, связанное с новыми обстоятельствами старения, только к стиранию возрастных границ и возможности продолжения трудовой активности [3].

В силу многообразия проявлений и постоянной изменчивости объективной картины старения на сегодняшний день нельзя найти исчерпывающего ответа на вопросы, *кто же такие современные пожилые люди и когда начинается пожилой возраст?*

Ряд зарубежных и российских исследователей (В. Генри (1968), Д. Бромлей (1968), М. Ермолаева (2002), А. Алеман (2012) и др.) в качестве «водораздела» для обозначения границ пожилого возраста выбирает *выход на пенсию* [5, с. 1, 11-12; 2]. В этих работах понятия «пожилой» и «старый» часто использовались как синонимы. Другие ученые (Г. Крайг (1996), Н. Пряжников (1999), О. Краснова, А. Лидерс (2002) и др.) отделяли *пожилой возраст* от *старости*, рассматривали *подпериоды* старости и неоднородность их содержания [6, с. 20; 4, с. 15; 7]. Предлагались другие наименования вместо «пожилой возраст» и «старость», например, «третий» и «четвертый возраст» (П. Ласлет (1974)). Для обозначения границ более старшего возраста П. Ласлет, Н. Шахматов (1996) и др. рассматривали *функциональную способность (или неспособность)* человека вести активную и независимую жизнь [4]. *Специфические задачи личностного развития* обусловили границы поздних возрастов в периодизациях Э. Эриксона (1950), Б. Ливехуда (1976), В. Слободчикова (1996), Б. Рыжова (2012) [12; 13; 18; 16]. У разных исследователей начало *пожилого возраста* (и / или *старости*) варьирова-

лось в диапазоне 45–55–60–65–73 лет (Ш. Бюллер (1968), Б. Ананьев (1974), Ильин (2012) и др.) [6, с. 20]. Также существовала точка зрения, что наступление *старости* вообще «нельзя приурочить к определенной календарной дате» (И. В. Давыдовский, 1966) [6, с. 361].

Тем не менее для реализации задач социальной политики во многих государствах мира с 1962 г. использовалась периодизация Первого Мирового симпозиума геронтологов. Было принято считать возраст 40–60 – средним, 60–75 – *пожилым*, 75–90 – *старческим*, а свыше 90 – возрастом долгожителей. В 2009 г. ВОЗ, учитывая изменившуюся реальность, предложила новую периодизацию, исключив из прежней «старческий возраст». Период от 60 до 75 лет стал *поздней зрелостью*, годы от 75 до 90 – *пожилым возрастом*, за которым наступает время долгожителей.

Вместе с тем в научной литературе границы пожилого возраста и по сей день варьируются. По-прежнему значимыми ориентирами остаются концепции середины XX в. Б. Г. Ананьева, Э. Эриксона, Б. Ливехуда. По Б. Г. Ананьеву, зрелость продолжается до 60 лет, а все, что после – *пожилой возраст* [6, с. 20]. Начало последней стадии, по Э. Эриксону, – около 65 лет, когда люди оглядываются назад и оценивают итоги своей жизни [18]. По Б. Ливехуду, последняя фаза начинается после 56 лет и длится 7 лет. За 63 года человек проходит все ступени развития, «и потом у него остается еще десятое семилетие, чтобы закрепить развитие. Семидесяти лет он готов собирать плоды своей жизни и возвращать их обществу» [11].

Некоторые авторы продолжают взаимозаменять «старость» и «пожилой возраст» [1], рассматривая одни и те же группы населения. Другие исследователи подходят более дифференцированно, но исключают «старость» из лексикона, предпочитая ей термин «*преклонный возраст*» [13]. Защитники традиционного деления жизненного пути на основные эпохи, завершающей из которых является «старость», призывают коллег отказаться от эйджистских предубеждений, формировать в обществе установку на принятие старости [8].

Представители экзистенциального подхода рассматривают старость как естественную составляющую жизни со своим особым содержанием. А потому предлагают не прятаться от старости или бороться с ней, а помогать «стареющему человеку в «неминуемом позиционировании себя на шкале «жизнь – смерть», в осознании ре-

алий собственного превращения в «субъекта небытия» (Е. Е. Сапогова) [14]. В. И. Слободчиков и Г. И. Цукерман характеризуют заключительную стадию как «выход за пределы индивидуальности и одновременно вход в пространство общей и сверхчеловеческих, экзистенциальных ценностей», подчеркивают особую деятельность этого периода – *по завершению того, что может быть завершено, и по принятию незавершенности (несовершенства) себя и мира* [15]. Один из авторов Доклада ВОЗ 2015 г., австралийский геронтолог С. Биггз утверждает, что сегодня старость понимается как особая природа долгой жизни, как счастливая возможность жить долго в связи с открывающейся уникальной природой долголетия, дарующего людям и «третьего» и «четвертого» возрастов возможность «развивать многосторонние аспекты своей идентичности», что в условиях по-новому понимаемых межпоколенных отношений становится общественным благом [3].

Проведенный анализ литературных источников – психологического, социологического, философского, медицинского содержания – свидетельствует о множественных попытках представителей разных наук на протяжении последних 50 лет дать определение понятиям «старость» и «пожилой возраст», установить их границы. Разнообразие этих определений и широта границ отражают объективную многомерную динамику феномена старения, а также свидетельствует о том, что вопрос «Кого считать пожилым и когда начинается пожилой возраст?» остается открытым.

Мы придерживаемся точки зрения о разграничении *пожилого* и *старого* возрастов. Присоединяемся к мнению, что хронологические рамки пожилого возраста всегда будут приблизительными и в значительной степени индивидуализированными, но отсчет пожилого возраста в настоящее время смещен на более поздний срок. Мы разделяем точку зрения Б. Ливехуда о том, что *человеческое развитие продолжается как минимум до 63 лет*. Потом наступает иное время, по Б. Ливехуду, это накопление мудрости и распоряжение ею...

В нашем понимании **современный пожилой человек – это человек в возрасте от 64 до 79 лет**. До этого периода продолжается зрелость, после него наступает старость. *Пожилой возраст* – переходный, сродни тому этапу, который человек проживает *на пути* от детства к взрослости. И в силу переходности обладает чертами обоих периодов. В результате, имея дело с конкретными людьми, мы сталкиваемся с разнообразием индивидуальных комбина-

ций черт *зрелости* и *старости*, что делает справедливым утверждение о том, что «нет типичного пожилого человека».

Целью данной работы является авторская периодизация заключительного этапа человеческой жизни на основе анализа выше представленных литературных источников и собственных исследований. Эмпирические материалы собраны с помощью методов наблюдения, анкетирования, тестирования, выслушивания историй в течение 2015–2017 гг. в ходе психологического сопровождения более чем двух тысяч клиентов ГАУ «Комплексный центр социального обслуживания населения г. Полевского Свердловской области», а также 64 социальных работников и других специалистов Центра, работающих с пожилыми людьми.

Практическую значимость исследования мы видим в содействии всем участникам процесса адаптации людей старшего возраста к изменяющимся условиям на этапе отхода от активного участия в производительной жизни общества, поиска и обретения новой личностной идентичности.

Несмотря на то что в России официально *возраст старости* начинается с 75 лет, женщины и мужчины в 55 и в 60 лет выходят на «пенсию по старости». И если женщины в 55 лет могут на это обижаться, но продолжают активную жизнь, мужчины на пенсии часто чувствуют себя деморализованными, «выброшенными за борт», а потому нередко в первый же год неожиданно обнаруживают у себя кучу заболеваний, впадают в депрессию, враз умирают или постепенно оглушают себя пьянством. В Комплексном центре социального обслуживания населения, реализующем задачи государственной политики социальной защиты граждан пожилого возраста, женщины составляют примерно 90 % клиентов психолога. Среди них – представительницы всех возрастных *подпериодов* «второй половины» жизни. На наш взгляд, этих подпериодов (*периодов*) четыре.

Первый период – 56–63 года. Женщины этих лет еще совсем недолго находятся в статусе «законных пенсионеров» и в этом качестве просто наслаждаются «новой свободой». Среди них есть те, кто ушел на пенсию «по звонку», и те, кто переработал несколько лет, объединяет их отсутствие сожаления, что работы больше нет. Зато есть возможность и желание «заняться собой», в том числе и осмыслить, «а что же такое новое со мной происходит». Этот период совпадает со значимыми событиями в жизни их взрослых детей, например, с окончанием вуза, созданием семьи. В таком случае женщина-мать ощущает себя выполнившей родительскую миссию. И теперь

эта женщина может делать то, что ранее считала для себя непозволительным.

Именно эти женщины с энтузиазмом включаются в самые разные виды активности: клубы здоровья и рукоделия, организации сетевого маркетинга, всевозможные тренинги успеха, работу избирательных штабов, паломничество к святым местам и просто туризм. Некоторые впервые получают водительские права и садятся за руль. Иные открывают в себе дар сочинительства, другие идут в танцевальные и вокальные студии. Кого-то вообще захватывает нечто экстремальное – рискованные виды спорта и т. д. Невозможно назвать этих женщин *пожилыми* и тем более *старыми*. Сами они также отвергают эти определения (то же самое подчеркивает в своем исследовании идентичности женщин после выхода на пенсию О. В. Краснова [9]). Подобное поведение, напротив, иллюстрирует утверждение Б. Ливехуда о том, что развитие продолжается как минимум до 63 лет, и начало этого периода – около 56.

В Комплексном центре социального обслуживания населения, мужчины составляют примерно 10 % клиентов психолога. Из практики работы с клиентами-мужчинами можно привести один-два примера, когда человек хотел разобратся, куда обратить свою высвободившуюся энергию. 60-летний инженер-механик, выйдя на пенсию, по просьбе соседей возглавил садоводческое товарищество. При этом он еще планировал начать собственное дело. А 62-летний бывший электрик стал тренером в фитнес-клубе, завершив к этому времени растянутое на годы физкультурное образование. При этом у психолога он хотел пройти интеллектуальные тесты, его волновал собственный интеллектуальный уровень, возможно, потому что его вторая жена была моложе на 13 лет.

Приведенные примеры отражают характеристики периода зрелости в поведении людей, являющихся формально пенсионерами по старости, но ищущих и находящих для себя новые сферы самореализации. Налицо – продолжение *жизненной экспансии*, стремление завоевать и освоить новые *жизненные плацдармы* [10]. Оптимистический настрой этих лет иногда подчеркивают названием «*медовый месяц жизни на пенсии*» [6, с. 556].

Другой, пронизанный жизнелюбием период, по нашим наблюдениям, – **от 80 лет и старше**. И хотя в данной периодизации он последний, **четвертый**, считаем целесообразным описать его сразу вслед за «медовым месяцем», чтобы акцентировать его позитивное содержание и сходство с первым. Наверняка можно привести истории

жизни 80-летних обратного свойства, но они только еще раз подтвердят тезис о том, что старение протекает очень индивидуально.

Примеры клиентов Центра, которым больше 80 лет, свидетельствуют об их особом отношении к себе и обстоятельствам жизни. Несмотря на то что эти люди могут плохо передвигаться, плохо слышать, плохо видеть, практически все они не жалуются на свои недуги – они уже приспособились к ним настолько, что перестали воспринимать их как помеху. Это тот аспект старости, который называют «трансценденция тела» [6, с. 498] или «признание естественности ощущений физического нездоровья» [17, с. 50], когда человек перестает воспринимать физические ограничения как болезнь и считать себя больным, высвобождая свою энергию для других занятий.

Именно эти клиенты стремятся к участию во всех мероприятиях Центра, где есть возможность «побыть на людях». Таким клиентам не столько нужно общение, сколько *со-бытие* рядом. Иногда они приходят поговорить – о далеких годах или значимых отношениях, о необычных снах, а также о том, что еще хочется доделать. Они охотно посещают сенсорную комнату, слушают медитативные и релаксационные программы. Подчас в одиночестве, которое не тяготит, хотя, бывает, что приносит слезы.

Ветеран войны в 89 лет рассказывал, что, слушая музыку, не мог сдержать слез, вспомнив себя 20-летним солдатиком, констатируя, что это было лучшее время жизни. Бывшая учительница в 81 год благодарила за уединение, которое помогает активизировать память и работать над рукописью о дорогих ей людях. Перенесшая 2 инсульта и 6 операций на глазах, 85-летняя вдова вспоминала, что были моменты в прошлом, когда хотелось наложить на себя руки... Но в преддверии Нового года она была полна желания сделать подарки близким и несмотря на слабое зрение вместе с трудотерапевтом склеила несколько подарочных пакетов своими руками, чему была искренне рада: «Мне сейчас жить хочется больше, чем было в молодости». Участница вокального ансамбля в 82 года, в прошлом товаровед, с удовольствием готовится к концерту. Несмотря на артрит и гипертонию, она надевает туфли на каблучке, элегантное платье, нитку жемчуга, парик, скрывающий поредевшие волосы, и поет... Что-то веселое и ироничное. А еще она знает, как контролировать здоровье по Луне, и что такое пептиды, и почему, принимая их, она доживет до 100 лет... Потому что это чудо-изобретение, новейшая технология продления жизни...

В нашей периодизации между первым (56–63 года) и последним (от 80 лет и старше) периодами есть еще **два возрастных диапазона: 64–71 и 72–79**. По Б. Ливехуду, чью позицию мы разделяем в отношении возраста 56–63 лет как завершающей фазы развития, интервал от 64 до 70 считается периодом *накопления мудрости*, а следующий за ним – с 70 лет – периодом *распоряжения мудростью*. Но наша практика работы не подтверждает указанное время наступления мудрости, не обнаруживает в людях и стремления (по Э. Эриксону) к подведению итогов. Возможно, это связано с особенностями клиентов Центра, которые лишь частично отражают общую картину. Но также закономерно предположить, что и мудрость, и желание подвести итоги к современному человеку приходят в более поздние сроки.

Ранее мы уже обозначили диапазон **от 64 до 79 лет** как *собственно пожилой возраст*, но мы не рассматриваем его как однородный, а выделяем в нем два периода: «*конфликтный*» (64–71) и «*депрессивный*» (72–79).

Можно предположить, что если в тот последний период развития **с 56 до 63 лет** человек не открыл в себе чего-то нового, не решился на *экспериментирование с собственной жизнью* [3], он переходит в следующий период с неудовлетворенностью, интенсивность которой может увеличиваться год от года, перерастая в депрессивное ожидание смерти. У нас нет точной статистики смертности на отрезке 64–79 лет, но показатели продолжительности жизни свидетельствуют, что россияне в среднем доживают до 72 лет [12]. Получается, что та самая, позитивно наполненная старость достается не всем, а только некоторым.

В *первый подпериод* пожилого возраста (**64–71**) имеет место много конфликтов: с взрослыми детьми, супругами, братьями-сестрами. Конфликты с сестрами-братьями – часто из-за наследства (родительский дом или квартира), когда кто-то из сестер-братьев (тоже уже пожилых людей) посчитал, что имеет на него больше прав. В отношении супруга (супруги) – это претензия за всю предыдущую *отравленную* жизнь (пьянством, изменами), подчас при продолжении сосуществования под одной крышей.

С взрослыми детьми два типа конфликтов. Первый – когда у обеспеченных, социально активных сыновей-дочерей матери, живущие в их домах как бы на всем готовом, превращаются в бесплатную прислугу, не смея заявить о своей усталости или желани-ях. А другая ситуация, когда у взрослых детей неустроенность и вредные привычки.

И родители-пенсионеры продолжают поддерживать детей материально, не оставляя работы, часто на пределе возможностей, не получая в ответ благодарности.

Во всех этих случаях перед психологом предстает обиженный и обессиленный человек. Жалуясь на близких, он не осознает истощенности собственной поведенческой стратегии, не в состоянии принять, что весь этот «ад» он сам создал в некотором прошлом, чтобы быть нужным, помогать, участвовать, то есть продолжая *жизненную экспансию*... Это как раз то, что должно уже сходить на нет, теряя значимость и актуальность.

Второй временной отрезок – «*депрессивный*» – **72–79 лет** – вдовий период. Большинство женщин уже похоронили своих мужей и теперь живут в одиночку, отдельно от взрослых детей и внуков. Среди консультируемых в этом возрасте был только один мужчина 73 лет, вдовец с пятнадцатилетним стажем.

Многие в эти годы признаются, что ощущают одиночество и пустоту, которые нечем заполнить. Тема болезни – иногда единственный «мостик» между пожилыми людьми и их взрослыми детьми, когда они могут нарочито заострять внимание на своем состоянии. Дети в таких случаях начинают «активно лечить» родителей: возить по клиникам, санаториям, «доставать уникальные лекарства»... Но пожилые люди продолжают жаловаться. В итоге дети могут обвинить их в том, что те чуть ли ни притворяются и вообще, «впадают в старческий маразм». В этом очень «помогают» те самые предубеждения против старости, которыми заполнено общественное сознание. Именно в этом возрасте люди не столько немощны, сколько зависимы от социальных стереотипов, как будто быть больным и нуждающимся – правильно, а быть здоровым и самостоятельным – нет.

Объективная картина старения предоставляет, тем не менее, и другие свидетельства 70-летних индивидуумов, для которых характерны и «накопление мудрости», и «распоряжение» ею в соответствии с тем, как описывал поздние периоды Б. Ливехуд. Это примеры людей науки, политики, творческих профессий, социально востребованных и занятых интеллектуальным трудом. К таковым относился и сам ученый. Он прожил 86 лет, до последних дней занимаясь своей работой...

Потеря взрослых детей – еще одна особенность этого периода, усугубляющая депрессию. Для многих это более непереносимое горе, чем потеря супруга, как будто нарушается логика жизни, теряется ее смысл. Часто за утешением люди идут в церковь и, как правило, в самом начале го-

ревания его находят. В дальнейшем взаимоотношения с церковью могут свестись к формальности. Кто-то ссылается, что не хватает здоровья, чтобы выстоять всю церковную службу, кто-то говорит, что разочаровался в Боге... Неудовлетворенность из-за отсутствия ответов на смысловые, экзистенциальные вопросы предопределяет как обращенность внутрь себя, так и потребность во внешних «толкователях». Одни «открывают истину», «нечаянно

наткнувшись» на религиозно-философское знание на телеканале, другие – на встрече с некими «посвященными». Третьим в руки попадает эзотерическая литература. И какой бы экстравагантностью ни отличались порой иные источники взглядов на законы мироздания, они заполняют духовный вакуум, удерживая человека в границах жизни.

Обобщим наше видение заключительного этапа в таблице 1.

Таблица 1

Годы	Наименование периода	Содержание	Значение	
56–63	Поздняя зрелость	Поиск новых сфер самореализации вне занятости в общественном производстве	Продолжение развития личностного потенциала	
64–79	Пожилой возраст «Конфликтная» стадия 64–71 «Депрессивная» стадия 72–79	Проверка значимости существующих социальных отношений	Обретение достаточной зоны социального комфорта	Накопление мудрости
		Погруженность во внутренний мир, поиск духовных опор, осознание личностных приоритетов	Обретение понимания более эффективных стратегий взаимодействия с миром	
80 и старше	Старость, долгая жизнь, долгожительство	Посильная активность в лично значимых сферах, передача накопленной мудрости	Наслаждение жизнью	

Таким образом, в нашей периодизации мы выделяем три основные стадии: *позднюю зрелость*, *пожилой возраст* и *старость*. *Старость* мы приравниваем к «долгой жизни» и «долгожительству», рассматривая ее как закономерный венец человеческого развития, без которого жизненные задачи личности были бы не полностью осуществленными.

Поздняя зрелость – период, когда человек достигает наивысшей точки личностного развития и максимально *свободен* в том, как распорядиться накопленным потенциалом, в какую последнюю *жизненную авантюру* он может позволить себе ввязаться. Это *еще* период развития, но это *уже* и его завершение, определяющее, какими будут самые последние годы жизни. Наступит ли та самая благополучная *старость*, наполненная наслаждением бытием? Или же жизнь закончится на *депрессивной стадии пожилого возраста*? Насколько справится человек с задачами *поздней зрелости*, настолько безболезненнее он проживет свой *пожилой возраст*.

Привычно считать *пожилой возраст* периодом утрат и расставаний, но это также возраст *свободы, освобождения* от всего того, что человек уже не может взять с собой в *старость*: завершившиеся отношения, отслужившие вещи, избыточные обязанности и привычки. Происходящие через конфликты и депрессию расставания с ненужным невозможны без обнаружения в своем внутреннем мире устойчивого набора незыблемых ценностей. А это хотя и трудная, но созидательная работа, принятие са-

мого себя без оглядки на других, обстоятельства и условия таким как есть.

Несмотря на то что наша практика не подтверждает в полной мере предложенные Б. Ливехудом границы обретения мудрости, нам близко понимание, что мудрость – прерогатива заключительного этапа. Одно из определений *мудрости* описывает ее как «синтезированный интеллект», включающий в себя компетентность, тонкое понимание практических аспектов жизни (в том числе особую чувствительность к социально-психологическому контексту), повышенное внимание к неизвестным событиям, рефлексующее отношение к себе [5, с. 390]. Мы бы акцентировали здесь «особую чувствительность к социально-психологическому контексту» и «рефлексующее отношение к себе» как часто наблюдаемые черты у людей 64–79 лет, тех, кого мы описали как *конфликтующих* и *депрессивно настроенных*. Мы бы квалифицировали эти черты как *необходимое условие* накопления мудрости, а сам *пожилой возраст* – как период *обретения* мудрости, проживание которого необходимо человеку, так как формирует в нем другое отношение к миру.

Это другое, *мудрое* отношение – это ощущение свободы самому определять, как жить в последнем из возрастов, это «отпускание» себя из сферы долженствования в сферу вероятно-возможного («когда ты можешь, но уже не должен»). Это не столько адаптация к реалиям жизни, сколько приращение жизни собой, своим участием в ней, выстраивание собственных смыслов, опирающихся на свои «нажитые» ресурсы [14]. Это и есть естественное принятие ста-

рости – как вхождение в «собственную завершенность», как «дар, преподносимый самому себе» [16].

Заканчивая статью метафорой из книги «Бытие и время» одного из крупнейших философов XX в. М. Хайдеггера, прожившего 86 лет, мы уверены, что философом к концу своей долгой жизни может становиться каждый. В этом смысле увеличившаяся продолжительность жизни – это не просто дополнительные годы, похожие друг на друга, как капли воды, а отличающиеся

по своим задачам, длительности и содержанию, взаимозависимые периоды человеческого бытия, открывающие новые духовные возможности человека.

Соответственно, дальнейшие исследования старения во всем многообразии его проблематики было бы справедливо конкретизировать в связи с одной из стадий заключительного этапа. Вполне ожидаемо, что такая привязка гарантировала бы практически применимые результаты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алеман А. Мозг на пенсии. Научный взгляд на преклонный возраст. – М., 2016.
2. Анцыферова Л. И. Поздний период жизни человека: типы старения и возможности поступательного развития личности // Психологический журнал. – 1996. – № 6. – С. 60–71.
3. Биггз С., Хаапала И. Долгая жизнь, взаимопонимание и эмпатия поколений // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2016. – № 2. – С. 46–58.
4. Всемирный Доклад о старении и здоровье 2015 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.portal.pmnch.org/ageing/publications/world-report-2015/ru> (дата обращения: 24.07.2017).
5. Ермолаева М. В. Практическая психология старости. – М., 2002.
6. Ильин Е. П. Психология взрослости. – СПб. : Питер, 2012.
7. Краснова О. В., Лидере А. Г. Социальная психология старения. – М., 2002.
8. Краснова О. В. Порождение заблуждений: пожилые люди и старость // Отечественные записки. – 2005. – № 3.
9. Краснова О. В. Выход на пенсию и идентичность женщин // Психологические исследования. – 2014. – Т. 7. – № 35. – С. 6.
10. Лидерс А. Г. Кризис пожилого возраста: гипотеза о его психологическом содержании // Психология зрелости и старения. – 2000. – № 2.
11. Ливехуд Б. Кризисы жизни – шансы жизни. Развитие человека между детством и старостью. – Калуга, 1994.
12. Продолжительность жизни в РФ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://reconomica.ru/экономика/статистика/средняя-продолжительность-жизни-в-рф> (дата обращения: 24.07.2017).
13. Рыжов Б. Н. Системная периодизация развития // Системная психология и социология. – 2012. – № 5.
14. Сапогова Е. Е. Экзистенциально-психологический анализ старости // Культурно-историческая психология. – 2011. – № 3. – С. 75–81.
15. Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии. – 1996. – № 5. – С. 38–50.
16. Хайдеггер М. Бытие и время. – М., 1997.
17. Шахматов Н. Ф. Психическое старение. – М., 1996.
18. Эрикссон Э. Детство и общество. – СПб., 1996.
19. Laslett P. The Third Age, the Fourth Age and the Future // Ageing and Society. – 1994. – № 3. – Vol. 14. – P. 436–447.

REFERENCES

1. Aleman A. Mozg na pensii. Nauchnyy vzglyad na preklonnyy vozrast. – M., 2016.
2. Antsyferova L. I. Pozdnyy period zhizni cheloveka: tipy stareniya i vozmozhnosti postupatel'nogo razvitiya lichnosti // Psikhologicheskyy zhurnal. – 1996. – № 6. – S. 60–71.
3. Biggz S., Khaapala I. Dolgaya zhizn', vzaimoponimanie i empatiya pokoleniy // Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny. – 2016. – № 2. – S. 46–58.
4. Vsemirnyy Doklad o starenii i zdorov'e 2015 g. [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.portal.pmnch.org/ageing/publications/world-report-2015/ru> (data obrashcheniya: 24.07.2017).
5. Ermolaeva M. V. Prakticheskaya psikhologiya starosti. – M., 2002.
6. Il'in E. P. Psikhologiya vzroslosti. – SPb. : Piter, 2012.
7. Krasnova O. V., Lidere A. G. Sotsial'naya psikhologiya stareniya. – M., 2002.
8. Krasnova O. V. Porozhdenie zabluzhdeniy: pozhilye lyudi i starost' // Otechestvennye zapiski. – 2005. – № 3.
9. Krasnova O. V. Vykhod na pensiyu i identichnost' zhenshchin // Psikhologicheskie issledovaniya. – 2014. – T. 7. – № 35. – S. 6.
10. Lidere A. G. Krizis pozhilogo vozrasta: gipoteza o ego psikhologicheskom sodержanii // Psikhologiya zrelosti i stareniya. – 2000. – № 2.
11. Livekhud B. Krizisy zhizni – shansy zhizni. Razvitie cheloveka mezhdum detstvom i starost'yu. – Kaluga, 1994.
12. Prodolzhitel'nost' zhizni v RF [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://reconomica.ru/ekonomika/statistika/srednyaya-prodolzhitel'nost'-zhizni-v-rf> (data obrashcheniya: 24.07.2017).

13. Ryzhov B. N. Sistemnaya periodizatsiya razvitiya // Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya. – 2012. – № 5.
14. Sapogova E. E. Ekzistentsial'no-psikhologicheskiiy analiz starosti // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. – 2011. – № 3. – S. 75–81.
15. Slobodchikov V. I., Tsukerman G. A. Integral'naya periodizatsiya obshchego psikhicheskogo razvitiya // Voprosy psikhologii. – 1996. – № 5. – S. 38–50.
16. Khaydegger M. Bytie i vremya. – M., 1997.
17. Shakhmatov N. F. Psikhicheskoe starenie. – M., 1996.
18. Erikson E. Detstvo i obshchestvo. – SPb., 1996.
19. Laslett P. The Third Age, the Fourth Age and the Future // Ageing and Society. – 1994. – № 3. – Vol. 14. – P. 436–447.

ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ (ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ)

УДК 372.83
ББК 4426.20-24

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

Галишева Марина Сергеевна,

педагог дополнительного образования, Городской детский экологический центр; 620151, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, д. 44; e-mail: galishev@mail.ru

Зуев Петр Владимирович,

доктор педагогических наук, директор, Институт физики, технологии и экономики, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: zyuew@yandex.ru

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА ОСНОВАНИИ ПРИНЦИПА ДОПОЛНИТЕЛЬНОСТИ В ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: естественно-научное образование; исследовательская компетентность; исследовательская деятельность; школьники; гносеологические принципы; дидактические принципы; принцип дополнительности.

АННОТАЦИЯ. Необходимость формирования исследовательской компетентности учащихся установлена требованиями ФГОС, однако опыт такого обучения практически отсутствует. Вопрос разработки соответствующих моделей и методик образовательного процесса остается актуальным для всего педагогического сообщества. В статье предпринята попытка выявить принципы дидактики, определяющие формирование исследовательской компетентности учащихся в рамках основного общего образования. Среди принципов дидактики, имеющих сущностную связь с принципами гносеологии, выявлена роль принципа научности для процесса формирования исследовательской компетентности обучающихся. В результате анализа современной системы российского образования установлены недостатки реализации требований, определяющих принцип научности. Для формирования исследовательской компетентности учащихся предлагается актуализация принципа дополнительности как общеметодического принципа, определяющего условия реализации в том числе и принципа научности. Рассмотрены пути развития образовательной системы в соответствии с принципом дополнительности. Разработана модель формирования исследовательской компетентности на основании принципа дополнительности. Приведены экспериментальные данные, демонстрирующие эффективность предложенной модели.

Galisheva Marina Sergeevna,

Teacher of Additional Education of the Higher Qualifying Category of Municipal Children's Ecological Centre, Ekaterinburg, Russia.

Zuev Pyotr Vladimirovich,

Doctor of Pedagogy, Director of the Institute of Physics, Technology and Economics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

DEVELOPMENT OF RESEARCH COMPETENCE ON THE BASIS OF THE PRINCIPLE OF COMPLEMENTARITY IN SCIENCE EDUCATION

KEYWORDS: science education; research competence; research activity; students; epistemological principles; didactic principles; the principle of complementarity.

ABSTRACT. The necessity of formation of the research competence of pupils is established by the requirements of the Federal Educational Standards, however, the experience of such training is virtually nonexistent. The issue of developing the appropriate models of the educational process remains relevant for the entire pedagogical community. In this paper an attempt is made to identify the methodological principles of didactics, guiding the formation of the research competence of students in the framework of General education. The paper reveals the role of the scientific principle among the didactic principles, having the essential relations with the principles of epistemology, and the process of formation of the research competence of students. The analysis of the modern system of Russian education showed the shortcomings of the implementation of the requirements determining the principle of scientific. The principle of complementarity as the methodological principle which defines the conditions of implementation, including the principle of scientific, is suggested for the formation of the research competence of students. The author explored the ways of development of educational system in accordance with the principle of complementarity and developed the model of formation of the research competence on the basis of this principle. The experimental data, demonstrating the effectiveness of the proposed model, are presented.

Необходимость развития исследовательской компетентности обучающихся вызвана современной социально-экономической ситуацией и установлена требованиями Федерального государственного образовательного стандарта. Формирование новой парадигмы результатов образования, ориентированной на развитие такого интегрального социально-личностного феномена, как компетентность, инициирует пересмотр системы дидактических принципов. Цель педагогического поиска – выявление и актуализация принципов, регулирующих процесс формирования исследовательской компетентности.

Педагогика основывается на комплексе гносеологических принципов, которые составляют каркас и контролируют логику развития научной мысли. Современная гносеология стоит на позициях гностицизма и базируется на принципах диалектики, объективности, познаваемости мира и конкретности истины, а также на принципе практики как ведущего способа познания и принципе активности творческого отображения действительности [16]. По мере развития науки актуализируются новые принципы, такие как принцип соответствия и принцип дополнительности, сопряженные с переходом к квантовой картине мира.

Аналогичным образом по мере усложнения образовательных задач трансформируется комплекс дидактических принципов. Традиционно под принципами обучения понимали руководящие положения, кото-

рые отражают общие требования к организации учебного процесса [6]. Принципы обучения носят конкретно-исторический характер. На каждом этапе развития общества их состав и структура имеют свои особенности, обусловленные как внешними (политический, социально-экономический, научно-технический), так и внутренними факторами (уровень развития педагогики, дидактики, других наук, с которыми связана дидактика). Ян Коменский выделял четыре принципа, современные дидакты разных направлений выделяют до пятидесяти [1]. Некоторые исследователи считают принципы современной нормой, определяющей методы работы любого преподавателя. Другие полагают, что принципы обладают более сложной функциональностью и что в разных дидактических системах могут действовать различные принципы обучения, свидетельствующие о самостоятельности этих систем. Однако большинство исследователей сходятся во мнении, что существуют принципы, обладающие качеством универсальности для всех направлений и всех уровней дидактической работы. Несмотря на то что дидактические принципы выявлены и применяются уже сотни лет, не существует единого подхода к их ранжированию. Важно определить с основанием для выделения ведущих принципов среди всего их многообразия. По нашему мнению, таким основанием может выступать генетическая (сущностная) связь с принципами познания (табл. 1).

Таблица 1

Проекция принципов гносеологии на принципы дидактики

Принципы	
гносеологии	дидактики
диалектики развития историзма всеобщей связи системности причинности	доступности (посильности) систематичности и целостности
определяющей роли практики	
познаваемости мира	связи с практикой, наглядности
объективности	
конкретности истины	научности
активности в отражении действительности	
активности в отражении действительности	сознательности и активности в освоении знаний

В результате анализа литературы мы выявили шесть основных дидактических принципов, непосредственно связанных с принципами эпистемологии. Четыре из них встречаются в большинстве современных классификаций. Это принципы системности, доступности (посильности), научности, а также принцип активности и сознательности

обучающихся. Еще два – принцип связи теории с практикой и принцип наглядности – присутствуют не во всех классификациях, однако они также могут быть отнесены к ведущим на основании связи с определяющей ролью практики в процессе познания.

Новейшим среди основных дидактических принципов можно считать принцип

научности, который был сформулирован лишь к середине XIX в. [13]. Развитие принципа научности в обучении напрямую связано с научно-технической революцией, происходящей в мировом процессе социального, экономического и технического развития. М. Н. Скаткина и Л. Я. Зорина выделяют три требования принципа научности, регулирующих образовательный процесс:

- 1) соответствие учебных знаний научным;
- 2) ознакомление с методами научного познания;
- 3) необходимость формирования представлений о процессе познания [7].

Данные требования соответствуют компонентам структуры компетентности, выделяемым В. В. Краевским и А. В. Хуторским (когнитивная, технологическая и личностная составляющие), поэтому принцип научности можно считать одним из основных для формирования исследовательской компетентности. Несмотря на его важность, существует ряд проблем при реализации этого принципа на практике.

При полном соответствии учебных знаний научным необходимость второго требования принципа научности – ознакомление с методами научного познания – признается всеми исследователями, но, как отмечает Л. Я. Зорина, ему в современной образовательной системе уделяется недостаточно внимания [7]. То же можно сказать и о третьем требовании принципа научности – создании представлений о процессе познания, то есть собственно исследовательской деятельности обучающихся.

Нами выдвинуто предположение, что решение проблем реализации принципа научности в рамках нашей образовательной системы может быть связано с актуализацией принципа дополнительности как современного методологического принципа, регулирующего сложные системы, обладающие взаимодополняющими и частично противоположными свойствами, к которым относится и система образования. Для этого необходимо еще раз обратиться к способам классификации дидактических принципов. В соответствии с классификацией В. В. Краевского и А. В. Хуторского принципы обучения делятся на две группы по степени обобщенности и конкретности – *общие принципы обучения и принципы образовательного процесса*, определяющие его личностную и творческую ориентацию [9]. К первой группе отнесены принципы, регулирующие образование в целом: гуманистической ориентации образования, информатизации образования, целостности образовательного процесса, единства знаний и умений, сознания и поведения и др.

Ко второй группе отнесены традиционные принципы обучения. В соответствии с данной классификацией принцип дополнительности относится к общим принципам обучения. Введение этого принципа, как уже отмечалось выше, связано с научно-технической революцией и изменением наших представлений о картине мира.

Принцип дополнительности – это методологический принцип, сформулированный Н. Бором применительно к квантовой механике и введенный в научный обиход в 1929 г. Суть принципа дополнительности в физике заключается в том, что для адекватного описания физического объекта, относящегося к микромиру, требуется описывать его во взаимоисключающих понятиях (например, как волну и частицу) [2]. В словаре С. И. Ожегова под принципом понимается основное, исходное положение какой-нибудь теории, учения, науки и т. п., а термин «дополнить» означает «сделать более полным, прибавив к чему-нибудь, восполнить недостающее в чем-нибудь» [10]. На гуманитарные науки принцип дополнительности был распространен В. В. Налимовым, показавшим его культурологическое значение как аллегории идеи полиморфизма языка. Значительный вклад в рассмотрение принципа дополнительности в философии образования внес Г. Г. Гранатов. Суть сформулированного им обобщенного принципа дополнительности следующая: в системе свойств любого объекта или субъекта относительно устойчиво асимметрично гармонируют пары взаимодополняющих и, в частности, противоположных свойств, признаков или черт, одновременное и одинаково яркое проявление которых невозможно или маловероятно [4]. Способствовали расширению областей применения принципа дополнительности работы О. М. Железняковой. В монографии «Феномен дополнительности в научно-педагогическом знании» автор рассматривает концептуальные основы дополнительности как методологического инструментария полноты и целостности системы научно-педагогического знания и образовательного процесса [5]. Можно констатировать, что феномен дополнительности как метапринцип прочно вошел в практику современной науки, включая педагогику. Именно дополнительность отражает все изменения, происходящие в мире, делает любую систему более устойчивой.

В современной школе процесс обучения естественно-научным дисциплинам протекает в условиях дефицита педагогических часов, что не позволяет в полной мере развить у школьников компетентности, необходимые для формирования естественно-

научной грамотности, в том числе и исследовательскую компетентность, важную для успешной жизни и профессиональной деятельности. Мы предлагаем применить принцип дополнительности с целью расширения возможностей образовательной системы. Это будет способствовать введению в образовательный процесс недостающих блоков методологического и практического характера.

Суть развития образовательной системы в соответствии с принципом дополнительности заключается в расширении субъектной сферы и образовательного пространства, дополнении содержания учебного материала, обогащении образовательной среды особыми организационными элемен-

тами, а также специфическими видами учебно-познавательной деятельности (табл. 3). Все это предполагается реализовать за счет привлечения в образование субъектов с высоким дидактическим и научным потенциалом (родителей, ученых, работников культуры) и усиления внутренних связей образовательной системы (например, между основным и дополнительным образованием). По нашему мнению, разумное (обоснованное) экспериментирование с поиском и введением новых эффективных элементов обучения также может способствовать созданию системы, обеспечивающей формирование исследовательской компетентности.

Таблица 3

Направления реализации принципа дополнительности в естественно-научном образовании, обеспечивающие формирование исследовательской компетентности учащихся

Расширение субъектной сферы обучения	Расширение образовательного пространства	Дополнение содержания учебного материала	Обогащение образовательной среды организационными элементами	Обогащение образовательного процесса практико-ориентированными дидактическими средствами	Расширение спектра видов учебно-познавательной деятельности
Педагоги ДО Ученые Родители	УДО, лаборатории, научных институтов и вузов, научные станции и обсерватории, образовательные площадки музеев, природные территории и ООПТ, зеленые зоны населенных пунктов	Элективные курсы, программы дополнительного образования, лекции ученых, тематические экскурсии	Исследовательские школы, НОУ, тематические кружки, дискуссионные клубы, редакции тематических газет, научные лектории, тематические дни / праздники / акции, походы, экспедиции, выставки, конференции	Учебно-исследовательский тренажер, экологическая тропа, школьная обсерватория, приусадебный участок, школьная теплица, учебная ферма, хим-, физ-, зоо-, фитолaborатории, инновационные технические средства	Наблюдение, эксперимент, практикум, анализ, статистический анализ, синтез, решение проблемных задач, научная дискуссия, мозговой штурм, форсайт, проект, исследование

На основании принципа дополнительности нами была построена модель образовательного процесса, направленного на развитие исследовательской компетентности (табл. 4). Все компоненты модели – педагогические условия, содержание, дидактические средства, формы и методы обучения – формировались в соответствии с обозначенным принципом. Содержательная часть также базировалась на принципе научности, в соответствии с которым важнейшей составляющей моделируемого образовательного процесса стал метапредметный теоретический курс «Теория познания». Данный курс способствует формированию у учащихся представлений о сути исследовательского процесса, его этапах, отличительных признаках, способах выявления различий между научным и другими типами познания (обыденное, художественное, мифологическое, теологическое и др.). Составляющей частью является раздел «Методы научного познания», сводящий воедино методы эмпирического и теоретического познания, отражающий их многообразие, взаимную обуслов-

ленность, систему внутренних связей и функциональность. Практический компонент содержательной части модели базировался на мониторинговых исследованиях окружающей среды, которые конкретизировали поле исследовательской деятельности учащихся. Особенно результативно была организована работа с орнитологическими объектами по причине динамичности, привлекательности для обучающихся и возможности проведения в любой сезон года.

Расширение образовательного пространства осуществлялось за счет объединения ресурсов ОУ и УДО, а также использования зеленых зон города (пришкольных участков, скверов, парков) в качестве места для исследований. Обогащение образовательной среды на основании принципа дополнительности предполагало применение новых дидактических средств, кардинально отличающихся от используемых в базовых образовательных курсах. В роли такого средства выступил предлагаемый нами «полевой учебно-исследовательский тренажер», в рамках которого учащиеся могли получать практические

навыки изучения объектов и явлений в области естественных наук [3]. Предназначение подобного тренажера – тренировка исследовательских умений у школьников разного возраста в соответствии с уровнем их мотивации и способностями. Методологический смысл тренажера – создание условий для практики исследовательской деятельности

учащихся. Предпосылкой идеи организации полевого учебно-исследовательского тренажера выступил анализ образовательной системы вузов естественно-научного направления, включающий организацию массовой исследовательской практики в рамках функционирования биологических станций, ботанических садов и обсерваторий.

Таблица 4

Модель развития исследовательской компетентности учащихся на основании принципа дополнительности, реализованная на базе Городского детского экологического центра и школ Екатеринбурга

Принципы образовательного процесса	<p align="center">Цель – развитие исследовательской компетентности школьников</p> <p align="center">Задачи</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) мотивация к исследовательской деятельности, 2) формирование научно-теоретических знаний, 3) развитие мыслительных умений и навыков, 4) формирование представлений о методах научного поиска, 5) приобретение опыта исследовательской деятельности 	Метапринципы		
	<p align="center">Педагогические условия</p> <ul style="list-style-type: none"> • расширение образовательного пространства школы за счет УДО и природной территории, • расширение субъектной сферы за счет ПДО и ученых, • обогащение образовательной среды научно-исследовательским сообществом взрослых и детей «Сообщество юных исследователей», летние исследовательские школы, регулярные исследовательские семинары. 	Методологический принцип дополнительности		
Принципы научности	<p align="center">Содержание образования</p> <ul style="list-style-type: none"> • усиление мотивационных установок экологическим содержанием, • дополнение содержания образования, - курс «Теория познания» (суть, этапы и признаки исследовательского процесса, система методов познания, исследовательские тренинги), - курс «Школа летних исследований» (установочные занятия, тематические экскурсии, исследовательские практики) (с использованием полевого учебного тренажера*), • расширение спектра практической учебно-познавательной деятельности за счет мониторинговых исследований городского биоценоза. 	Методологический принцип дополнительности		
	<p align="center">Дидактические средства обучения и воспитания</p> <ul style="list-style-type: none"> • обогащение коммуникативных средств научной коммуникацией, • расширение возможностей для практической деятельности учащихся – создание практико-ориентированного дидактического средства «Полевой учебно-исследовательский тренажер». <table border="1" data-bbox="263 1227 1364 1346"> <tr> <td data-bbox="263 1227 798 1346"> <p align="center">Методы обучения</p> <ul style="list-style-type: none"> • исследовательское обучение • проектное обучение </td> <td data-bbox="798 1227 1364 1346"> <p align="center">Формы обучения</p> <ul style="list-style-type: none"> • коллективная • групповая • индивидуальная </td> </tr> </table>	<p align="center">Методы обучения</p> <ul style="list-style-type: none"> • исследовательское обучение • проектное обучение 	<p align="center">Формы обучения</p> <ul style="list-style-type: none"> • коллективная • групповая • индивидуальная 	Методологический принцип дополнительности
<p align="center">Методы обучения</p> <ul style="list-style-type: none"> • исследовательское обучение • проектное обучение 	<p align="center">Формы обучения</p> <ul style="list-style-type: none"> • коллективная • групповая • индивидуальная 			
<p align="center">Результат – развитая исследовательская компетентность у школьника.</p> <p align="center">Критерии</p> <ul style="list-style-type: none"> • готовность к исследовательской деятельности, • способность к исследовательской деятельности, • опыт исследовательской деятельности. <p align="center">Уровни – низкий, средний, высокий.</p>				

Примечание. * Полевой учебно-исследовательский тренажер – дидактическое средство, обеспечивающее условия для практики исследовательской деятельности учащихся с целью формирования соответствующей компетентности [3, с. 123].

Разрабатывая критериальную базу модели, мы рассматривали исследовательскую компетентность как единство трех составляющих: когнитивной (наличие системы предметных знаний), технологической (владение методами и методиками исследования), личностной (мотивация и позиция исследователя, ценностные ориентации, черты личности, опыт исследовательской деятельности). Это согласуется с принятыми в компетентностном подходе понятиями готовности и способности к определенной деятельности. Согласно Н. М. Борытко, компетентность как единство готовности и способности характеризует не только деятельность, но и самого учащегося как субъекта в его самостоятельном инициа-

тивном взаимодействии с миром [8]. Быть готовым к исследовательской деятельности значит обладать качествами, необходимыми для выполнения функций ее субъекта. Мотив – первый этап в структуре исследовательской деятельности – обусловлен потребностью в новом знании. Именно сформированность мотивационной сферы говорит о готовности к исследованию.

Под исследовательской способностью мы понимаем способность «занимать исследовательскую позицию по отношению к окружающим явлениям: ставить проблему, формулировать цель, задачи, объект и предмет исследования, выдвигать гипотезы, овладевать экспериментальными методи-

ками и находить новые способы и средства для получения результатов, их использование для дальнейшего познания» [14].

Для нашего исследования важно определение Б. Д. Эльконина: «Компетентность – квалификационная характеристика индивида, взятая в момент его включения в деятельность» [15]. Таким образом, наряду с готовностью и способностью важным условием развития исследовательской компетентности

является наличие опыта исследовательской деятельности. Качественной характеристикой последнего можно считать уровень субъектности учащегося, осуществляющего исследовательскую деятельность [11].

В результате была разработана методика оценки уровня исследовательской компетентности обучающихся на основании принципа дополнительности в естественно-научном образовании (табл. 5).

Таблица 5

Уровни развития исследовательской компетентности школьников в естественно-научном образовании

Готовность	Способность	Опыт самостоятельной деятельности
Низкий уровень		
Понимают значение исследовательской деятельности, но не воспринимают исследовательскую деятельность как лично значимую. В образовательном процессе готовы исполнять преимущественно роль слушателей.	Имеют поверхностные знания фактологии и методики, недостаточно владеют информацией о внутренних связях объекта деятельности.	Решают локальные исследовательские задачи в рамках лабораторных работ под полным контролем педагога.
Средний уровень		
Заинтересованно относятся к освоению методов исследования. Считают, что это может пригодиться в жизни, но ограничивают себя рамками программы и заданной педагогом темы. В решении исследовательской задачи готовы проявить элементы творческого подхода, но самостоятельная постановка проблемы отсутствует. Проявляют готовность участвовать в конкурсах исследовательских работ на уровне Образовательного учреждения.	Знают основные понятия и факты. Владеют некоторыми методами исследования. Имеют представление об основных внутренних связях объекта изучения. Способны спланировать и провести исследование, если педагогом поставлены цели и задачи. Способны удовлетворительно анализировать, излагать и оформлять результаты исследования.	Решают простые исследовательские задачи, связанные с наблюдением за одним объектом или отдельным аспектом жизни объекта в рамках заданной темы под частичным контролем педагога. Имеют удовлетворительные результаты участия в дискуссиях, учебных конференциях и конкурсах исследовательских работ.
Высокий уровень		
Считают исследовательскую деятельность важным условием становления личности. Стремятся узнать и освоить больше, чем предлагают учебные программы и педагог. Проявляют готовность участвовать в конкурсах исследовательских работ, на региональных, всероссийских и международных конференциях. Проявляют намерение выявлять новые проблемы и продолжать исследования.	Имеют глубокие знания. Имеют чёткие представления о значительных связях объекта исследования. Сформированы важнейшие исследовательские умения: выявлять проблему, формулировать цель, задачи и гипотезу, планировать проведение наблюдений и экспериментов. Способны на творческом уровне анализировать исходные данные, оценивать, оформлять и предъявлять результаты исследования.	Решают сложные исследовательские задачи. Самостоятельно выявляют проблему, ставят цель и выбирают методы, трансформируют способы решения проблемы по мере необходимости. Имеют стабильно высокие результаты участия в дискуссиях, учебных конференциях и конкурсах исследовательских работ.

Опытно-поисковая работа по проверке эффективности модели оценивалась в ходе педагогического эксперимента, реализованного в условиях сотрудничества школ Екатеринбурга и Городского детского экологического центра дополнительного образования (ГДЭЦ). В работе участвовали учащиеся 7–11 классов гимназий № 9, 177, 135, лицеев № 3 и 110. Эксперимент включал три этапа: констатирующий, формирующий, итоговый. На

констатирующем этапе эксперимента (2014–2015 гг.) было охвачено 56 обучающихся, на формирующем – 45 (табл. 6). Цель исследования – выявление динамики уровней сформированности исследовательской компетентности у обучающихся в процессе реализации модели развития исследовательской компетентности на основании принципа дополнительности в естественно-научном образовании.

Таблица 6

Контрольные и опытные данные педагогического эксперимента

Этапы педагогического эксперимента	Общее число обучающихся	Уровни сформированности исследовательской компетентности обучающихся в условиях взаимодействия общеобразовательных учреждений и ГДЭЦ		
		Низкий	Средний	Высокий
Число чел. (доля, %)				
Констатирующий этап (при поступлении в УДО)	56	53 (94,6)	3 (5,4)	0 (0)
Формирующий этап (через 3 года обучения)	45	12 (26,7)	23 (51,1)	10 (22,2)

По нашему мнению, наличие опыта деятельности является определяющим в процессе формирования компетентности, в том числе и исследовательской. В связи с этим особое значение приобретает возможность проявления исследовательских способностей при условии готовности личности обучающегося к подобной деятельности. Такие возможности были предоставлены обучающимся в процессе выполнения практических исследовательских заданий разного уровня сложности в рамках программ «Теория познания», «Животные как предмет исследования», «Школа юного орнитолога», «Школа летних исследований». Важно было организовать поэтапное включение школьников в исследовательскую деятельность с повышением уровня субъектности. На первом этапе школьники освоили курсы «Теория познания», «Животные как объект изучения», реализованные в виде интерактивных групповых занятий с элементами исследования, на втором – коллективные наблюдения и массовые исследовательские акции. На заключительном этапе каждому учащемуся предлагалось выбрать тему для индивидуального исследования и в рамках летнего лагеря выполнить исследовательскую работу под руководством педагогов и ученых.

Общая продолжительность эксперимента составила три года. С каждым годом уровень сложности предлагаемых задач повышался. Например, в конце первого года обучения во время летнего лагеря выполнялся пилотный вариант индивидуального исследования, цель которого – констатация фактов и поиск проблемной ситуации. После второго года учащимися проводились более сложные исследования проблемного характера. Так, описательная тема первого года обучения «Видовое разнообразие птиц семейства славковых в центральных парках Екатеринбурга» трансформировалась в проблемную – «Перспективы изменения

численности птиц наземно-кустарникового яруса в городских биоценозах».

В ходе обучения, основанного на принципе дополненности, учащиеся приобрели целостное представление об исследовательской деятельности, ее средствах и методах, овладели умениями наблюдать, сравнивать, делать эмпирические выводы. Многие научились самостоятельно выявлять проблему, формулировать гипотезу, выбирать методы и применять их на практике. Более половины (73 %) успешно справлялись с решением поставленных задач. Наиболее мотивированные школьники приняли участие в городских, областных и всероссийских конкурсах, некоторые получили высокую оценку качества исследовательских работ – дипломы 1–3 степени. В итоге обучения на низком уровне осталось 26,7 % учащихся, среднего и высокого уровня достигли 51,1 и 22,2 % соответственно. Анализ результатов показал положительные изменения готовности и способности обучающихся к исследовательской деятельности.

В результате поиска педагогических принципов, регулирующих формирование исследовательской компетентности обучающихся, выявлена ведущая роль принципов научности и дополненности. Реализация методологического принципа дополненности в школьном образовании посредством расширения субъектной сферы и образовательного пространства, дополнения содержания образования информацией о методологии познавательной деятельности, а также использования новых дидактических средств, позволяющих тренировать исследовательские умения учащихся, положительным образом повлияла на развитие исследовательской компетентности. Результаты эксперимента подтвердили эффективность модели формирования исследовательской компетентности школьников на основании принципа дополненности в естественно-научном образовании.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. – Казань : Центр инновационных технологий, 2006. – 608 с.
2. Бор Н. О действии атомов при соударениях // Избранные научные труды. – М. : Наука, 1970. – Т. 1. – 582 с.
3. Галишева М. С., Зуев П. В. Полевой учебный тренажер как средство формирования исследовательской компетентности в естественно-научном образовании // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 10. – С. 120-126.
4. Гранатов Г. Г. Метод дополненности в развитии понятий (педагогика и психология мышления) : монография. – Магнитогорск : МаГУ, 2000. – 195 с.
5. Железнякова О. М. Феномен дополненности в научно-педагогическом знании : монография. – М. : ФЛИНТА ; Наука, 2012. – 350 с.
6. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М. : Академия, 2001. – 192 с.
7. Зорина Л. Я. Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников. – М. : Педагогика, 1978. – 128 с.
8. Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. – М. : ИНЭК, 2007. – 327 с.

9. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения: дидактика и методика. – М.: Академия, 2007. – 352 с.
10. Ожегов С. И. Словарь русского языка. Ок. 57 000 слов / под ред. чл.-корр. АН СССР Н. Ю. Шведовой. – М.: Русский язык, 1987. – 750 с.
11. Панов В. И. Становление субъекта исследовательской деятельности // Исследовательская деятельность учащихся: научно-методич. сб.: в 2 т. / под общей ред. А. С. Обухова. – Т. 1. Теория и методика. – М.: Исследователь, 2007. – С. 136–143.
12. Перминова Л. М. Образовательные стандарты в контексте школьного обучения // Педагогика. – 2005. – № 10. – С. 95–102.
13. Перминова Л. М. Развитие дидактического принципа научности в контексте современности (к 150-летию со дня рождения М. Н. Скаткина) // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 4 (25). – С. 63–74.
14. Поддьяков А. Н. Методические основы изучения и развития исследовательской деятельности // Магистр. – 1999. – № 1. – С. 85–95.
15. Эльконин Б. Д. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. – Красноярск, 2002. – С. 22–29.
16. Якушев А. В. Философия (конспект лекций). – М.: Приор-издат, 2004. – 224 с.

REFERENCES

1. Andreev V. I. Pedagogika: uchebnyy kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya. – Kazan': Tsentr innovatsionnykh tekhnologiy, 2006. – 608 s.
2. Bor N. O deystvii atomov pri soudareniyakh // Izbrannye nauchnye trudy. – М.: Nauka, 1970. – Т. 1. – 582 s.
3. Galisheva M. S., Zuev P. V. Polevoy uchebnyy trenazher kak sredstvo formirovaniya issledovatel'skoy kompetentnosti v estestvenno-nauchnom obrazovanii // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2016. – № 10. – S. 120–126.
4. Granatov G. G. Metod dopolnitel'nosti v razvitii ponyatiy (pedagogika i psikhologiya myshleniya): monografiya. – Magnitogorsk: MaGU, 2000. – 195 s.
5. Zheleznyakova O. M. Fenomen dopolnitel'nosti v nauchno-pedagogicheskom znanii: monografiya. – М.: FLINTA; Nauka, 2012. – 350 s.
6. Zagvyazinskiy V. I. Teoriya obucheniya: sovremennaya interpretatsiya: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy. – М.: Akademiya, 2001. – 192 s.
7. Zorina L. Ya. Didakticheskie osnovy formirovaniya sistemnosti znaniy starsheklassnikov. – М.: Pedagogika, 1978. – 128 s.
8. Kompetentsii v obrazovanii: opyt proektirovaniya: sb. nauch. tr. / pod red. A. V. Khutorskogo. – М.: INEK, 2007. – 327 s.
9. Kraevskiy V. V., Khutorskoy A. V. Osnovy obucheniya: didaktika i metodika. – М.: Akademiya, 2007. – 352 s.
10. Ozhegov S. I. Slovar' russkogo yazyka. Ok. 57 000 slov / pod red. chl.-korr. AN SSSR N. Yu. Shvedovoy. – М.: Russkiy yazyk, 1987. – 750 s.
11. Panov V. I. Stanovlenie sub"ekta issledovatel'skoy deyatel'nosti // Issledovatel'skaya deyatel'nost' uchashchikhsya: nauchno-metodich. sb.: v 2 t. / pod obshchey red. A. S. Obukhova. – Т. 1. Teoriya i metodika. – М.: Issledovatel', 2007. – S. 136–143.
12. Perminova L. M. Obrazovatel'nye standarty v kontekste shkol'nogo obucheniya // Pedagogika. – 2005. – № 10. – S. 95–102.
13. Perminova L. M. Razvitie didakticheskogo printsipa nauchnosti v kontekste sovremennosti (k 150-letiyu so dnya rozhdeniya M. N. Skatkina) // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. – 2015. – № 4 (25). – S. 63–74.
14. Podd'yakov A. N. Metodicheskie osnovy izucheniya i razvitiya issledovatel'skoy deyatel'nosti // Magistr. – 1999. – № 1. – S. 85–95.
15. El'konin B. D. Ponyatie kompetentnosti s pozitsiy razvivayushchego obucheniya // Sovremennye podkhody k kompetentnostno-orientirovannomu obrazovaniyu. – Krasnoyarsk, 2002. – S. 22–29.
16. Yakushev A. V. Filosofiya (konspekt lektsiy). – М.: Prior-izdat, 2004. – 224 s.

Симонова Ирина Александровна,

кандидат философских наук, доцент, кафедра философии и акмеологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: luboe05@mail.ru

Кружкова Ольга Владимировна,

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

ПРОБЛЕМЫ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО И ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО СЕРФИНГА СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ: ОТ МЕТОДОЛОГИИ К ИНСТРУМЕНТАРИЮ¹

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социальный серфинг; молодежь; гражданская субъектность; форсайт.

АННОТАЦИЯ. Целью представленной статьи является описание теоретико-методологических и эмпирических подходов к исследованию феномена социального серфинга и его роли в изменении гражданской субъектности современной молодежи. Фокус статьи сделан на тех проблемах, с которыми пришлось столкнуться в ходе исследовательской работы, и способах их решений, определенных прежде всего выбором комбинации наиболее адекватных методов исследования. Социальный серфинг молодежи представляет собой специфическую социальную / коммуникативную стратегию мобильности и рассматривается как современное явление, отражающее как высочайший уровень мобильности молодых людей, так и особенности самого социума, подвижности и неустойчивости социальных связей, многообразия форм общностей и несводимости современного мира молодежи к статичным формам и жестким привязкам к ним. В статье выделены такие проблемы изучения данного феномена, как необходимость дифференцирования стратегии социального серфинга от прочих стратегий мобильности молодежи, потребность в определении ее социальной приемлемости, проблема невозможности сбора данных через прямой диалог с серферами, проблема применимости результатов исследования при работе с молодежью. Для преодоления возникших проблем в рамках решения концептуализирующей, диагностической и аналитико-прогностической задач исследования предлагается использовать такие методы, как анализ эссе, интервью, специально разработанную методику «Готовность к социальному серфингу молодежи», а также применять разработанную для работы с феноменом социального серфинга форсайт-технология.

Simonova Irina Alexandrovna,

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

Kruzhkova Olga Vladimirovna,

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

THEORETICAL AND EMPIRICAL RESEARCH OF SOCIAL SURFING OF MODERN YOUTH: FROM THE METHODOLOGY TO THE TOOLS

KEYWORDS: social surfing, youth; civil subjectivity; foresight.

ABSTRACT. The goal of this article is to describe theoretical, methodological and empirical approaches to the study of the phenomenon of social surfing and its role in the changes of civil agency of the modern youth. Attention is paid to the problems that appeared during this research and the ways to solve them, one of the most efficient being the choice of the most suitable research methods. Social surfing of young people is a certain social or communicative strategy of mobility, it is a phenomenon of modern life that reflects the high level of mobility of young people and the features of the society in general including mobility of social links, the existence of diverse communities and impossibility to treat the world of contemporary young people as something stable and static. The article highlights such aspects of this phenomenon as the importance of differentiation between the strategies of social surfing and the other strategies of mobility of young people, the need to determine its social acceptability, the problem of impossibility of data collection in direct dialogues with the surfers, and the problem of implementation of research results in the work with young people. To overcome these problems and to fulfill conceptual, diagnostic and analytical-prognostic research tasks, it is proposed to use such methods as essay analysis, interview, the methodology "Readiness for social surfing of the youth", and to use the foresight technology that was developed to deal with social surfing of young people.

Молодежь представляет собой специфический феномен, который постоянно требует к себе особого отношения: социальные институты остро нуж-

даются в адекватных подходах и инструментах взаимодействия с представителями молодого поколения, поскольку только став традиционными, установки почти сразу перестают работать. Парадоксально, что понимание молодежи через протест, гедонизм и такие социальные формы, как, например, субкультура, столь уместное в середине двухтысячных, к 2017 г. сменилось на ос-

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта № 16-33-01057 «Социальный серфинг: форсайт гражданской субъектности российской молодежи».

знание необходимости поиска новых теорий и разработки других методов анализа молодежной активности, поскольку молодежь вновь стала другой и вновь выводит исследователей из «зоны комфорта» [5; 6; 11]. Как принято сегодня говорить, молодые все еще хорошие, но опять совсем другие, а значит, как бы много ни было сказано уже о подходах к исследованию молодежных активностей, вновь настает время, когда разговор об этом становится актуальным.

Социальный серфинг молодежи – это современное явление, отражающее как высочайший уровень мобильности молодых людей (а значит, изменения особенностей их личности, онтологических оснований их мировоззрения), так и особенности самого социума, подвижности и неустойчивости социальных связей, многообразия форм общностей и несводимости современного мира молодежи к статичным формам и жестким привязкам к ним [11; 12]. Социальный серфинг представляет собой социальную / коммуникативную стратегию мобильности, в ходе поддержания которой молодой человек совершает серию последовательных переходов между посттрадиционными общностями, попеременно принимая и отвергая весь комплекс характерных для них систем действия и общения. Такие переходы характеризуются как полным включением, так и последующим тотальным отказом от практик, поддерживаемых общностью, когда индивид совершает очередной акт скольжения [3]. При этом следует помнить, что такое включение всегда остается во многом формальным, неглубоким, скольльзящим, поскольку поддержку получают лишь наиболее репрезентативные формы соответствия сообществу, лишь самые очевидные коммуникативные и телесные техники, большинство из которых лишь идеально воспроизводится серфером, а впоследствии отклоняется и заменяется новым набором [8].

Поскольку социальный серфинг – это относительно новое явление, в особенности для российской действительности, возникает потребность определения теоретико-методологических установок, позволяющих правильно подойти к исследованию этого феномена, а также появляется задача подбора и разработки соответствующего эмпирического инструментария, дающего возможность оценивать этот специфический феномен в условиях российской действительности. Особенное значение приобретает оценка перспектив распространения социального серфинга в контексте гражданской субъектности [4; 5; 7] молодежи, поскольку последствия такого влияния доста-

точно сложно предсказать, однако необходимо учитывать.

Было установлено, что наиболее эффективным оказывается исследование социального серфинга на стыке социальной философии и социальной психологии, поскольку это явление не только обращает нас к изменениям характера социальной реальности и тех возможных форм, которые она может принимать, но и обусловлено изменениями самой личности и практик ее включения в социальность. Это обусловило поворот к анализу социального серфинга как специфической стратегии мобильности, характерной для современных молодых людей. В качестве основополагающей методологической установки был выбран социально-топологический подход (С. А. Азаренко, П. Бурдые, М. Серр, Г.-Н. Фишер и др.), что позволило определить социальный серфинг в терминах пространства человеческого события, возникающего и длящегося именно в акте коммуницирования, в проявлениях совместной активности людей [1; 2; 13; 10]. Этот шаг также позволяет раскрыть всю совокупность специфических отношений, определяющих контекстуальную взаимосвязь социального серфинга и гражданской субъектности, воспроизводимую практически и закрепленную в оригинальных порядках различных социальных групп. В сочетании с психологическим инструментарием, а также с элементами качественного социологического анализа удалось концептуализировать феномен социального серфинга, в том числе и в контексте гражданской субъектности российской молодежи. В этом аспекте значимую роль сыграли методы когнитивной лингвистики, которые позволили эмпирически подтвердить и проиллюстрировать эту связь, которая была представлена нами в виде модели [3, с. 233].

Между тем, в ходе исследования нами был выявлен и ряд весьма существенных теоретико-методологических и прикладных проблем, которые потребовали особого внимания для решения стоящих на данном этапе исследования задач.

Во-первых, была обнаружена необходимость строгого отделения понятия социального серфинга от представлений о прочих стратегиях мобильности, которые распространены сегодня в молодежной среде (профессиональной, сексуальной, территориальной, (например, от нomaдизма или дауншифтинга и пр.), поскольку была отмечена тенденция смешения этих понятий в среде исследователей, многие из которых в ситуациях упоминания социального серфинга представляют себе любую мобильность, что является серьезной ошибкой; социальный серфинг – это отдельное явление со своими

особенностями, и не всякий мобильный молодой человек является серфером.

Во-вторых, актуализировалась необходимость определения «степени девиантности» социального серфинга: стало очевидным, что такая стратегия является достаточно непривычной для представителей взрослого поколения, которые оценивают ее как однозначно негативное явление, отклонение от нормы. Однако для молодежи, представление о нормах мобильности которой, очевидно, значительно отличается от представления старших поколений, позиция не столь однозначна. Таким образом, для полноценного понимания социального серфинга необходимо определение степени его социальной приемлемости, что позволяет избежать как «демонизации», так и «адвокатирования» этого явления. Кроме того, значимым оказывается сам поворот в сторону пересмотра изменившихся норм человеческого со-бытия.

В-третьих, несмотря на достаточное количество собранных кейсов, выявилась невозможность построения эмпирического исследования на основании прямого диалога с социальными серферами, поскольку перемещение от одного сообщества к другому заставляет таких молодых людей отказываться от прошлого опыта, таким образом, для них предпочтительно не актуализировать эпизоды прошлых включений. Анализ артефактов, например, страниц в социальной сети также ничего не дает, поскольку информация о прошлых включениях там, как правило, удалена. Вариант лонгитюдного исследования мог бы давать некоторый результат, однако это требует времени и охвата большого числа информантов, среди которых заранее необходимо выделить серферов. Однако на данном этапе мы не имели бы никаких выводов, а для отбора кандидатов не обойтись без методики, позволяющей выявить склонность к социальному серфингу.

В-четвертых, по-прежнему актуальным остается поиск путей согласования исследовательской практики, ее значимых результатов и порядка работы институций, в чьей зоне ответственности находится сегодня молодежь. В действительности значимость таких исследований для общества и государства весьма высока, однако результаты «молодежных» исследований не находят должного применения, что заставляет вести поиск способов организации исследования с привлечением представителей институционального блока и форм представления таких результатов в виде некоторых прогнозов, дополненных системой рекомендаций.

Подбор инструментов эмпирического анализа, позволяющих учесть и разрешить

указанные выше проблемы, в конечном счете был ориентирован на реализацию трех основных задач.

1. Уточнение сущности феномена социального серфинга, выделение этой стратегии из ряда близких и определение значимых для него социальных контекстов, в том числе его приемлемости и приспособленности социальных форм для функционирования такой стратегии.

2. Объективный анализ актуальной ситуации по уровню склонности молодежи к социальному серфингу в разных регионах России.

3. Прогноз динамики склонности молодежи к использованию стратегии социального серфинга и тех позитивных и негативных эффектов, которые она несет, в том числе и в контексте гражданской субъектности, а также выработка соответствующих решений, позволяющих скорректировать негативные тренды и поддержать позитивные эффекты.

Для решения первой задачи были использованы такие методы, как анализ эссе, где респондентам предлагалось поразмышлять о человеческой изменчивости (в том числе сбор работ проходил в рамках открытого конкурса философских эссе на базе УрГПУ в апреле 2017 г., где многие молодые люди в возрасте от 15 до 23 лет самостоятельно выбрали эту тему среди других, что говорит об актуальности данной проблемы для молодежи). Всего было проанализировано более 100 работ. Кроме того, была проведена серия интервью с представителями молодежи, с которыми также обсуждались кейсы, описывающие реализацию стратегии серфинга.

Для решения второй задачи была разработана валидная и надежная психодиагностическая методика определения готовности молодежи к социальному серфингу, в основании которой лежит анализ нескольких историй, две из которых описывают серфинг, а остальные – иные стратегии мобильности, не содержащие в себе признаков социального серфинга. Методика состоит из трех блоков: ассоциативного, кейсового и блока семантической оценки.

Для решения третьей задачи был выбран метод форсайта, поскольку, например, по мнению Е. К. Шибановой, «технология форсайта является проактивной по отношению к будущим событиям. Это означает, что авторы и участники форсайта не просто оценивают вероятности и риски возникновения тех или иных событий, а проектируют свою текущую деятельность таким образом, чтобы усилить позитивные тренды, увеличить вероятность желаемых событий и предупредить усиление отрицательных, нежелатель-

ных трендов» [9, с. 100]. На сегодняшний день ведется разработка форсайт-технологии для работы с проблемой социального серфинга молодежи в контексте ее гражданской субъектности, предполагающей прохождение четырех основных стадий.

1. Подготовительная стадия – подбор экспертов (опытные эксперты из числа официальных институций и представители молодежи, в том числе из неформальных молодежных объединений) и их подготовка (проведение методического семинара по результатам решения первой и второй задач).

2. Концептоформирующая стадия – интервью с wybranными экспертами от каждой группы для формирования перечня негативных / позитивных трендов применения социального серфинга и определения сфер его влияния. Последующий опрос экспертов по выявлению наиболее вероятных точек влияния и последствий для развития гражданской субъектности молодежи.

3. Аналитическая стадия – работа в основных и смешанных группах с целью выработки наиболее вероятных сценариев и их ранжирования, а также работа по рекомендациям коррекционных воздействий для реализации наиболее вероятных сценариев.

4. Итоговая стадия – сведение результатов работы групп, вынесение резолюций, подготовка дорожной карты развития гражданской субъектности в условиях социального серфинга как одного из трендов молодежной жизни.

В настоящее время работа над проблемой продолжается, как было показано, выявленные методологические и практические проблемы находят последовательное решение через подбор уместных методологических оснований и выработку композиции адекватных эмпирических методов. Это важная часть исследовательской работы, позволяющая избежать серьезных ошибок и в перспективе получить объективные результаты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азаренко С. А. Топология культурного воспроизводства: методология и социально-этический аспект исследования : дис. ... д-ра филос. наук. – Екатеринбург, 2000. – 227 с.
2. Бурдые П. Социальное пространство и символическая власть // Бурдые П. Начала. Choses dites : пер. с франц. – М., 1994. – С. 181-207.
3. Воробьева И. В., Кружкова О. В., Симонова И. А., Кривошекова М. С. Социализация и развитие социального серфинга современной молодежи в контексте гражданской субъектности // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 12. – С. 231-237.
4. Горбунова Ю. А., Симонова И. А. Практика политического краудсорсинга: философско-антропологический и социально-философский анализ // Социум и власть. – 2017. – № 4 (66). – С. 61-66.
5. Крупец Я. Н., Нартова Н. А., Омельченко Е. Л., Сабирова Г. А. Молодежь Санкт-Петербурга и Ульяновска: за пределами единой гражданской идентичности // XV апрельская междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества : в 4 кн. / под ред. Е. Г. Ясин. – Кн. 4. – М. : НИУ ВШЭ, 2015. – С. 479-487.
6. Омельченко Е. Что за зверь такой – молодежь? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sh.spb.hse.ru/youth/news/206318757.html>.
7. Семенова Ю. А. Гражданская идентичность личности в глобализирующемся мире : автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Челябинск, 2012.
8. Симонова И. А., Кружкова О. В. Совладающий ресурс социального серфинга в молодежной среде // Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие : мат-лы IV Междунар. науч. конф. : в 2 т. / отв. ред. Т. Л. Крюкова, М. В. Сапоровская, С. А. Хазова. – 2016. – С. 256-258.
9. Шибанова Е. К. Методика оценки «привлекательности» вуза на основе форсайт-проектирования // Социум и власть. – 2015. – № 4 (54). – С. 97-102.
10. Fischer G.-N. Espace, identité et organisation // L'individu dans l'organisation: Les dimensions oubliées. – Québec : Les presses de l'Université Laval et les Edition ESKA, 2000. – 345 p.
11. Hitzler R., Niederbacher A. Leben in Szenen: Formen juveniler Vergemeinschaftung heute. – Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010. – 312 p.
12. Muggleton D. Inside Subculture: The Postmodern Meaning of Style. – Oxford, 2000. – 198 p.
13. Serres M. Conversations on Science, Culture and Time. – Ann Arbor : University of Michigan Press, 1995. – 156 p.
14. Vaisnis J. R., Buivydas A., Ramanuskaite E. Groupes in theory and practice // Groups and environments. – 2010. – № 2. – P. 24.

REFERENCES

1. Azarenko S. A. Topologiya kul'turnogo vosproizvodstva: metodologiya i sotsial'no-eticheskiy aspekt issledovaniya : dis. ... d-ra filos. nauk. – Ekaterinburg, 2000. – 227 s.
2. Burd'e P. Sotsial'noe prostranstvo i simvolicheskaya vlast' // Burd'e P. Nachala. Choses dites : per. s frants. – M., 1994. – S. 181-207.
3. Vorob'eva I. V., Kruzhkova O. V., Simonova I. A., Krivoshchekova M. S. Sotsializatsiya i razvitie sotsial'nogo serfinga sovremennoy molodezhi v kontekste grazhdanskoy sub"ektnosti // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2016. – № 12. – S. 231-237.
4. Gorbunova Yu. A., Simonova I. A. Praktika politicheskogo kraudsorsinga: filosofsko-antropologicheskii i sotsial'no-filosofskiy analiz // Sotsium i vlast'. – 2017. – № 4 (66). – S. 61-66.

5. Krupets Ya. N., Nartova N. A., Omel'chenko E. L., Sabirova G. A. Molodezh' Sankt-Peterburga i Ul'yanovska: za predelami edinoy grazhdanskoy identichnosti // XV aprel'skaya mezhdunar. nauch. konf. po problemam razvitiya ekonomiki i obshchestva : v 4 kn. / pod red. E. G. Yasin. – Kn. 4. – M. : NIU VShE, 2015. – S. 479–487.
6. Omel'chenko E. Chto za zver' takoy – molodezh'? [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://sh.spb.hse.ru/youth/news/206318757.html>.
7. Semenova Yu. A. Grazhdanskaya identichnost' lichnosti v globaliziruyushchemsya mire : avtoref. dis. ... kand. filos. nauk. – Chelyabinsk, 2012.
8. Simonova I. A., Kruzhkova O. V. Sovladayushchiy resurs sotsial'nogo serfinga v molodezhnoy srede // Psikhologiya stressa i sovladayushchego povedeniya: resursy, zdorov'e, razvitie : mat-ly IV Mezhdunar. nauch. konf. : v 2 t. / otv. red. T. L. Kryukova, M. V. Saporovskaya, S. A. Khazova. – 2016. – S. 256–258.
9. Shibanova E. K. Metodika otsenki «privlekatel'nosti» vuza na osnove forsayt-proektirovaniya // Sotsium i vlast'. – 2015. – № 4 (54). – S. 97–102.
10. Fischer G.-N. Espace, identité et organization // L'individu dans l'organisation: Les dimensions oubliées. – Québec : Les presses de l'Université Laval et les Edition ESKA, 2000. – 345 p.
11. Hitzler R., Niederbacher A. Leben in Szenen: Formen juveniler Vergemeinschaftung heute. – Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010. – 312 p.
12. Muggleton D. Inside Subculture: The Postmodern Meaning of Style. – Oxford, 2000. – 198 p.
13. Serres M. Conversations on Science, Culture and Time. – Ann Arbor : University of Michigan Press, 1995. – 156 p.
14. Vaisnis J. R., Buivydas A., Ramanuskaite E. Groups in theory and practice // Groups and environments. – 2010. – № 2. – R. 24.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТАТИСТИКА

УДК 378.016:811.1
ББК Ш12/18-9

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

Вершинина Татьяна Станиславовна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра лингвистики и профессиональной коммуникации на иностранных языках, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620075, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, д. 51; e-mail: wtatiana@mail.ru

Илюшкина Мария Юрьевна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра лингвистики и профессиональной коммуникации на иностранных языках, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620075, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, д. 51; e-mail: ilyushkina_maria@mail.ru

Киряков Олег Владимирович,

магистрант, Департамент лингвистики, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620075, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, д. 51; e-mail: o.k.vladimirovich@gmail.com

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ И МЕХАНИЗМОВ РЕАЛИЗАЦИИ АССОЦИАТИВНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ПЕРСПЕКТИВЫ ВНЕДРЕНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: ассоциативные методы обучения; иностранные язык; экспериментальные исследования; эффективность обучения; методика преподавания иностранных языков.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются проблемы эффективности ассоциативного метода в зависимости от условий применения. Описывается эксперимент по применению ассоциативной методики, проводившийся в течение 3 лет с участием 334 человек. Приводятся данные о результатах всех этапов и фаз эксперимента, имевших прямую и обратную направленность; также приводятся данные о результатах применения ассоциативного метода в условиях непосредственных раздражителей и условий, измененных по отношению к первоначальным. Путем сопоставительного анализа выводятся зависимости между ожидаемыми и полученными результатами, объясняются причины несовпадения гипотетических и реальных результатов подбора ассоциаций к лексическим единицам, используемым в эксперименте, особенности его использования в группе и в индивидуальной работе, преимущества и недостатки. На основе анализа экспериментальных данных, полученных в результате лонгитюдного исследования, описываются особенности подбора ассоциаций к предложенному лексическому материалу, даются некоторые рекомендации по использованию метода не только в условиях учебного процесса, но и в практике работы по развитию когнитивных способностей, а также как диагностического метода и инструмента реабилитации при нарушениях речи; описываются перспективы дальнейших исследований по внедрению ассоциативного метода в учебную практику.

Vershinina Tatiana Stanislavovna,

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Linguistics and Professional Communication in Foreign Languages, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

Ilyushkina Maria Yurievna,

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Linguistics and Professional Communication in Foreign Languages, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

Kiryakov Oleg Vladimirovich,

Master's Degree Student, Department of Linguistics, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

EXPERIMENTAL RESEARCH OF EFFECTIVENESS AND MECHANISM REALIZATION OF THE ASSOCIATIVE METHOD IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE: PERSPECTIVES OF IMPLEMENTATION

KEYWORDS: associative method; foreign language; experiment; effectiveness of teaching; methods of teaching foreign langua.

ABSTRACT. The present research is aimed at investigation of the effectiveness of the associative method depending on its implementation conditions. The experiment on associative methodology carried out within 3 years with 334 participants is described. The data on every stage of the experiment is provided taking into account its direct and reverse procedures. The provided tables show the experiment results under the influence of various distractors and the conditions changed specifically for this experiment. Through the comparative analysis of the predicted and real results, the reasons of association failures, drawbacks and advantages are represented in the work of one particular group or individually. On the experimental grounds, the strategies of choosing associations to any lexical material within the long-term research, are discussed as well as the implementation recommendations are given. The research can be implemented in order to develop cognitive abilities and improve any speech disorders. It becomes obvious that the associative method has its pragmatic value.

Спрос на обучение иностранным языкам растет из года в год, теперь на специальных курсах можно увидеть даже пожилых людей. Существует множество способов изучения иностранного языка и, соответственно, обучения ему. Одни из них чем-то схожи, другие же стоят особняком.

В данной статье предпринимается попытка рассмотреть обучение с помощью ассоциативных словарей, появившихся сравнительно недавно и получивших на начальном этапе их использования большую популярность. Однако позднее интерес к ним угас, хотя, безусловно, ассоциативный метод имеет право на существование и применение в учебной практике – с одной стороны. С другой стороны, на наш взгляд, не раскрыт его диагностический потенциал.

Трудности, с которыми сталкивается человек в процессе изучения иностранного языка, будучи встроенным в учебную группу, зачастую кроются отнюдь не в неспособности, а в неверно выбранной методике, хотя возможны и другие причины, например, психологическая несовместимость с преподавателем или другие.

В 1980-х гг. началось активное совершенствование методики преподавания иностранного языка путем традиционных методов и форм обучения, направленных на совершенствования межкультурной компетенции, на эффективное овладение информационными ресурсами и т. д. За последние десятилетия накоплен существенный опыт не только обучения межкультурной коммуникации, но и формирования межкультурной компетенции средствами иностранных языков и культур как в исследованиях российских [1; 2; 4; 14; 15 и др.], так и зарубежных ученых [18; 17; 16 и др.]. На данном этапе обучения иностранным языкам обучение осуществляется, как правило, на основе системного, коммуникативного, социокультурного, психологического, психолингвистического, компетентностного, аксиологического подхода, методов, аспектов обучения, направленных либо на формирование коммуникативной компетенции [10; 12 и др.], либо на ознакомление с личностно значимой системой ценностных ориентаций [14 и др.]. Кроме того, применяются методы обучения языку, ориентированные на психологические качества обучающихся [6 и др.]. К наиболее активно используемым в настоящее время направлениям обучения иностранным языкам можно отнести когнитивный подход [9 и др.].

Современная практика подготовки специалистов требует формирования ино-

язычной лингвокультуры в соответствующем профессиональном пространстве, что требует особых – когнитивно детерминированных – способов и методов освоения иноязычной информации. Особого внимания здесь заслуживает лексика изучаемого иностранного языка, что среди прочего позволит избежать рисков коммуникативных неудач, обусловленных некомпетентным употреблением лексических единиц.

Формирование и развитие всех видов речевой деятельности невозможно на основе лишь одной методики; для полноценного обучения всегда необходим комплекс методов или методик, каждая из которых будет в совокупности с другими работать на усвоение иностранного языка. У каждого метода есть достоинства и недостатки: одни сосредоточены на устной речи, другие – на письменной, некоторые делают упор на запоминание большого количества слов и т. д. Ассоциативный метод изучения иностранного языка (метод Аткинсона) основан на подборе созвучных слов к запоминаемому иностранному слову из родного или хорошо знакомого языка для запоминания слов и расширения словарного запаса. Дж. Аткинсон подчеркивает, что метод более эффективен при комбинировании его с методом последовательных ассоциаций (составление сюжета – связки). Например, слово *eagle* (орел) созвучно с русским *игла*. Звуковая ассоциация соотносится с образной памятью человека (когти орла как иглы – у орла есть когти, они как иглы...) и позволяет довольно быстро запомнить слово. К некоторым словам подобрать созвучия легко, к другим же – длинным или сложным – требуется подбор двух или трех созвучий. Например, такому слову, как *farther* (дальше) можно подобрать предложение: «Наша ФАЗЕнда дальше всех».

Нельзя не отметить, что существуют и другие методы, способствующие запоминанию слов. Так, можно назвать методы «оживления» (представление сюжета в зрительных образах), «вхождения» («попадание» внутрь представленной картинке, это эффективнее, чем «оживление»), автобиографических ассоциаций (использование реальных воспоминаний, вместо вымышленных сюжетов) и соощущений (связывание образов с реальными событиями – ощущения, запахи и прочее), метод карточек (новые слова на английском, записанные на карточку с изображением того, что они означают, или с переводом). Методы могут применяться комбинированно. Указанные методы не позволяют с первого раза

запомнить точное произношение, но дают возможность прочно запомнить скелет слова, просты в использовании и могут применяться в любых условиях, не требуют специального оборудования, учебной комнаты и пр. Однако в качестве недостатка ассоциативного метода следует назвать то, что он не дает представления о системе языка, его уровнях и связях внутри него. В то же время как метод, способствующий расширению словарного запаса, он может конкурировать с другими методами.

В литературе, посвященной методам обучения иностранным языкам, обсуждение ассоциативного метода представлено довольно скупо. Так, В. А. Пищальникова в своих статьях подвергает его жесткой критике, подчеркивая, что «осуществление ассоциативного эксперимента и характер интерпретации его данных в отечественной психолингвистике в настоящее время нельзя назвать совершенными» [11]. Однако Е. Н. Гуц высказывает противоположную точку зрения, указывая на успешное применение свободного ассоциативного эксперимента как средства сбора данных. Полученные данные подвергаются обработке посредством кластерного и факторного анализа, индексирования степени ассоциативной связанности слов и т. д. [5].

А. С. Кривошекова, подчеркивая развивающую роль этого метода в обучении школьников младшего возраста и в формировании творческого мышления, отмечает, что «данный метод нельзя ставить в ряд с традиционными методами обучения и использовать его как основной метод, так как он направлен только на изучение иностранных слов и не предполагает собой постановку правильного произношения. Однако метод фонетических ассоциаций нельзя недооценивать. В совокупности с основными методами обучения иностранному языку данный метод позволяет выучить больше лексических единиц за меньший промежуток времени» [8].

Форма существования языка – это знаки и их отношения. Знаки замещают образы, не схожие с самими знаками. В слове как некой последовательности звуков (или букв) нет свойств определяемого им предмета; слово лишь отсылает нас к образу предмета, или, наоборот, образ предмета «провоцирует» употребление слова. Побудителями к действию выступают символы; они обретают смысл на основе их применения в прошлом, и состояния человека, использующего их, зависят от контекста, в котором они появляются и создаются. Знаки не зависят от контекста, а являются результатом действия ассо-

циативной коры; значение же символа определяется контекстом. В распознавании правильного и ошибочного, как и в символическом поведении и в регулировании влечений, эмоций и т. п., участвуют фронтолимбические структуры, связанные с мотивационными процессами, продуктивностью и гибкостью мыслительных процессов. Знаки создаются под влиянием реакции человека на воспринимаемые образы.

Главной задачей работы было проведение эксперимента в нескольких группах студентов с использованием ассоциативного метода, при этом задавались разные условия. Исследование проводилось в течение трех лет и состояло из трех этапов.

На первом этапе были проведены два ассоциативных эксперимента (прямой и обратный) и проверка предположения о том, что «сложность» слова (число слогов, морфология) влияет на широту ассоциативного ряда. На первом этапе в эксперименте (2015 г.) приняли участие студенты первого, второго и третьего курсов, обучающихся по направлениям, в которых иностранный язык входит в профессиональный цикл. Общее число участников составило 158 человек (86 человек в прямом эксперименте и 72 человека в обратном). Студентам (с разным уровнем владения языком) было предложено к английским словам, выбранным на основе частотности употребления, подобрать ассоциации (выразить словами). До проведения эксперимента предполагалось, что процент повторяемости ассоциаций будет достаточно высок, чтобы говорить об универсальности данного метода для запоминания слов. Данные предположения основывались на простоте метода и слов, выбранных для эксперимента. Вероятно, такое слово, как *You* не может вызвать много различных ассоциаций. Ожидаемый процент повторяемости ассоциаций предполагался порядка 50–60 % для первоначального эксперимента и 25–30 % для обратного.

Результаты первого этапа не подтвердили предположений: разброс ассоциаций оказался значительным, а процент совпадения ассоциаций колебался в районе от 5 до 29 %. Однако стоит отметить, что ассоциации могли размещаться на противоположных полюсах (например, слово *Pump* имеет ряд ассоциаций, среди которых и «Памперс», и «Помпезный»). Среди полученных ассоциаций выделялись определенные примеры, которые выступали далеко за пределы смысловой парадигмы слова (табл. 1).

Таблица 1

Примеры ассоциаций, выходящих за пределы смысловой парадигмы

Слово	Ассоциация	Значение
Blade	Черный, негр	Корни ассоциации, возможно, идут от фильма «Blade», где роль главного героя исполняет чернокожий актер – Уэсли Снайпс.
Cloud	Память	Ассоциация относится к технологии облачного хранения данных.
Scissors	Постал	Одноименная с ассоциацией серия игр «Постал» содержит в своем логотипе ножницы.
Tongue	Парсилтанг	Парсилнаг – это змеиный язык из серии книг о Гарри Поттере.
Sponge	Губка Боб	Данная ассоциация довольно распространена среди ответов, что показывает влияние медийной культуры на восприятие слов.

Также было выявлено, что образ мышления и фоновые знания участников сильно влияют на ассоциации, что и привело к проценту совпадения ниже ожидаемого. Кроме того, предположение о том, что «простота» слова влияет на ассоциацию, не оправдалось. Корреляция между простотой слова и процентом совпадения ассоциаций не выявлена.

В обратном эксперименте его участникам необходимо было определить первичные слова, к которым были подобраны ассоциации (произвести своего рода восстановление слова – источника ассоциации). В обратном эксперименте совпадение ассоциаций ожидалось на уровне 25–30 %, было получено совпадений 38 %. Согласно работе «The relationship between Word-Association and Learners' Lexical Development» средний результат при воспроизведении слов на основе ассоциаций равен 30–40 % (Дж. Аткинсон добивался 70 %, но в его экспериментах использовались ключевые слова в построенных фразах).

В общей сложности в прямом эксперименте первого этапа было зафиксировано 8600 слов (86 участников, 100 лексических единиц в опроснике), к 937 словам ассоциации подобраны не были, причем 7 человек не подобрали ассоциации к 96 % слов в опроснике, что свидетельствует либо о неспособности этих респондентов выстраивать ассоциации, либо об их некорректной работе во время проведения эксперимента.

В обратном же эксперименте, из 7200 слов (72 участника, 100 лексических единиц в опроснике) к 264 единицам не подобраны слова-источники. Причиной этому может служить легкость в подборе ассоциаций к словам родной речи, что делает процесс проще и креативнее. Момент творчества играет важную роль в подборе ассоциаций. Кроме элемента неожиданности он привносит в работу познавательный элемент, так как необычные ассоциации, ведущие к своему источнику, бывают довольно интересными.

Второй этап эксперимента проводился в 2016 г., в нем приняли участие 117 человек (62 человека в первоначальном эксперименте и 55 человек в обратном экспери-

менте). Задача перед участниками эксперимента была поставлена более сложная – ассоциация должна быть выражена и вербально, и графически. В качестве материала использовались вербальные единицы, полученные путем подбора ассоциаций на первом этапе. Ожидаемый процент совпадения ассоциаций (с учетом опыта предыдущего этапа) – 30 % для первоначального эксперимента и 35 % для обратного эксперимента. Полученные результаты оправдали первоначальные ожидания, результаты эксперимента составили диапазон 5–72 %. Несмотря на улучшение результата, вероятность значительной погрешности высока, поскольку результат в 70 % труднодостижим, не исключено, что участники эксперимента делились идеями и вариантам в процессе написания. Результаты обратного эксперимента показали совпадение ассоциаций в 12–74 % (не такой значительный рост относительно предыдущего результата), а среди 100 выбранных слов – 60 % совпали с первоначально предложенной лексикой на первом этапе эксперимента).

Сравнение результатов первого и второго этапов эксперимента позволяет сделать вывод о том, что при выборе более детализированного подхода к подбору ассоциации и работы с ней (дополнительная помощь в форме рисунка, знака) успешность дальнейшей работы с ассоциациями возрастает (рис. 1).

Анализ ответов на втором этапе показывает, что на выбор вербальных единиц, связанных с ассоциациями, оказывают влияние тенденции, мода и современные веяния в различных сферах – влияние массовой культуры, «мэйнстрима»: персонажи фильмов, игр, комиксов, актуальные шутки и «мемы». Часто ассоциативный метод демонстрирует особенности коллективного мышления. Несмотря на то что подбор ассоциаций происходит исходя из личностного лингвистического и жизненного опыта, одновременное присутствие более чем 60 человек провоцирует снижение индивидуальной активности и стремление использовать чужую находку, что приводит к образованию «групповой ассоциации».

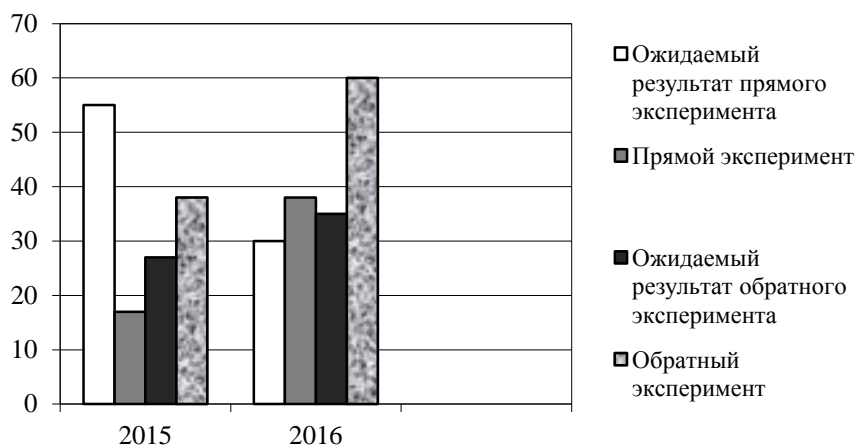


Рис. 1. Соотношение ожидаемой и полученной вариативности ассоциаций

На третьем этапе эксперимент состоял из нескольких фаз. Главная задача третьего этапа заключалась в выявлении корреляций между подбором ассоциации и психоэмоциональным состоянием респондента, в связи с чем участники эксперимента были поделены на несколько небольших по численности групп, опрос проводился в разное время суток, также изменялись условия – спокойная обстановка или помехи. В первой фазе эксперимента участникам были выданы опросники, содержащие 100 английских слов, к которым, как и на втором этапе эксперимента, надо было подобрать ассоциацию и зафиксировать ее вербально и графически, эксперимент носил прямой характер. Несколько групп с разным уровнем владения английским языком опрашивались в 9.00 (I), другие – после обеда в 14.30

(II). Результаты данной фазы расположились в диапазоне – 5–63 %. Средний показатель для утренних групп (9.00) – 41 %, для дневных групп после обеда (в 14.30) – 44 %; всего участвовали 59 человек.

Вторая фаза представляла собой обратный эксперимент, при этом группе II были созданы помехи в виде громкой музыки (композиции Merzbow «Cannibalism Of Machine», Nails «You Will Never Be One of US», Knocked Loose «Oblivions Peak»). Процент совпадений ассоциаций у респондентов в 1,5 раза ниже, чем на втором этапе (без раздражителей). Сохранялась и проблема подбора ассоциаций, из 5100 обработанных единиц к 1104 ассоциации не были подобраны, более того, под влиянием раздражителей активность подбора ассоциаций снизилась почти в 2 раза (рис. 2).

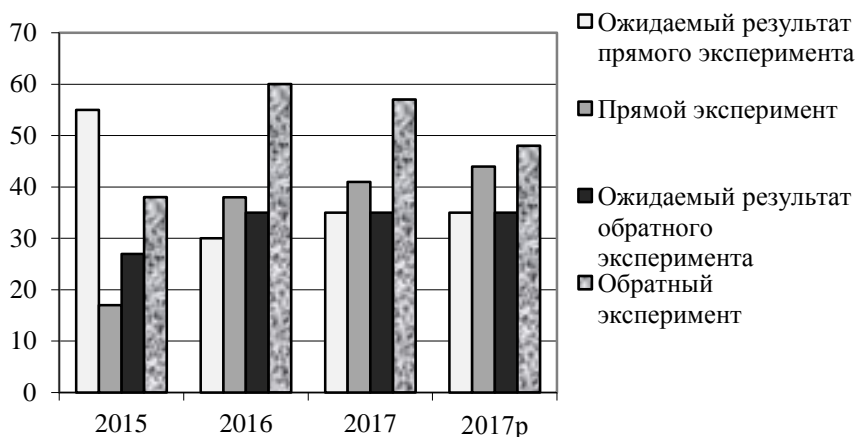


Рис. 2. Результаты этапов эксперимента за 2015–2017 гг.

Подводя итоги исследованию, в первую очередь следует обратить внимание на объективные недостатки, которые препятствуют его широкому использованию. Ассоциации всегда обусловлены личностным опытом, также отчетливо наблюдаются трудности в подборе емких и достаточно кратких вариантов фраз или слов, предназначенных

помочь в запоминании слова. Причины, вызывающие такие трудности, требуют специального исследования; они могут крыться и в проблемах современных методов обучения и воспитания, не исключено влияние широкого распространения информационных технологий и зависимость молодого поколения от гаджетов. Не всегда ассоциа-

ция укладывается в одно слово: несмотря на то что инструкция четко гласит об использовании только одного слова для ассоциации, участники эксперимента время от времени прибегали к расширению ассоциации до словосочетания или предложения. Отсюда логичный вывод со стороны изучающего: проще зазубрить конкретное слово, чем подбирать ассоциацию.

Один из неочевидных недостатков ассоциативного метода заключается в том, что при изучении нескольких языков ассоциации могут мешать друг другу, стать ложным другом. При омонимии, когда лексические значения в разных языках не совпадают, ассоциация к знаку другого языка может сыграть злую шутку с человеком, который решил прибегнуть к ее помощи.

Эксперимент показал, что эффективность данного метода существенно снижается в присутствии раздражителей. Можно предположить, что наличие системных раздражителей способно в еще большей степени снизить эффективность данного метода обучения. Типология раздражителей, снижающих эффективность подбора ассоциаций, и условия их воздействия требуют системного исследования, равно как и раздражителей, повышающих эффективность подбора ассоциаций.

Спорный, но существенный недостаток касается того, что ассоциации представляют эмуляцию запоминания, и некоторые ассоциативные конструкции не имеют смысла. Однако наблюдения показывают, что данный метод действительно является для одних студентов довольно простым, а для других – трудоемким в плане мозговой активности, что связано с личностными особенностями и уровнем сформированности в первую очередь творческого мышления.

Исходя из этого следует обратить внимание на то, что ассоциативный метод

наиболее эффективен в обучении по программам интенсивного обучения иностранному языку, поскольку позволяет заучивать достаточно большие объемы лексики (но с учетом ограничений, обсуждавшихся выше). Наиболее интересным в применении метода представляется его еще не исследованный потенциал для развития когнитивных способностей. Так, на наш взгляд, данный метод можно рекомендовать к использованию в обучении людей третьего возраста, когда необходимо искусственно (даже принудительно) повышать активность головного мозга, поскольку механизмы, лежащие в основе метода, подразумевают не только саморазвитие, но и воздействие на память, в том числе через обращение к прошлому опыту. Данный аспект требует дальнейших исследований, возможно, и в отношении применимости этого метода в работе с нарушениями речи, например, такими, как литеральная афазия (при условии корректной постановки диагноза), что требует разработки специального инструментария на основе метода ассоциативных словарей.

В целом, описанное исследование требует продолжения, в том числе на материале других языков, что даст более точные данные об эффективности этого метода расширения лексического запаса по сравнению с другими и с учетом разного рода условий (мотивация, наличие раздражителей, владение другими иностранными языками и др.). Однако не вызывает сомнения потенциал использования ассоциаций как метода диагностики психологического состояния личности (ассоциации в этом отношении являются безусловным маркером состояния), как метода по коррекции нарушений речи и развитию творческих способностей не только детей, но и взрослых.

ЛИТЕРАТУРА

1. Астафурова Т. Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально значимых ситуациях межкультурного общения (лингвистический и дидактический аспекты) : дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1997. – 324 с.
2. Барышников Н. В. Теоретические основы обучения чтению аутентичных текстов при несовершенном владении иностранным языком. Французский язык как второй иностранный: средняя школа : дис. ... д-ра пед. наук. – Пенза, 1999. – 530 с.
3. Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. П. Основы межкультурной коммуникации : учебник для вузов / под ред. А. П. Садохина. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 450 с.
4. Гончарова Н. А. Логический подход к формированию филологической компетенции студентов магистратуры педагогических вузов (на материале национальных вариантов английского языка) : дис. ... д-ра пед. наук. – Мичуринск, 2011. – 489 с.
5. Гуц Е. Н. Исследовательский потенциал категории «психологическое значение» (комплексная методика изучения репрезентации образов сознания подростка некодифицированными языковыми знаками) // Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики : мат-лы Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, 10-13 дек. 2007 г.) / отв. ред. О. А. Турбина. – Челябинск : ЮУрГУ, 2007. – Ч. 2. – С. 18–22.
6. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М. : Логос, 1999. – 384 с.
7. Кочеткова С. Ю. Формирование иноязычного профессионально значимого тезауруса у студентов-нефилологов на основе метода семантического картирования: на материале английского языка : дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2006. – 221 с.

8. Кривошекова А. С. Метод фонетических ассоциаций как неотъемлемая часть процесса обучения иностранному языку // Вестник РУДН. – 2013. – № 3. – С. 81.
9. Максимова И. Р., Мильруд Р. П. Организация педагогического исследования в когнитивном аспекте // Проблемы формирования социокультурной и когнитивной компетенции в практике преподавания иностранных языков : межвуз. сб. науч. тр. – Н. Новгород : НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2006. – С. 67–86.
10. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иностранному языку. – М. : Просвещение, 1991. – 208 с.
11. Пищальникова В. А. История и теория психолингвистики : курс лекций. – М. : МГЛУ, 2007 – 228 с.
12. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранный язык в школе. – 2000. – № 2, 3.
13. Садохин А. П. Межкультурная коммуникация : учеб. пособие. – М. : Альфа-М. ; ИНФРА, 2004. – 288 с.
14. Тер-Минасова С. Г. Социокультурный аспект преподавания языков // Преподавание иностранных языков: теория и практика : сб. науч. и науч.-метод. ст. – Вып. I. – М., 2004. – С. 181–193.
15. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М. : Слово, 2000. – 264 с.
16. Hofstede G. Culture's Consequences: International Differences in work-Related Values. – Newbury Park, CA : Sage Publications, 1980. – 345 p.
17. Scollon R., Scollon S. Intercultural Communication: A discourse approach. – Blackwell Publishers Ltd., 1995.
18. Stewart E. C., Bennet M. J. American Cultural Patterns: A Cross-Cultural Perspective. – Yarmouth, Maine : International press, 1991. – P. 28-30.

REFERENCES

1. Astafurova T. N. Strategii kommunikativnogo povedeniya v professional'no znachimykh situatsiyakh mezhkul'turnogo obshcheniya (lingvisticheskiy i didakticheskiy aspekty) : dis. ... d-ra ped. nauk. – М., 1997. – 324 s.
2. Baryshnikov N. V. Teoreticheskie osnovy obucheniya chteniyu autentichnykh tekstov pri nesovershenom vladenii inostrannym yazykom. Frantsuzskiy yazyk kak vtoroy inostranny: srednyaya shkola : dis. ... d-ra ped. nauk. – Pyatigorsk, 1999. – 530 s.
3. Grushevitskaya T. G., Popkov V. D., Sadokhin A. P. Osnovy mezhkul'turnoy kommunikatsii : uchebnik dlya vuzov / pod red. A. P. Sadokhina. – М. : YuNITI-DANA, 2002. – 450 s.
4. Goncharova N. A. Logicheskiy podkhod k formirovaniyu filologicheskoy kompetentsii studentov magistratury pedagogicheskikh vuzov (na materiale natsional'nykh variantov angliyskogo yazyka) : dis. ... d-ra ped. nauk. – Michurinsk, 2011. – 489 s.
5. Guts E. N. Issledovatel'skiy potentsial kategorii «psikhologicheskoe znachenie» (kompleksnaya metodika izucheniya reprezentatsii obrazov soznaniya podrostka nekodifitsirovannymi yazykovymi znakami) // Aktual'nye problemy teoreticheskoy i prikladnoy lingvistiki : mat-ly Mezhdunar. nauch. konf. (g. Chelyabinsk, 10-13 dek. 2007 g.) / otv. red. O. A. Turbina. – Chelyabinsk : YuUrGU, 2007. – Ch. 2. – S. 18–22.
6. Zimnyaya I. A. Pedagogicheskaya psikhologiya. – М. : Logos, 1999. – 384 s.
7. Kochetkova S. Yu. Formirovanie inoyazychnogo professional'no znachimogo tezaurusa u studentov-nefilologov na osnove metoda semanticheskogo kartirovaniya: na materiale angliyskogo yazyka : dis. ... kand. ped. nauk. – Volgograd, 2006. – 221 s.
8. Krivoshchekova A. S. Metod foneticheskikh assotsiatsiy kak neot'emlemaya chast' protsessa obucheniya inostrannomu yazyku // Vestnik RUDN. – 2013. – № 3. – С. 81.
9. Maksimova I. R., Mil'rud R. P. Organizatsiya pedagogicheskogo issledovaniya v kognitivnom aspekte // Problemy formirovaniya sotsiokul'turnoy i kognitivnoy kompetentsii v praktike prepodavaniya inostrannykh yazykov : mezhvuz. sb. nauch. tr. – N. Novgorod : NGLU im. N.A. Dobrolyubova, 2006. – С. 67–86.
10. Passov E. I. Kommunikativnyy metod obucheniya inostrannomu yazyku. – М. : Prosveshchenie, 1991. – 208 s.
11. Pishchal'nikova V. A. Istoriya i teoriya psikholingvistiki : kurs lektsiy. – М. : MGLU, 2007 – 228 s.
12. Polat E. S. Metod proektov na urokakh inostrannogo yazyka // Inostranny yazyk v shkole. – 2000. – № 2, 3.
13. Sadokhin A. P. Mezhkul'turnaya kommunikatsiya : ucheb. posobie. – М. : Al'fa-M. ; INFRA, 2004. – 288 s.
14. Ter-Minasova S. G. Sotsiokul'turnyy aspekt prepodavaniya yazykov // Prepodavanie inostrannykh yazykov: teoriya i praktika : sb. nauch. i nauch.-metod. st. – Вып. I. – М., 2004. – С. 181–193.
15. Ter-Minasova S. G. Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya. – М. : Slovo, 2000. – 264 s.
16. Hofstede G. Culture's Consequences: International Differences in work-Related Values. – Newbury Park, CA : Sage Publications, 1980. – 345 p.
17. Scollon R., Scollon S. Intercultural Communication: A discourse approach. – Blackwell Publishers Ltd., 1995.
18. Stewart E. C., Bennet M. J. American Cultural Patterns: A Cross-Cultural Perspective. – Yarmouth, Maine : International press, 1991. – P. 28-30.

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ВОСПИТАНИЯ

УДК 376.5
ББК 4466.46

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 19.00.01; 13.00.02

Мельникова Маргарита Леонидовна,

кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: melis_rft@rambler.ru

Белоусова Наталья Сагидулловна,

кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: belocour1978@yandex.ru

КОРРЕКЦИЯ СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: смысловая сфера; субъектно-деятельностный подход; когнитивно-рефлексивный подход; подростки; трудные подростки; девиантное поведение; переживания.

АННОТАЦИЯ. Обозначена необходимость коррекции смысловой сферы у подростков с девиантным поведением посредством актуализации эмоционального компонента смыслового будущего через работу с переживанием. Теоретико-методологической основой работы выступают положения субъектно-деятельностного подхода, при котором субъективный аспект значения, знака, явления, события детерминирует направленность личности и его переживания; переживание позволяет рассматривать личность в контексте социальной ситуации развития, «решать задачу на смысл». Методической основой работы выступают принципы когнитивно-рефлексивного подхода, на основе которых становится возможным структурирование эмоциональных переживаний подростков, анализ и возможность принятия решений в неструктурированных, неопределенных ситуациях будущего. Показано, что актуализация эмоционального компонента смыслового будущего через работу с переживанием способствовала изменению у подростков системы отношений к временному континууму, смещению акцента в сторону насыщения жизни положительными впечатлениями и актуализирующими смыслами, развитию внутренней активности, направленной на поиск собственных возможностей, притязаний, интересов в пользу раскрытия их в перспективе будущего в конкретной социокультурной среде.

Melnikova Margarita Leonidovna,

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

Belousova Natalya Sagidullovna,

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

ADJUSTMENT OF THE SPHERE OF MEANINGS OF DEVIANT TEENAGERS

KEYWORDS: the sphere of meanings; subject-activity approach; cognitive-reflexive approach; teenagers; deviant teenagers; deviant behavior; experience.

ABSTRACT. The problem of the need for correction of the sphere of meanings in adolescents with deviant behavior is indicated, by emphasizing the emotional component of the future analyzing the past experiences. The theoretical and methodological basis of the work is the view of the subject-activity approach, in which the subjective aspect of meaning, sign, phenomenon or event determines the way of the person and their experience; the past experience allows us to consider the person in the context of the social situation of development, "to solve the problem for meaning." The principles of the cognitive-reflexive approach become the basis for structuring the emotional experiences of adolescents, when the analysis and decision-making in unstructured, uncertain future situations become possible. It is shown that the work with the emotional component of the future through appeals to past experience, contributes to changes in the adolescent's system of relations to the temporal continuum, shifting the focus toward a life full of positive impressions and meanings; it stimulates the development of internal activity aimed at finding one's own possibilities, needs and interests that might be revealed in the future in a specific socio-cultural environment.

Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью разрешения противоречия, возникшего в результате анализа научной литературы по заявленной проблеме. С одной стороны,

возникновение в период подросткового возраста смыслового горизонта будущего, обусловленного процессами интеграции общей направленности личности, развивающейся рефлексии и субъективного пере-

живания чувства собственной взрослости, подводят подростков к постановке целей и проявлению волевых качеств в осуществлении поступка. С другой стороны, выявленные у подростков с девиантным поведением особенности развития рефлексии, эмоциональной вовлеченности в ситуациях социального функционирования, затрудняющие понимание мотивов собственной активности, вызывают нарушения в сфере регуляции поведения и построения смысловых перспектив будущего [1; 2; 11].

Проблема девиантного поведения среди подростков является предметом постоянных дискуссий. В центре внимания исследователей находятся такие аспекты, как экспликация понятия, виды и формы проявления девиаций, закономерности и механизмы формирования и функционирования отклоняющихся форм поведения, аспекты девиаций в общей структуре личности человека и межличностного взаимодействия. В настоящее время в психологии установлено, что девиантное поведение является следствием социальной депривации, личностной деформации и обусловлено искажениями или расстройствами психической регуляции человека, где основную роль играет ценностно-смысловая сфера личности как особая регуляторная инстанция, подчиняющая поведение субъекта социально-правовым нормам [1; 2; 5; 9; 10; 12; 13; 14; 15; 16; 17].

Ранее нами было показано, что содержание смыслового будущего у девиантных подростков имеет свои особенности. Отмечается ограниченное количество смысловых объектов в контексте целевых ориентиров будущего, отсутствие сфокусированной временной перспективы, нечеткость целевого акта, происходящего в поле субъективных значений. Слабо структурированы и интегрированы цели, смыслы и темпоральность. Психологическая организация смысловых и ценностных аспектов не связаны в единое целое, являются противоречивыми и мало осознанными [14; 15].

Целью данного исследования является описание результатов коррекции смысловой сферы посредством *актуализации эмоционального компонента смыслового будущего* у подростков с девиантным поведением через работу с переживанием [3; 4; 7; 8; 19; 20].

Теоретико-методологической основой работы выступают положения субъектно-деятельностного подхода: 1) субъективный аспект значения знака, явления, события в контексте целевых ориентиров определяет направленность личности, его переживания, стремления; 2) переживание позволяет рассматривать личность в контексте соци-

альной ситуации развития, «решать задачу на смысл».

Методической основой работы выступает когнитивно-рефлексивный подход, на основе которого становится возможным структурирование эмоциональных переживаний у подростков, анализ и возможность принятия решений в неструктурированных, неопределенных ситуациях будущего.

Основные принципы работы с переживанием следующие.

1. Начинать работу с чувствами и эмоциями нужно в формате абстрактных ситуаций, не явно связанных с опытом подростка. Например, можно задать вопрос: «Как ты думаешь, что может чувствовать человек, когда опаздывает на автобус?»

2. Необходимо последовательно расширять словарь эмоций и спектр ситуаций, где они могут проявляться.

3. Нужно постепенно прикасаться к эмоциональному опыту подростков, косвенным образом, например, посредством маски или через третье лицо. Например, можно задать вопрос: «Как ты думаешь, что может чувствовать подросток, который не испытывает большого успеха в школе?»

4. Нужно выходить на работу с переживаниями, связанными с конкретными жизненными ситуациями подростка. При этом акцент делается не просто на название эмоций, а в связи с «телесным прочувствованием» (техники фокусирования Ю. Джендлина). Основная идея работы – «взгляд изнутри» на собственные переживания.

5. Можно работать в технике альтернативных формулировок, как бы подсказывая подростку другие варианты переживаний, которые могли бы возникнуть в переживаемой ситуации, расширяя репертуар возможных эмоциональных реакций.

6. При условии возникновения доверительных отношений между психологом и подростком можно выходить на темы переживания значимых вопросов его жизни, связанных с гневом, душевной болью и страданиями, уходя от смутного недифференцированного состояния внутреннего дискомфорта, личностной нестабильности к более позитивному эмоциональному состоянию, гармоничному самоощущению.

7. Необходимо конструировать перспективы будущего посредством работы с переживаниями возможных неудач и личностных достижений в значимых сферах жизнедеятельности подростка, наполненных смысловым содержанием. Нужно вырабатывать навыки самоинструкции и самоподдержки.

Научной базой исследования выступало специальное учебно-воспитательное учреждение для детей и подростков с девиант-

ным поведением (Свердловская область). В исследовании приняли участие 77 подростков мужского пола в возрасте от 15 до 17 лет. Контрольную группу составили подростки мужского пола в возрасте от 15 до 17 лет, обучающиеся общеобразовательной школы Свердловской области (67 человек).

Для решения поставленных задач были использованы методы сбора эмпирических данных: тест смысложизненных ориентаций (Д. А. Леонтьев), методика «Система жизненных смыслов» (В. Ю. Котляков), опросник временной перспективы (Ф. Зимбардо).

Также использованы методы обработки и интерпретации результатов (методы математической статистики – выявление различий, оценка достоверности изменений с использованием пакета прикладных программ Statistika 6.0, сравнительный анализ).

Результаты сравнительного анализа показателей системы отношений к временному континууму подростков с девиантным поведением, входящих в экспериментальную группу, до и после работы с переживаниями представлены на рис. 1.

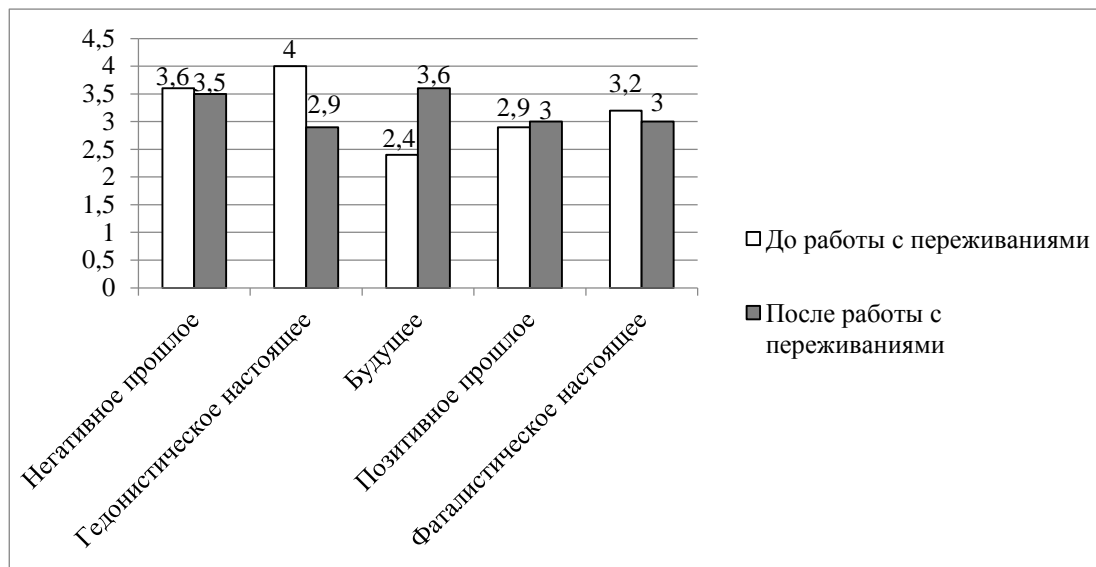


Рис. 1. Показатели системы отношений к временному континууму подростков с девиантным поведением, входящих в экспериментальную группу до и после работы с переживаниями

На рис. 1 можно увидеть, что после работы с переживаниями снизились показатели по шкалам «Негативное прошлое», «Гедонистическое настоящее», «Фаталистическое настоящее» и увеличились показатели по шкалам «Будущее», «Позитивное прошлое». Наблюдаемая динамика в системе отношений к временному континууму свидетельствует об изменениях в сторону личной вовлеченности в процесс жизнедеятельности, снижения уровня стремления получения

сиюминутного удовольствия, противоречащего ожиданиям долговременных проектов. Это позволит подросткам конструктивно воспринимать жизненные препятствия, неудачи и продвигаться к более долгосрочным целям.

Результаты сравнительного анализа соотношения мотивационных объектов в близком и отдаленном будущем у подростков с девиантным поведением, входящих в экспериментальную группу, до и после работы с переживаниями представлены на рис. 2.

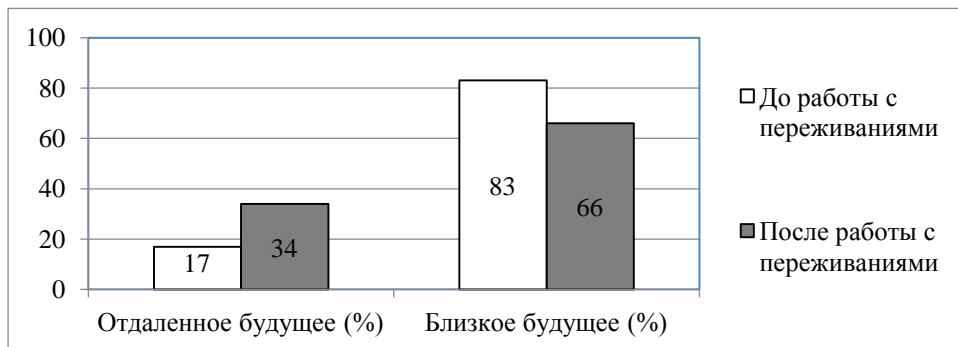


Рис. 2. Процентное соотношение мотивационных объектов в близком будущем и отдаленном будущем у подростков с девиантным поведением, входящих в экспериментальную группу, до и после работы с переживаниями

На рис. 2 можно увидеть, что после работы с переживаниями у подростков с девиантным поведением, входящих в экспериментальную группу, произошло расширение временной перспективы будущего. В целом, это может указывать на переход мотивационных возможностей подростков из актуального состояния в форму потенциального существования. При этом важна актуализация внутренней поисковой активно-

сти, направленной на поиск собственных возможностей, притязаний, интересов в пользу раскрытия их в перспективе будущего в конкретной социокультурной среде.

Результаты сравнительного анализа профилей жизненных смыслов у подростков с девиантным поведением, входящих в экспериментальную группу, до и после работы с переживаниями представлены на рис. 3.

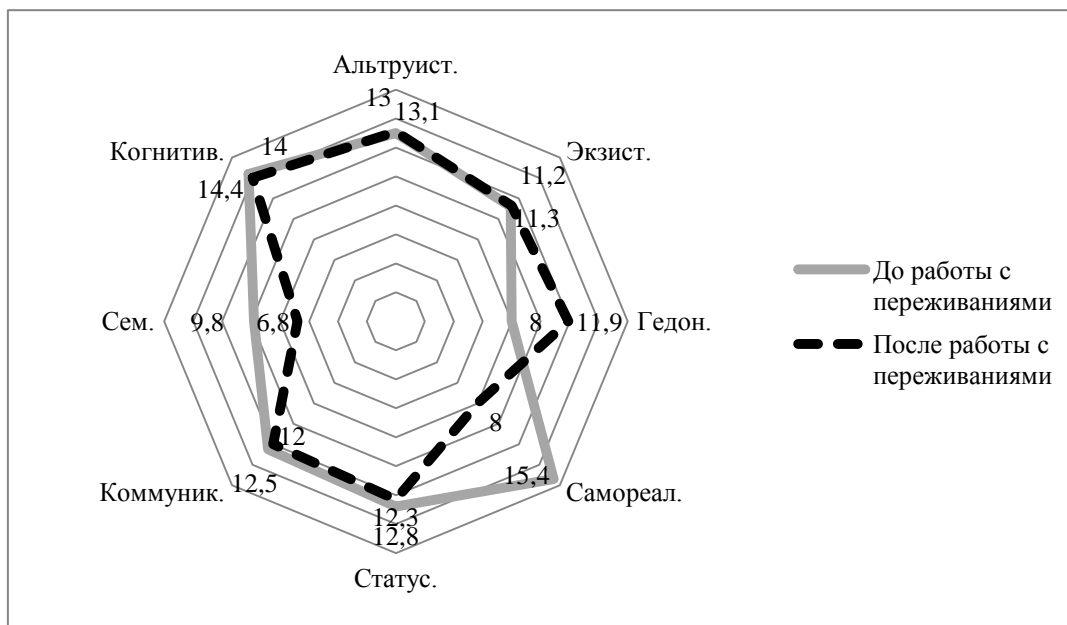


Рис. 3. Профили представленности категорий жизненных смыслов у подростков с девиантным поведением, входящих в экспериментальную группу, до и после работы с переживаниями

На рис. 3 можно увидеть, что после работы с переживаниями в системе жизненных смыслов подростков с девиантным поведением, входящих в экспериментальную группу, гедонистические смыслы перешли в категорию нейтральных, семейные смыслы и смыслы самореализации перешли в категорию ведущих. Эти данные свидетельствуют о том, что у подростков с девиантным поведением актуализировались новые потребности, связанные с включением в семейную систему, придающие жизни направленность и вовлеченность в ближайший социум. Потребности в самореализации могут в дальнейшем перейти в категорию самопознания и саморазвития, что позволит реализовать свои способности и возможности в социально желательных формах активности.

Результаты сравнительного анализа смысложизненных ориентаций подростков с девиантным поведением, входящих в экспериментальную группу, до и после работы с переживаниями представлены на рис. 4.

На рис. 4 можно увидеть, что после работы с переживаниями у подростков с девиантным поведением, входящих в экспериментальную группу, увеличились показатели по всем шкалам: «цели в жизни», «процесс жизни», «результативность жизни», «локус контроля-Я», «локус контроля-Жизнь». Наличие динамики в системе смысложизненных ориентаций характеризует общее состояние личности подростков по отношению к себе и своей жизни. Полученные данные указывают на смещение акцента в сторону насыщенной жизни положительными впечатлениями и актуализирующими смыслами, повышения удовлетворенности течением жизни, и повышения чувства контроля над происходящими событиями.

В табл. 1 представлены статистически достоверные различия между подростками, входящих в экспериментальную и контрольную группы.

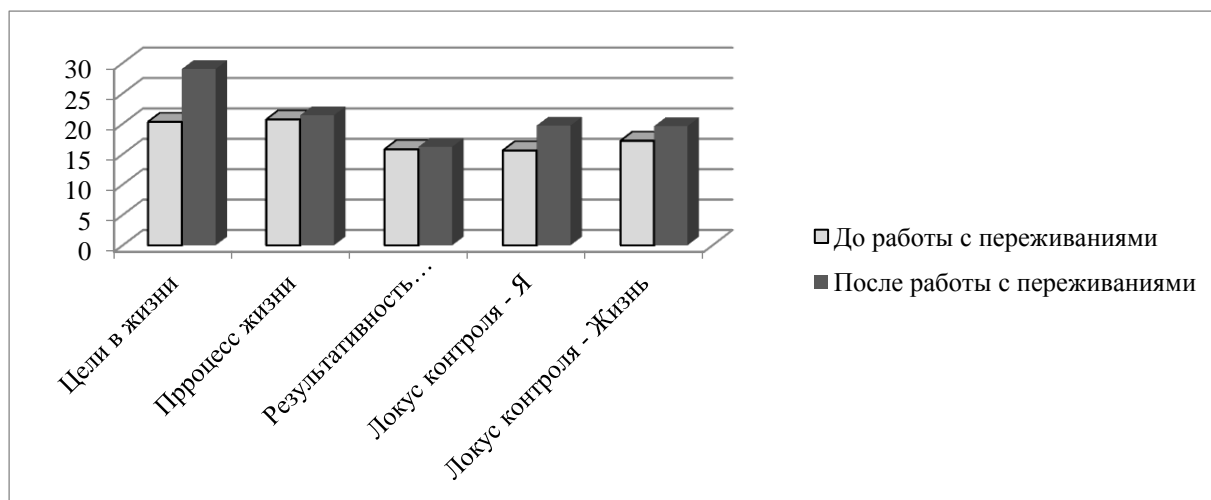


Рис. 4. Смысложизненные ориентации подростков с девиантным поведением, входящих в экспериментальную группу, до и после работы с переживаниями

Таблица 1

Статистически достоверные различия между подростками, входящими в экспериментальную и контрольную группы (t-критерий Стьюдента)

Показатели, измеренные на контрольном этапе	Среднее значение (M) экспериментальной группы	Среднее значение (M) контрольной группы	t – value	p – value
Гедонистическое настоящее	2,98	3,86	-8,48	0,00
Будущее	3,66	2,39	17,99	0,00
Гедонистические смыслы	11,93	8,3	9,35	0,00
Смыслы самореализации	8,02	15,11	-16,08	0,00
Семейные смыслы	6,79	9,51	-6,81	0,00
Цели в жизни	28,95	20,30	10,65	0,00
Локус контроля – Я	19,72	15,88	5,60	0,00
Ез	2,20	0,90	6,67	0,00
A1	1,51	0,44	6,00	0,00

Исходя из данных, представленных в табл. 1, можно сделать вывод о том, что между подростками с девиантным поведением, входящими в экспериментальную и контрольную группы, обнаружены статистически достоверные различия на высоком уровне значимости. Это указывает на обоснованность и адекватность используемых методов работы с подростками в коррекции смысловой сферы через работу с переживанием.

В целом, можно заключить, что актуализация эмоционального компонента смыслового будущего через работу с переживанием способствовала изменению у подростков системы отношений к временному континууму, смещению акцента в сто-

рону насыщения жизни положительными впечатлениями и актуализирующими смыслами, развитию внутренней активности, направленной на поиск собственных возможностей, притязаний, интересов в пользу раскрытия их в перспективе будущего в конкретной социокультурной среде.

Результаты данного исследования могут быть использованы в преподавании дисциплин «Психология девиантного поведения», «Пенитенциарная психология», «Практикум по пенитенциарной психологии», а также в формате курсов повышения квалификации и переподготовки психологов, работающих с группой подростков с девиантным поведением.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белобородов А. Г. Образ права как смысловой уровень правового сознания и деформация процесса социализации индивида // Мир психологии. – 2001. – № 2 (26). – С. 166–177.
2. Братусь Б. С. Аномалии личности. – М.: Мысль, 1988. – 304 с.
3. Василюк Ф. Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. – М.: Моск. ун-т, 1984. – 200 с.
4. Василюк Ф. Е. Понимающая психотерапия как психотехническая система: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2007.
5. Васильева Ю. А. Особенности смысловой сферы личности при нарушении социальной регуляции поведения // Психологический журнал. – 1997. – № 2. – Т. 18. – С. 58–78.
6. Воротыло Н. В. Особенности субъективного опыта переживания личностного кризиса старшими подростками: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2009.

7. Дорохова С. В. Переживание как психологический феномен // Вестник КРСУ. – 2016. – Т. 16. – № 4. – С. 80–83.
8. Джендлин Ю. Фокусирование: новый психотерапевтический метод работы с переживаниями / пер. с англ. А. С. Ригина. – М., 2000. – 448 с.
9. Карпинский К. В. Психологическая коррекция смысловой регуляции жизненного пути девиантной личности : монография / под. ред. Т. К. Комаровой. – Гродно : ГрГУ, 2002. – 139 с.
10. Кудрявцев И. А., Морозова Г. Б., Потнин А. С., Корзякова А. Д., Семенова О. Ф. Психологический анализ смыслообразующих факторов делинквентного поведения подростков // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17. – № 5. – С. 76–89.
11. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М. : Смысл, 1999. – 487 с.
12. Мамедова Ж. С. Взаимосвязь ценностных ориентаций и временной перспективы личности: на примере делинквентных подростков : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2007.
13. Мельникова М. Л. Структура эмпатических переживаний и социальная позиция делинквентных подростков в проявлении эмпатии // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 5. – С. 148–154.
14. Мельникова М. Л. Смысловое будущее в аспекте регуляции поведения субъекта // Личность в современном мире : сб. науч. ст. / Урал. гос. пед. ун-т ; отв. ред. Р. А. Валиев. – Екатеринбург : [б. и.], 2016. – Вып. 3 : Проблемы профессиональной деятельности педагога в условиях культурного многообразия образовательной среды. – С. 167–172.
15. Мельникова М. Л. Сравнительный анализ структурных компонентов смыслового будущего у подростков // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 7. – С. 157–163.
16. Разумовская П. Е. Особенности смысложизненных ориентаций девочек-подростков с антисоциальным поведением : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2009.
17. Трудный подросток / Д. И. Фельдштейн. – М., 2008. – 208 с.
18. Флоренская Т. А. Катарсис как осознание // Бессознательное: природа, функции, методы исследования. – Т. 2. – Тбилиси : Мецниереба, 1978. – С. 198–212.
19. Шаров А. С. Психология переживания: природа, механизмы, феномены // Мир психологии. – 2004. – № 1 (37). – С. 214–226.
20. Фахрутдинова Л. Р. Структурно-динамическая организация переживания субъекта : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Казань, 2012.

REFERENCES

1. Beloborodov A. G. Obraz prava kak smyslovoy uroven' pravovogo soznaniya i deformatsiya protsessa sotsializatsii individa // Mir psikhologii. – 2001. – № 2 (26). – S. 166–177.
2. Bratus' B. S. Anomalii lichnosti. – М. : Mysl', 1988. – 304 s.
3. Vasilyuk F. E. Psikhologiya perezhivaniya. Analiz preodoleniya kriticheskikh situatsiy. – М. : Mosk. un-t, 1984. – 200 s.
4. Vasilyuk F. E. Ponimayushchaya psikhoterapiya kak psikhotehnicheskaya sistema : avtoref. dis. ... d-ra psikholog. nauk. – М., 2007.
5. Vasil'eva Yu. A. Osobennosti smyslovoy sfery lichnosti pri narushenii sotsial'noy regulyatsii povedeniya // Psikhologicheskii zhurnal. – 1997. – № 2. – Т. 18. – S. 58–78.
6. Vorotylo N. V. Osobennosti sub"ektivnogo opyta perezhivaniya lichnostnogo krizisa starshimi podrostkami : atoref. dis. ... kand. psikholog. nauk. – М., 2009.
7. Dorokhova S. V. Perezhivanie kak psikhologicheskii fenomen // Vestnik KRSU. – 2016. – Т. 16. – № 4. – S. 80–83.
8. Dzhendlin Yu. Fokusirovanie: novyy psikhoterapevticheskii metod raboty s perezhivaniyami / per. s angl. A. S. Rigina. – М., 2000. – 448 s.
9. Karpinskiy K. V. Psikhologicheskaya korrektsiya smyslovoy regulyatsii zhiznennogo puti deviantnoy lichnosti : monografiya / pod. red. T. K. Komarovoy. – Grodno : GrGU, 2002. – 139 s.
10. Kudryavtsev I. A., Morozova G. B., Potnin A. S., Korzyakova A. D., Semenova O. F. Psikhologicheskii analiz smysloobrazuyushchikh faktorov delinkventnogo povedeniya podrostkov // Psikhologicheskii zhurnal. – 1996. – Т. 17. – № 5. – S. 76–89.
11. Leont'ev D. A. Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoy real'nosti. – М. : Smysl, 1999. – 487 s.
12. Mamedova Zh. S. Vzaimosvyaz' tsennostnykh orientatsiy i vremennoy perspektivy lichnosti: na primere delinkventnykh podrostkov : avtoref. dis. ... kand. psikholog. nauk. – М., 2007.
13. Mel'nikova M. L. Struktura empaticheskikh perezhivaniy i sotsial'naya pozitsiya delinkventnykh podrostkov v proyavlenii empatii // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2011. – № 5. – S. 148–154.
14. Mel'nikova M. L. Smyslovoe budushchee v aspekte regulyatsii povedeniya sub"ekta // Lichnost' v sovremennom mire : sb. nauch. st. / Ural. gos. ped. un-t ; otv. red. R. A. Valiev. – Ekaterinburg : [b. i.], 2016. – Vyp. 3 : Problemy professional'noy deyatel'nosti pedagoga v usloviyakh kul'turnogo mnogoobraziya obrazovatel'noy sredy. – S. 167–172.
15. Mel'nikova M. L. Sravnitel'nyy analiz strukturnykh komponentov smyslovogo budushchego u podrostkov // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2017. – № 7. – S. 157–163.
16. Razumovskaya P. E. Osobennosti smyslozhiznennykh orientatsiy devochek-podrostkov s antisotsial'nym povedeniem : avtoref. dis. ... kand. psikholog. nauk. – М., 2009.
17. Trudnyy podrostok / D. I. Fel'dshteyn. – М., 2008. – 208 s.
18. Florenskaya T. A. Katarsis kak osoznanie // Bessoznatel'noe: priroda, funktsii, metody issledovaniya. – Т. 2. – Tbilisi : Metsniereba, 1978. – S. 198–212.
19. Sharov A. S. Psikhologiya perezhivaniya: priroda, mekhanizmy, fenomeny // Mir psikhologii. – 2004. – № 1 (37). – S. 214–226.
20. Fakhrutdinova L. R. Strukturno-dinamicheskaya organizatsiya perezhivaniya sub"ekta : avtoref. dis. ... d-ra psikholog. nauk. – Kazan', 2012.

Ясинских Людмила Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: valud7@inbox.ru

**НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: нравственно-эстетическое развитие; младшие школьники; нравственность; нравственное воспитание; эстетическое воспитание; художественное творчество.

АННОТАЦИЯ. Предметом рассмотрения статьи является нравственно-эстетическое развитие младших школьников. Цель статьи заключается в определении специфики предметов области «Искусство» в нравственно-эстетическом развитии младших школьников. Тема статьи посвящена особенностям нравственно-эстетического развития личности. Методами исследования являются анализ, обобщение материала по проблеме нравственно-эстетического развития в процессе взаимодействия ребенка с искусством. Методология работы основана на реализации полихудожественного подхода, предполагающего обращение к разным видам искусства и художественной деятельности для приобщения ребенка к духовно-нравственным ценностям, воплощенным в произведениях искусства. В результате работы определены содержательные основы нравственно-эстетического развития, разработана и обоснована структурная модель нравственно-эстетического развития личности в условиях педагогической интеграции искусств, включающая когнитивный, рефлексивный, мотивационно-ценностный и деятельностный компоненты. Область применения результатов – теория и методика художественного образования. Теоретический анализ современных концепций показал, что проблема нравственно-эстетического развития является весьма перспективным направлением в духовном развитии личности. Этот факт представляет широкое поле деятельности для продолжения исследования по данной теме.

Jasinski Lyudmila Vladimirovna,

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

MORAL AND AESTHETIC DEVELOPMENT OF SCHOOL CHILDREN IN ART ACTIVITY

KEYWORDS: moral-aesthetic education; junior pupils; moral; moral education; aesthetic education; art.

ABSTRACT. The subject of the article is moral-aesthetic development of school children. The goal of the article lies in identification of specific items of the "Art" in the moral-aesthetic development of school children. The article is devoted to the peculiarities of moral and aesthetic development of personality. Research methods include the analysis, synthesis of material on the problem of moral and aesthetic development of the child's interaction with art. The methodology of work is based on the implementation of the multi-art approach appealing to different types of art and artistic activities so that the child could get acquainted with the spiritual and moral values embodied in the works of art. The results of the work determined a meaningful framework of moral and aesthetic development, developed and proved the importance of the structural model of moral and aesthetic development of personality in conditions of educational integration of the arts, including cognitive, reflexive, motivational value and active components. The application area for the results of this research is theory and methods of art education. Conclusions: the results of theoretical analysis of modern concepts showed that the problem of moral-aesthetic development is a very promising direction in the spiritual development of the individual. There is a good scope of work to continue research on this topic.

Совершенствование системы образования неразрывно связано с решением ряда проблем социально-философского характера. Особое значение приобретает нравственно-эстетическое развитие личности как способ духовно-практического освоения действительности и как условие становления важнейших компонентов внутреннего мира человека.

Анализ философской, культурологической и психолого-педагогической литературы показывает, что проблема взаимосвязи нравственного и эстетического находится в центре внимания представителей различных областей научного знания (В. В. Меду-

шевский, Ю. Б. Боров, Л. С. Выготский, Э. В. Ильенков, А. Ф. Лосев и др.). Объединение нравственной и эстетической сфер в педагогике обусловлено, с одной стороны, стремлением к интеграции разных сторон развития личности, с другой – слитностью нравственного и эстетического в произведениях искусства. Освоение ценностного богатства произведений искусства, безусловно, предполагает сближение нравственной и эстетической сфер, а их объединение создает условия для целостного гармоничного развития личности. Концептуальное положение о единстве нравственного и эстетического реализуется в методиче-

ских принципах педагогики художественного образования (Д. Б. Кабалевский, Б. Н. Неменский, Л. В. Школяр и др.) с целью преобразующего воздействия на внутренний духовный мир ребенка, его мировосприятие, мироощущение и отношение к миру. Художественное произведение, в содержании которого проявляется единство нравственного и эстетического, положительно влияет не только на духовное становление мира ребенка, но и, как отмечает Н. Г. Тагильцева, на формирование ценностного «взаимодействия человека с миром, появление у ребенка представлений о целостной картине мира, формирование в сознании образа человека мира, развития самосознания детей» [13, с. 116].

В приобщении младших школьников к общечеловеческим ценностям значимыми являются не только предмет, содержание познаваемого явления, но и форма, в которой это знание представлено. Очевидно, что произведения искусства, в которых воплощен духовный опыт человечества, способствуют осознанию нравственных ценностей в доступной и увлекательной для детей форме.

Важнейшей функцией искусства является воспитательная функция. Так, Ю. Б. Борев отмечает: «Искусство воздействует комплексно на ум и сердце, и нет такого уголка человеческого духа, который оно не могло бы затронуть своим влиянием» [1, с. 145]. Произведения искусства являются незаменимым средством формирования в растущем человеке устремленности к высшим духовным ценностям – истине, добру, красоте. Ценность искусства в нравственно-эстетическом развитии личности заключается в осознании и присвоении нравственных ценностей в образной форме, благодаря чему это присвоение происходит не назидательно, а с опорой на проживание и переживание, что обеспечивает глубину присвоения нравственных норм и истин.

Концентрацию духовного начала в искусстве ученые связывают с интегративно-синтетической природой художественной деятельности, которая выступает как мета-деятельность, аккумулирующая в себе все другие виды духовной деятельности и духовное содержание материальной жизни. Именно поэтому «духовное начало человеческой жизни представляет в искусстве в своей полноте и целостности, а не односторонне, как в науке или идеологии, в морали или игре» [10, с. 6]. Таким образом, произведение искусства как синтетическое духовно-ценностное явление представляет собой единство познавательного, эстетического, нравственного и мировоззренческого начал. При этом эстетические ценности произведения искусства преобладают над

внеэстетическими, трансформируют и объединяют их в качественно новое целое – художественную ценность [5, с. 12].

Освоение ценностного богатства произведений искусства невозможно без активности воспринимающего субъекта, развития у него способности полноценного восприятия, анализа, интерпретации и оценивания художественных произведений и оценивания своих собственных переживаний и чувств, что, несомненно, ведет к развитию рефлексивных качеств и самосознания. Поэтому авторы пишут в работах о том, что «использование произведений искусства для духовного развития человека невозможно представить без такого важного компонента, как самосознание» [12, с. 47].

Нам близки позиции ученых (Ю. Б. Борев, Е. В. Волковой, А. Ф. Еремеева, Л. А. Закса, М. С. Кагана, В. В. Медушевского, Л. Н. Столовича и др.), которые, во-первых, рассматривают искусство как духовно-ценностное явление, а во-вторых, обосновывают его полифункциональный характер, выделяя множество решаемых им задач. Эти авторы отмечают, что как ценностная форма сознания искусство обращено к внутреннему, духовному миру человека, его смысловым ценностям и идеалам [5, с. 10]. Присвоение духовных ценностей искусства возможно только через их проживание и переживание в момент восприятия. В этом смысле значение эстетического восприятия трудно переоценить. Эстетически воспринимать произведение искусства значит воспринимать его всеми органами чувств, эмоционально, лично, с точки зрения целостности, целесообразности, гармонии, красоты, совершенства и выразительности формы.

Таким образом, опираясь на позиции ряда авторов (Д. С. Лихачев, Д. Б. Кабалевский, А. А. Мелик-Пашаев, Н. Г. Тагильцева и др.), мы определяем сущность нравственно-эстетического развития в условиях интегрированной художественной деятельности как целенаправленный педагогический процесс организации ценностно-смыслового восприятия произведений искусства, направленный на выявление субъектом нравственной проблематики в произведениях искусства, возникновение на этой основе рефлексии и, как следствие, формирование ценностных отношений, реализуемых в определенной модели поведения.

На основе анализа определения понятия «нравственно-эстетическое развитие» и его роли в духовно-нравственном развитии нами была разработана структурная модель, включающая когнитивный, рефлексивный, мотивационно-ценностный и деятельностный компоненты.

Когнитивный компонент включает знание нравственных норм, расширение представлений об основных эстетических категориях, развитие нравственных чувств и представлений о нравственности.

Рефлексивный компонент включает восприятие и понимание ребенком событийной стороны явлений, отраженных в произведениях искусств, которые стимулируют ребенка к рассуждению о нравственных проблемах. Также к этому компоненту относятся анализ собственных состояний, поступков и прошедших событий с позиции нравственности, интерес к обсуждению нравственных проблем, воплощенных в искусстве, подключение личного опыта переживаний к интерпретации произведений искусства с позиции воплощения в них нравственных проблем, стремление к саморазвитию на основе рефлексии собственных поступков.

Мотивационно-ценностный компонент включает понимание ценностных доминант и отношений к жизни, к людям, к самому себе, потребность к совершенствованию через осознание истинных смысловых значений искусства, уровень осмысления нравственной проблематики произведений искусства, проявление интереса к произведениям, отражающим проблемы нравственности, понимание значимости нравственных представлений для выстраивания взаимоотношений с окружающей действительностью.

Деятельностный компонент включает сформированность нравственно-эстетических представлений через следующие умения:

а) проецировать нравственную проблему художественного произведения на личный жизненный опыт;

б) устанавливать аналогии между собственными жизненными ситуациями и интерпретируемым произведением с позиции нравственной проблематики;

в) самостоятельно подбирать произведения искусства, воплощающие какую-либо нравственную проблему.

Для реализации такой модели, например, в музыкальном образовании необходима совместная деятельность педагога и ребенка, который в силу возраста пока не может осознавать многих нравственных проблем. Поэтому задачей педагога является оказание помощи ребенку в осознании произведения искусства. Дальнейшая педагогическая задача – актуализировать имеющиеся у младшего школьника ценностные представления (логические и образно-эмоциональные) и на основе соотнесения их вновь с воспринятыми ценностями определить личное отношение, оформив его в вербальном оценочном суждении.

С целью эффективного развития нравственно-эстетического сознания необходимо реализовать в содержании урока музыки ряд педагогических условий:

- обеспечение единства и целостности в нравственно-эстетическом развитии младших школьников в процессе восприятия произведений искусства;

- использование методов и приемов, направленных на постижение детьми нравственного смысла жизненных явлений и художественных образов (метод осознания личностного смысла (А. А. Пиличаускас), метод «синквейн», метод создания художественного контекста (Л. В. Горюнова);

- акцентирование внимания на эстетических аспектах и нравственных проблемах произведений искусства и явлений действительности;

- управление процессом нравственно-эстетического развития на основе разработанной структурной модели, включающей когнитивный, рефлексивный, мотивационно-ценностный, деятельностный компоненты;

- реализация полихудожественности как одного из основных свойств, характерных для младшего школьника.

Обращение к различным видам искусства способно сформировать у ребенка целостную и одновременно разностороннюю картину мира. Педагогическая интеграция искусств направлена на объединение в педагогическом процессе произведений разных видов искусства и художественной деятельности детей, способствующее их целостному развитию, формированию полифонии интеллектуальных, нравственных и эстетических чувств и такого важнейшего признака художественного мышления, как синестезия [5, с. 190].

В современном музыкальном образовании происходит обновление содержания за счет расширения направлений музыкального искусства (фольклора, духовной, электронной музыки), привлечения на урок музыки новых произведений и музыкальных жанров, реализации полихудожественности через интеграцию разных видов искусства и художественной деятельности. В ходе обновления содержания музыкального образования необходимо обозначить целевые ориентиры, реализующие потенциал искусства в художественном образовании детей. Одним из таких ориентиров, на наш взгляд, может являться реализация модели нравственно-эстетического развития на уроках области «Искусства», в частности, музыки, в совокупности выделенных компонентов.

Развитие *рефлексивного* компонента происходит через введение на уроках музыки проблематизации знания, благодаря ко-

торой ребенок погружается в эмоционально-смысловое пространство музыкального искусства. Однако само по себе выявление и осознание детьми нравственных проблем, воплощенных в произведениях искусства, не происходит. При организации восприятия необходимо подвести детей к пониманию музыкального произведения как воплощения авторского замысла, системы его ценностей и оценок, которую возможно понять благодаря особой выразительности формы, средств ее воплощения в произведении. Одним из способов подведения детей к пониманию искусства и отражению в них нравственных проблем является метод «синквейн» – быстрый, но мощный инструмент для рефлексии. Данный метод направлен на самопознание, анализ своих эмоций и чувств, возникших в процессе восприятия художественного произведения. Известно, что рефлексия начинает формироваться в младшем школьном возрасте, а в подростковом становится основным фактором самопознания, регуляции поведения и саморазвития. В этой связи развитие рефлексии в процессе восприятия произведений искусства является значимым этапом в нравственно-эстетическом развитии младшего школьника. Метод «синквейн», с одной стороны, позволяет сформировать у обучающихся осознание специфических свойств музыкального языка, с другой стороны – развивает способность резюмировать аудиоинформацию, определять идею-чувство или гамму чувств, которые выражены в произведении и составляют идейно-эмоциональное ядро его содержания, способствует определению композиторского замысла.

Развитие мотивационно-ценностного компонента, под которым мы понимаем формирование ценностного отношения к миру, к людям, к самому себе, происходит через осознание истинных смысловых значений искусства, осмысление нравственной проблематики произведений искусства. Реализация данного компонента происходит через создание на уроке ситуации столкновения или противопоставления полярных нравственных и эстетических категорий как воплощение в музыке диалектики жизни. Отрицательный или положительный художественный образ дает возможность для формирования у детей представления о жизненной ситуации, отраженной художником в произведении. Размышление над

фабулой произведения, коллективные его оценки на уроке стимулируют ребенка к нравственному выбору и оценке произведения относительно поступков его героев.

Развитие *деятельностного* компонента заключается в формировании умения проецировать нравственную проблему художественного произведения на личный жизненный опыт. Другими словами, реализация деятельностного компонента заключается в выстраивании аналогии между собственными жизненными ситуациями и интерпретируемым произведением с позиции нравственной проблематики. Через осознание личностного смысла происходит понимание художественного произведения на доступном для ребенка уровне, таким образом реализуется диада «знание – значение» [10, с. 8].

Для осознания детьми ценностных основ искусства, первопричины его появления создается ситуация погружения ребенка в проблемное поле создания музыки как искусства, опредметившего в себе духовный опыт человечества. Размышления на тему о том, почему музыка сложилась именно в таком виде, именно с такими особенностями и таким механизмом воздействия на человека, способствуют пониманию интонационной природы музыки, специфики ее воздействия на человека, особенностей ее возникновения и бытия. Одновременно с этим в процессе моделирования художественно-творческого процесса ребенок проходит все этапы творчества: от возникновения замысла, выбора средств для его осуществления до его реализации в конечном творческом продукте. Деятельностный компонент в нравственно-эстетическом развитии является ключевой позицией, объединяющей художественно-творческое познание ребенком ценностей музыкального искусства с творческой деятельностью, через погружение ребенка в интеллектуально-эмоциональное пространство, пронизанное музыкально-творческим содержанием.

Обобщая сказанное, можно заключить: объединение в содержании художественного образования нравственной и эстетической сфер обусловлено самим содержанием искусства и направлено на реализацию одной из ведущих функций искусства – преобразующей, что, в конечном счете, обеспечивает целостное гармоничное развитие личности ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борев Ю. Б. Эстетика : учебник. – М. : Высш. шк., 2002. – 511 с.
2. Взаимодействие и интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников / под ред. Г. П. Шевченко, Б. П. Юсова. – Луганск, 1990. – 125 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч. : в 6 т. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – 190 с.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М. : Просвещение, 1996. – 270 с.

5. Давыдова С. Д. Художественно-эстетическое образование младших школьников. Вопросы теории и практики. – Екатеринбург, 2003. – 230 с.
6. Кабалецкий Д. Б. Воспитание ума и сердца. – М. : Просвещение, 1981. – 192 с.
7. Медушевский В. В. Интонационная форма музыки: исследование. – М. : Композитор, 1993. – 262 с.
8. Неменский Б. М. Эмоционально-образное познание в развитии человека // Вопросы психологии. – 1991. – № 3. – С. 9–17.
9. Пиличяускас А. А. Познание музыки как педагогическая проблема // Музыка в школе. – 1989. – № 1. – С. 6–12.
10. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин. – Минск : Сост. Хорвест, 1998. – 800 с.
11. Спиркин А. Г. Происхождение сознания. – М. : Госполитиздат, 1960. – 472 с.
12. Тагильцева Н. Г. Искусство в развитии самосознания детей // Известия Уральского Федерального ун-та. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. – Т. 67. – 2009. – № 3. – С. 45–51.
13. Тагильцева Н. Г. Общее музыкальное образование: системность или событийность // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 4. – С. 116–121.
14. Теория и методика музыкального образования детей : науч.-метод. пособие / Л. В. Школяр и др. – М. : Флинта ; Наука, 1998. – 336 с.
15. Ясинских Л. В. Методика преподавания музыкального искусства в начальной школе : учеб.-метод. пособие / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2012. – 166 с.

REFERENCES

1. Borev Yu. B. Estetika : uchebnik. – M. : Vyssh. shk., 2002. – 511 s.
2. Vzaimodeystvie i integratsiya iskusstv v polikhudozhestvennom razvitii shkol'nikov / pod red. G. P. Shevchenko, B. P. Yusova. – Lugansk, 1990. – 125 s.
3. Vygotskiy L. S. Myshlenie i rech' // Sobr. soch. : v 6 t. – M. : Pedagogika, 1982. – T. 2. – 190 s.
4. Vygotskiy L. S. Pedagogicheskaya psikhologiya. – M. : Prosveshchenie, 1996. – 270 s.
5. Davydova S. D. Khudozhestvenno-esteticheskoe obrazovanie mladshikh shkol'nikov. Voprosy teorii i praktiki. – Ekaterinburg, 2003. – 230 s.
6. Kabalevskiy D. B. Vospitanie uma i serdtsa. – M. : Prosveshchenie, 1981. – 192 s.
7. Medushevskiy V. V. Intonatsionnaya forma muzyki: issledovanie. – M. : Kompozitor, 1993. – 262 s.
8. Nemenskiy B. M. Emotsional'no-obraznoe poznanie v razvitii cheloveka // Voprosy psikhologii. – 1991. – № 3. – S. 9–17.
9. Pilichyauskas A. A. Poznanie muzyki kak pedagogicheskaya problema // Muzyka v shkole. – 1989. – № 1. – S. 6–12.
10. Slovar' prakticheskogo psikhologa / S. Yu. Golovin. – Minsk : Sost. Khorvest, 1998. – 800 s.
11. Spirkin A. G. Proiskhozhdenie soznaniya. – M. : Gosplitizdat, 1960. – 472 s.
12. Tagil'tseva N. G. Iskusstvo v razvitii samosoznaniya detey // Izvestiya Ural'skogo Federal'nogo un-ta. Seriya 1: Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury. – T. 67. – 2009. – № 3. – S. 45–51.
13. Tagil'tseva N. G. Obshchee muzykal'noe obrazovanie: sistemnost' ili sobytiynost' // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2015. – № 4. – S. 116–121.
14. Teoriya i metodika muzykal'nogo obrazovaniya detey : nauch.-metod. posobie / L. V. Shkolyar i dr. – M. : Flinta ; Nauka, 1998. – 336 s.
15. Yasinskikh L. V. Metodika prepodavaniya muzykal'nogo iskusstva v nachal'noy shkole : ucheb.-metod. posobie / Ural. gos. ped. un-t. – Ekaterinburg, 2012. – 166 s.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКАУДК 372.87:371.321
ББК Ч 426.85-271

ГСНТИ 14.25.09

Код ВАК 13.00.02

Куприна Надежда Григорьевна,

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

Новоселов Сергей Аркадьевич,

доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: inobr@uspu.me

**СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД И СОВРЕМЕННЫЙ УРОК МУЗЫКИ
(АНАЛИЗ КОНКУРСНЫХ ЗАДАНИЙ ПО УРОКУ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ИСКУССТВО»)**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: системно-деятельностный подход; мотивация обучения; интерактивные методы обучения; музыкальное творчество; полихудожественная деятельность; музыкальное искусство; методика преподавания музыки; уроки музыки.

АННОТАЦИЯ. В статье раскрывается проблема реализации требований ФГОС к содержанию учебных дисциплин предметной области «Искусство». Цель статьи – раскрыть технологические основы современного урока музыки с позиции системно-деятельностного подхода. Методами исследования являются анализ критериев оценки современного урока музыки, а также существующих на практике подходов к его организации, анализ методических материалов по данному направлению. Описываются результаты оценки конкурсных заданий среди учителей музыки «Учебное занятие» в финале (очном этапе) конкурса на соискание премий Губернатора Свердловской области педагогическим работникам в 2017 г. (номинация «Педагогический работник общеобразовательной организации», предметная область «Искусство»). На основе анализа результатов определяются существующие тенденции в организации современного урока (занятия) музыки. Отмечаются положительные моменты: высокий профессионализм, продемонстрированный педагогами, свободное владение учебным материалом, специальными умениями и навыками, необходимыми учителю музыки, увлеченность своим предметом, любовь к детям, способность к установлению моментального позитивного контакта с ними, создание атмосферы эмоционального комфорта, поддержки и пр. Выделяются проблемные зоны: отсутствие на занятиях творческих заданий, связанных с импровизацией, интонационным и музыкально-ритмическим самовыражением детей, с экспериментированием со звучащими жестами, звучаниями инструментов, звуками окружающего пространства, возможностями собственного голоса и пластики. Выявляются затруднения педагогов в организации на занятии творческого музицирования, актуализирующего личностный опыт детей и активизирующего их поисковую и творческую деятельность, что составляет суть системно-деятельностного подхода к современному уроку музыки. Автором раскрывается содержание принципов системно-деятельностного подхода применительно к музыкальному занятию: деятельности, максимальной ориентации на творчество обучающихся, самостоятельного «открытия» ими нового знания, вариативности, целостного представления о мире, группового взаимодействия и др. Обосновывается значимость для современного педагога владения методами творческого музицирования, организации полихудожественной деятельности, что позволяет развить у детей самостоятельность, инициативность в принятии решений, креативность, асоциативность мышления.

Kuprina Nadezhda Grigorievna,

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

Novoselov Sergey Arkadieovich,

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

SYSTEM-ACTIVITY APPROACH AS A TECHNOLOGICAL BASIS OF MODERN LESSON OF MUSIC

KEYWORDS: system-activity approach; motivation to learning; interactive methods of teaching; creative music making; polyartistic activity; methods of teaching music; music lesson.

ABSTRACT. The article reveals the problem of the implementation of the requirements of the Federal State Educational Standard for the content of the disciplines of the subject area "Art". The purpose of the article is to reveal the technological foundations of a modern music lesson from the position of the system-activity approach. The methods of research are the analysis of methodological materials in this area and the analysis of existing approaches to the organization of music lessons. The results of the evaluation of the contest assignments among music teachers "Training session" in the final stage of the competition for the award of the Governor of Sverdlovsk Region to teachers in 2017 (nomination "Pedagogical worker of the general education organization", subject area "Art") are described. There are many positive aspects of the contest, for example, professionalism of the teachers, perfect knowledge of the learning materials, demonstration of the necessary skills, love for the subject and students, the ability to contact easily with the students and to create the atmosphere of support and comfort. But at the same time there were several problems: there were no creative tasks and experiments at the lessons, the students were not given a chance to experiment with the sounds of musical instruments, the world and their own voice. Based on the analysis of the results, existing tendencies in the organization of a modern lesson (class) of music are determined. The results of

the work are the following: the authors reveal the content of the principles of the system-activity approach in relation to the musical activity: the maximum orientation towards creativity of the students, the independent "discovery" of new knowledge, variability, a holistic view of the world, group interaction, etc. The significance for the modern teacher of the methods of creative music performance, the organization of activities based on several areas of art, which allows children to develop their independence, initiative in decision making, creativity and associativity of thinking.

Современное образование в России перешло на федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) нового поколения, в основу которых положена идея самореализации ученика как субъекта познавательной деятельности. Главная задача современной школы – это раскрытие способностей каждого ученика, воспитание конкурентоспособной личности, готовой к жизни в высокотехнологичном мире и самостоятельным действиям в условиях рыночных отношений [13].

Искусству как специфическому «человековедению» отводится в этом процессе значимая роль. Уроки литературы, музыки, изобразительного искусства, мировой художественной культуры призваны развивать у обучающихся способность умения «самостоятельно ориентироваться в разнообразии художественных феноменов и успешно адаптироваться в современном мире при выборе индивидуального направления культурного развития» [8].

Технологической основой реализации требований ФГОС к содержанию учебных дисциплин предметной области «Искусство» выступает системно-деятельностный подход, суть которого заключается в максимальной ориентации на творческое начало в учебной деятельности, на самостоятельное «открытие» детьми нового знания на уроке. С позиции системно-деятельностного подхода роль учителя переосмысливается: вместо простого транслирования знаний ему предстоит продемонстрировать обучающимся, как учиться, как действовать, необходимо вдохновлять и помогать каждому на пути собственного развития и совершенствования. Ключевым технологическим элементом системно-деятельностного подхода является ситуация актуального затруднения, мотивирующая обучающихся к проявлению инициативы в выборе способов решения поставленной проблемы, актуализации имеющихся знаний, рефлексии относительно собственного опыта, объяснению и отстаиванию своей позиции. Соответственно оказываются востребованными интерактивные методы и формы организации образовательного взаимодействия, которые развивают готовность учащихся к диалогу и взаимодействию, формируют жизненно важные компетенции на основе рефлексии индивидуального и социального опыта, со-

здают условия для творчества и принятия самостоятельных решений.

Реализация основных позиций и принципов системно-деятельностного подхода составляет основу оценки современного урока искусства. Примером могут служить критерии, предложенные для оценки конкурсного задания «Учебное занятие» в финале (очном этапе) конкурса на соискание премий Губернатора Свердловской области педагогическим работникам в 2017 г. (номинация «Педагогический работник общеобразовательной организации», предметная область «Искусство»).

Так, критерий «Глубина раскрытия темы, оригинальность методических приемов» позволяет оценить владение педагогом вариативными способами подачи учебного материала, интерактивными методами преподавания, направленными на создание проблемных ситуаций на занятии для развития у детей способности к постановке проблемы, проявления инициативности в выборе способов ее решения (принцип деятельности – самостоятельное «открытие» детьми нового знания, максимальная ориентация на творческое начало в учебной деятельности).

Критерий «Применение обучающимися разнообразных источников знаний» позволяет оценить умения педагога устанавливать связи между различными образовательными областями, сопоставлять получаемые сведения с жизненным опытом детей, реализовывать идеи интеграции образовательных областей в решении воспитательных и учебных задач на занятии (принцип целостного представления о мире – формирование единой картины мира).

Критерий «Умение поддерживать высокий уровень мотивации к обучению и высокую интенсивность деятельности обучающихся» позволяет оценить владение педагогом способами создания на занятии атмосферы творчества, эмоциональной насыщенности, ситуации успеха для детей (принцип психологического комфорта – снятие стрессообразующих факторов учебного процесса, создание доброжелательной атмосферы).

Критерий «Глубина и точность анализа результатов учебного занятия» раскрывает умение педагога вовлечь детей в рефлексию по поводу того, что они знают и думают,

развивать у них способность к оценочному суждению, обобщению, синтезу полученных сведений (принцип вариативности – развитие способности к систематическому перебору гипотез, их анализу и выбору оптимального варианта).

Критерий «Умение организовать взаимодействие обучающихся между собой» позволяет оценить умение педагога организовать деятельность групп взаимодействующих обучающихся, которые стимулируют и активизируют друг друга, осваивают умения и навыки работы в команде (принцип группового взаимодействия – обмен информацией, вовлеченность и заинтересованность всех участников).

Высокий процент среди финалистов конкурса составили учителя музыки (системы общего и дополнительного образования), поэтому анализ конкурсных заданий по выделенным критериям позволил определить существующие тенденции в организации современного урока (занятия) музыки.

К достоинствам продемонстрированных занятий следует отнести их яркую эмоциональную насыщенность, владение педагогами разнообразными игровыми и сюрпризными приемами, направленными на то, чтобы заинтересовать учащихся учебным материалом, поддерживать интерес и активность детей на протяжении всего занятия. Большинство занятий включало ситуации, вовлекающие детей в рассуждение, мотивирующие их к практической деятельности. Занятия строились на активном взаимодействии детей, включали работу в парах, коллективные игровые задания. В большинстве случаев при объяснении учебного материала педагоги обращались к опыту детей, проводили связь с ситуациями, случающимися в их жизни, переводя учебную задачу в разряд лично значимых для ребенка.

Несомненным достоинством является высокий профессионализм, продемонстрированный педагогами, свободное владение учебным материалом, специальными умениями и навыками, необходимыми учителю музыки, увлеченность своим предметом, любовь к детям, способность к установлению моментального позитивного контакта с ними, создание атмосферы эмоционального комфорта и поддержки.

В то же время анализ выполнения конкурсного задания «Учебное занятие» позволил выявить проблемы, связанные с реализацией на уроках музыки одного из основополагающих принципов системно-деятельностного подхода – принципа максимальной ориентации на творчество обучающихся, самостоятельного «открытия» ими нового знания.

Выяснилось, что педагоги в большинстве случаев лишь имитируют применение интерактивных методов, используя модные названия как дань новым требованиям или элемент развлечения. Например, форма одного из занятий была обозначена как «творческий квест», хотя на проверку оказалась вполне традиционной в практике преподавания формой тематического занятия – «путешествия в страну музыки» («Средства музыкальной выразительности – жители музыкального королевства»). Аналогичным образом использовался и метод создания проблемных ситуаций, который, как правило, сводился к развлекательным «сюрпризным моментам», направленным на поддержание интереса к теме и материалу занятия.

Практическая деятельность детей на продемонстрированных в рамках конкурса занятиях была организована по старинке – методом показа, повтора за педагогом, выполнения задания по заданному алгоритму. Отсутствовали творческие задания, связанные с импровизацией, интонационным и музыкально-ритмическим самовыражением детей, с экспериментированием со звучащими жестами, звучаниями инструментов, звуками окружающего пространства, возможностями собственного голоса и пластики. Творческий, экспериментаторский компонент отсутствовал даже в игровых заданиях. Игры на занятии были направлены в основном на развлечение детей, поддержание их интереса к занятию, создание позитивного настроения. Единичные попытки, предпринятые педагогами для вовлечения детей в музыкально-игровые импровизации, закончились явной неудачей (вылились в хаотические неуправляемые действия детей, привели к сбою темпа урока).

Затруднения у педагогов вызвали и формулировки темы занятия, его цели и задач. Следствием нечетко сформулированных цели и задач явилась расплывчатость конструкции большинства занятий, в которых педагог и дети зачастую уходили в сферу рассуждений, не соотносящихся с темой и задачами занятия, либо само занятие переходило в разряд развлекательного мероприятия.

Таким образом, основная идея системно-деятельностного подхода, сформулированная в ФГОС как самостоятельное «открытие» детьми нового знания, где активность педагога уступает место активности обучаемых, – оказалась не реализованной в полной мере на представленных в рамках конкурса музыкальных занятиях. Педагоги продемонстрировали недостаточное владение методами организации творческого музицирования, приемами вовлечения детей в

коллективное музыкально-игровое творчество на музыкальных занятиях. Наиболее высокие баллы по данному конкурсному заданию получили именно те педагоги, которые смогли хотя бы частично, на фрагментарном уровне реализовать эти идеи на открытом занятии.

Между тем на сегодняшний день существует значительное количество альтернативных авторских программ, реализующих современные технологии музыкально-художественного творчества детей: творческое музицирование (Т. Э. Тютюнникова), музыкальная театрализация (К. В. Тарасова), личностно ориентированное музыкальное творчество (Н. Г. Тагильцева), музыкально-игровое творчество (Н. Г. Куприна), музыкально-ритмическое самовыражение (А. Ф. Яфальян) и т. д.

В Институте педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета на базе кафедры теории и методики воспитания культуры творчества осуществляется системная подготовка студентов – будущих педагогов периода детства к работе по развитию личности ребенка в музыкально-творческой деятельности. Студенты осваивают технологии организации детского музыкального творчества: коллективного творчества на основе игровых моделей детского музыкального фольклора, эмоционального самовыражения в играх – пластических импровизациях, играх – музыкальных диалогах, интонационно-ритмических и интонационно-речевых играх, играх со звуками, рисовании музыки и т. д. Результат обучения будущих педагогов начальной школы и дошкольных образовательных организаций в этом направлении представляется в формировании «системного взгляда на проблему развития личности ребенка средствами искусства, ориентации в методических материалах, нацеленных на детское музыкально-художественное творчество, достижение состояния раскрепощенности собственных творческих сил и мотивации к профессиональной творческой самореализации» [4].

Одну из ведущих позиций в перспективе развития детского музыкального творчества занимает полихудожественная деятельность. Обращение к полихудожественной деятельности на уроках музыки открывает возможности развития креативности,

ассоциативного мышления и эмоционально-чувственной сферы ребенка на основе «перевода» образного содержания с языка одного искусства на язык другого при создании обучающимися художественно-творческих продуктов [15, с. 14].

Стратегия, обозначенная основоположником полихудожественного подхода Б. П. Юсовым, детально проанализирована в исследованиях научной школы Н. Г. Тагильцевой Института музыкального и художественного образования Уральского государственного педагогического университета, «в которую входят Л. В. Добровольская, Е. А. Заплатаина, Н. И. Кашина, А. А. Качалова, Л. В. Матвеева, О. А. Овсянникова, Л. В. Ясинских» [10, с. 233].

По мнению исследователей полихудожественного подхода, «организация полихудожественной деятельности на практике возможна при выделении в полихудожественном комплексе доминирующего искусства, образы которого в творческом самовыражении детей обогащаются художественными образами и художественными средствами других искусств» [2, с. 12]. Доминирование музыкального искусства позволяет использовать на занятиях такие виды полихудожественной деятельности, как рисование музыки, музыкальные театрализации, темброво-шумовые коллективные композиции с элементами графического, цветового, пластического, интонационного фантазирования и др. Вовлечение детей на уроке музыки в разнообразные виды полихудожественной деятельности способствует актуализации их личностного опыта, в результате чего раскрываются «собственное понимание ребенком музыки, ее трактовка, отношение к ней, воспроизведение своего музыкального замысла в слове, а также в исполнительстве, в двигательных аналогах музыки» [9, с. 67].

Распространение и широкое внедрение в практику методических разработок и теоретических исследований, посвященных организации детского творческого музицирования, будет способствовать преодолению привычного подхода к обучению музыке, замыкающегося на освоении специфических навыков и умений, и практической реализации идей системно-деятельностного подхода на занятиях по музыке в школе и дошкольных образовательных организациях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008. – 84 с.
2. Бородина Е. Н. Теория и практика нравственно-патриотического воспитания детей в полихудожественной деятельности : монография. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2015. – 198 с.
3. Заплатаина Е. А. Полихудожественный подход в развитии творческой активности младших школьников (в школе с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2009. – 23 с.

4. Куприна Н. Г. Музыка в личностном развитии ребенка [Электронный ресурс] // Педагогика искусства. – 2014. – № 4. – Режим доступа: <http://art-education.ru/AE-magazine/new-magazine-4-2014.htm>.
5. Куприна Н. Г. Теория и практика работы с одаренными детьми: полихудожественные технологии в развитии одаренности детей дошкольного возраста : монография / Институт развития образования Свердловской обл. – Екатеринбург, 2012. – 175 с.
6. Куприна Н. Г., Оганесян Э. Д. Полихудожественный подход в социально-коммуникативном развитии детей старшего дошкольного возраста // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 5. – С. 142-147.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : в 2 т. / АПН СССР. – М. : Педагогика, 1983. – 304 с.
8. Медкова Е. С. Принципы построения действующих стандартов первого поколения по МХК и возможный вариант создания профильной программы на их основе [Электронный ресурс] // Педагогика искусства. – 2007. – № 2. – Режим доступа: <http://www.art-education.ru/AE-magazine>.
9. Тагильцева Н. Г. Личностно ориентированное обучение младших школьников на уроках музыки // Начальная школа плюс До и После. – 2014. – № 1. – С. 63-67.
10. Тагильцева Н. Г. Полихудожественный подход в развитии стратегии полихудожественного образования // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 12. – С. 91-94.
11. Торшилова Е. М. Какого цвета музыка? По материалам программы «Шалун, или Мир дому твоему» // Цветные звуки. Интеграция искусств. – 2008. – № 5. – С. 16-19.
12. Тютюнникова Т. Э. Видеть музыку и танцевать стихи... Творческое музицирование, импровизация и законы бытия. – М., 2003. – 248 с.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт НОО с изменениями на 18 мая 2015 г. : утв. Приказом Минобрнауки РФ от 6 окт. 2009 г. № 373.
14. Шишлянникова А. П. Полихудожественные технологии в музыкальном образовании : учеб.-метод. комплекс по дисциплине. – Абакан : Хакасский гос. пед. ун-т им. Н. Ф. Катанова, 2014. – 76 с.
15. Юсов Б. П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство» // Избранные труды по истории, теории и психологии и художественного образования и полихудожественного воспитания детей. – М. : Спутник+, 2004. – 253 с.
16. Ясинских Л. В. Развитие творческих способностей младших школьников в процессе педагогической интеграции искусств // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 12. – С. 232-236.

REFERENCES

1. Asmolov A. G., Burmenskaya G. V., Volodarskaya I. A. Kak proektirovat' universal'nye uchebnye deystviya v nachal'noy shkole: ot deystviya k mysli : posobie dlya uchitelya / pod red. A. G. Asmolova. – М. : Prosveshchenie, 2008. – 84 s.
2. Borodina E. N. Teoriya i praktika npravstvenno-patrioticheskogo vospitaniya detey v polikhudozhestvennoy deyatel'nosti : monografiya. – Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t, 2015. – 198 s.
3. Zaplatina E. A. Polikhudozhestvennyy podkhod v razvitii tvorcheskoy aktivnosti mladshikh shkol'nikov (v shkole s uglublennym izucheniem predmetov khudozhestvenno-esteticheskogo tsikla) : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Ekaterinburg, 2009. – 23 s.
4. Kuprina N. G. Muzyka v lichnostnom razvitii rebenka [Elektronnyy resurs] // Pedagogika iskusstva. – 2014. – № 4. – Rezhim dostupa: <http://art-education.ru/AE-magazine/new-magazine-4-2014.htm>.
5. Kuprina N. G. Teoriya i praktika raboty s odarennyimi det'mi: polikhudozhestvennye tekhnologii v razvitii odarennosti detey doshkol'nogo vozrasta : monografiya / Institut razvitiya obrazovaniya Sverdlovskoy obl. – Ekaterinburg, 2012. – 175 s.
6. Kuprina N. G., Oganesyana E. D. Polikhudozhestvennyy podkhod v sotsial'no-kommunikativnom razvitii detey starshego doshkol'nogo vozrasta // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2016. – № 5. – S. 142-147.
7. Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' : v 2 t. / APN SSSR. – М. : Pedagogika, 1983. – 304 s.
8. Medkova E. S. Printsipy postroeniya deystvuyushchikh standartov pervogo pokoleniya po MKhK i vozmozhnyy variant sozdaniya profil'noy programmy na ikh osnove [Elektronnyy resurs] // Pedagogika iskusstva. – 2007. – № 2. – Rezhim dostupa: <http://www.art-education.ru/AE-magazine>.
9. Tagil'tseva N. G. Lichnostno orientirovannoe obuchenie mladshikh shkol'nikov na urokakh muzyki // Nachal'naya shkola plus Do i Posle. – 2014. – № 1. – S. 63-67.
10. Tagil'tseva N. G. Polikhudozhestvennyy podkhod v razvitii strategii polikhudozhestvennogo obrazovaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2015. – № 12. – S. 91-94.
11. Torshilova E. M. Kakogo tsveta muzyka? Po materialam programmy «Shalun, ili Mir domu tvoemu» // Tsvetnye zvuki. Integratsiya iskusstv. – 2008. – № 5. – S. 16-19.
12. Tyutyunnikova T. E. Videt' muzyku i tantsevat' stikhi... Tvorcheskoe muzitsirovanie, improvizatsiya i zakony bytiya. – М., 2003. – 248 s.
13. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart NOO s izmeneniyami na 18 maya 2015 g. : utv. Prikazom Minobrnauki RF ot 6 okt. 2009 g. № 373.
14. Shishlyannikova A. P. Polikhudozhestvennye tekhnologii v muzykal'nom obrazovanii : ucheb.-metod. kompleks po distsipline. – Abakan : Khakasskiy gos. ped. un-t im. N. F. Katanova, 2014. – 76 s.
15. Yusov B. P. Vzaimosvyaz' kul'turogennykh faktorov v formirovanii sovremennoy khudozhestvennoy myshleniya uchitelya obrazovatel'noy oblasti «Iskusstvo» // Izbrannye trudy po istorii, teorii i psikhologii i khudozhestvennogo obrazovaniya i polikhudozhestvennogo vospitaniya detey. – М. : Sputnik+, 2004. – 253 s.
16. Yasinskikh L. V. Razvitie tvorcheskikh sposobnostey mladshikh shkol'nikov v protsesse pedagogicheskoy integratsii iskusstv // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2014. – № 12. – S. 232-236.

Яфальян Алла Федоровна,

доктор педагогических наук, профессор, кафедра истории и теории исполнительского искусства, Уральская государственная консерватория им. М. П. Мусоргского; 620014, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, д. 26; e-mail: yafalian@yandex.ru

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ САМОВЫРАЖЕНИЕ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ МЕЖПОКОЛЕНЧЕСКОГО ДИАЛОГА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: младшие школьники; эстетическое самовыражение; эстетическое воспитание; межпоколенческий диалог.

АННОТАЦИЯ. В статье представлен межпоколенческий диалог как средство эстетического самовыражения детей младшего школьного возраста. Эстетический образ лежит в основе эстетического самовыражения, он представлен в сравнении с художественным образом, определены сюжеты личной жизни в виде мега-, макро-, микрообразов. Выделены характерные особенности эстетического образа: энергетичность, субсенсорность, жизненность, голографичность, константность, динамичность и пластичность, гармоничность и дисгармоничность, – которые лежат в основе самовыражения и самореализации личности. Многофункциональность межпоколенческого диалога вызвана многообразием диалогов: экзистенциальный (я – я), персонифицированный (я – ты), социальный (я – мы). Исторический диалог проходит через освоение семейных традиций и диалога культур. Раскрыты методы, формы и средства установления межпоколенческого диалога между детьми и взрослыми. Одним из педагогических условий школы самовыражения является создание среды межличностной коммуникации для взрослых и детей. Главным принципом в эстетическом самовыражении младших школьников является мера во всем. Важна только мера. В межпоколенческом диалоге этот постулат не теряет своей актуальности и активно применяется в процессе эстетического самовыражения детей.

Yafalian Alla Feodorovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Department of History and Theory of Performing Arts, Ural State Conservatory named after M.P. Musorgsky; Ekaterinburg, Russia

AESTHETICAL SELF-EXPRESSION OF CHILDREN IN TERMS OF INTERGENERATIONAL DIALOGUE

KEYWORDS: junior pupils; aesthetic self-expression; aesthetic education; intergenerational dialogue.

ABSTRACT. The dialogue between different generations is presented in the article as a means of aesthetical self-expression of primary school pupils. The aesthetical image is the basis of aesthetical self-expression, it is presented in comparison with the artistic image, the storyline of personal life in the form of mega-, macro-, micro-images are determined. The distinctive features of the aesthetic image are singled out: energy, sub-sensority, vitality, holographity, static character, dynamism and flexibility, harmonicity and disharmonicity that underlie self-expression and self-realization of the individual. The multifunctionality of intergenerational dialogue is caused by the variety of dialogues: existential (me - me), personalized (me - you), social (me - we). Historical dialogue takes place through the development of family traditions and cultural dialogue. Methods, forms and means of establishing intergenerational dialogue between children and adults are revealed. One of the pedagogical conditions of the school of self-expression is the creation of an environment of interpersonal communication for adults and children. The main principle in the aesthetical self-expression of junior pupils is the restraint in everything. Only restraint is important. In the intergenerational dialogue that postulate is still relevant and is actively used in the process of aesthetical self-expression of children.

Диалоговые формы общения имеют огромное практическое значение в межпоколенческом взаимодействии. Межпоколенческий диалог – уникальная возможность и способ духовного общения, понимания и взаимообогащения людей разных возрастов, воспитанных на социальных ценностях различных десятилетий. Это происходит в процессе «общения» с классическим искусством, на основе сохраненных семейных традиций, любых происходящих событий в окружающей среде.

Диалоговая природа культуры [2; 3], искусства, науки, политики, экономики, образования, трудовой деятельности позволяет понять следующее: 1) единство и синхронность всех процессов, которые суще-

ствуют между поколениями; 2) различия и противоречия, которые разделяют их; 3) межпоколенческую преемственность жизнедеятельности людей в мировом сообществе, в стране и, самое главное, в семье.

Самовыражение детей в процессе эстетической деятельности направлено на реализацию их способностей и склонностей в свободной форме и в различных видах деятельности. Самость ребенка мы трактуем в русле онтопсихологической педагогики А. Менегетти [9], выразительность понимается нами на основе идей Б. Кроче, А. Ф. Лосева, Л. П. Печко, с учетом доминант самовыражения (по А. А. Ухтомскому). Современная трактовка эстетического самовыражения заложена в фундаментальных трудах

М. М. Бахтина, Ю. Б. Борева, В. В. Бычкова, Х. Ортеги-и-Гассета. В школе самовыражения, разработанной нами [15], межпоколенческий диалог играет ведущую роль.

Эстетическое самовыражение отчасти протекает по законам искусства, если учитывать эстетический образ личной жизни как проекции будущего. В основе сюжета и содержания каждого произведения искусства лежит художественный образ. Режиссер, ставя спектакль, опирается при работе с актерами на создаваемый образ героя, объясняя его поступки, действия той или иной причиной. В жизни, как в многолетнем спектакле, человек «играет роль» самого себя. Но «режиссером» своей жизни является он сам, и играет он единственную роль, единственный спектакль без репетиций и повторений.

Сюжет личной жизни любого человека также развивается в зависимости от проекции – образа жизни, выбранного им. Этот образ влияет на выбор друзей, профессии, спутника жизни – практически на все, что происходит с личностью. Создавая целостный образ будущей жизни, личность формирует благоприятные условия для самовыражения. Как и в художественном произведении, здесь существуют мега-, макро- и мини-образы конкретной жизни личности [16]. Выразительной жизнь может быть в том случае, если эти образы носят эстетический характер, становятся эстетическими образами, в которых отражены единство, целостность, гармония, мера, стремление личности к совершенству.

Мегаобраз – это главная жизненная цель, воплощаемая в реальность. Ребенок еще не осознает своей жизненной цели, но часто задумывается и фантазирует по этому поводу. Желание летать, плавать, путешествовать, быть сильным, красивым, быть оратором может воплотиться, если *постепенно* создавать образ своей будущей жизни. Если у человека есть желание плавать, не важно, кем он станет, капитаном или простым моряком.

Макрообразы личной жизни – это ключевые события жизни, которые влияют, например, на выбор учебного заведения (престижного вуза или профессионально-технического училища), спутника жизни (принца на белом коне или доброго семьянина), место жительства (у моря, в деревне или в московской квартире).

Микрообразы могут возникать постоянно и быстро реализоваться, они представляют собой маленькие шаги в будущее, могут изменять привычки. При визуализации образа до конкретных мелочей и ощущений облегчается его реализация. Сопроотивление возникает лишь в том случае, если

создавать образ тяжелого труда и больших преодолений для достижения чего-либо, как это часто бывает у неуспевающих школьников.

Так, постепенно, реализуя микрообразы, можно изменить привычки, которые повлияют на изменение характера, а затем и судьбы: посеешь привычки – пожнешь характер, посеешь характер – пожнешь судьбу. Возникновение эстетического образа и его реализация зависят от установки и создания благоприятных условий.

Эстетический образ может обладать и обладает всеми признаками художественного образа, если он возникает не спонтанно и создается целенаправленно. Их роднит ряд качественных характеристик. Известный эстетик Ю. Б. Боров выделил особенности художественного образа [4]: соединение реального и нереального, отвлеченное и лично значимое обобщение, уникальность и неповторимость происходящего, единство рационального и эмоционального, многозначность и глубина произведения, саморазвитие образа, незавершенность и недосказанность происходящего. Подобные характеристики отражены и в эстетическом образе, но причины его зарождения и развития имеют иную природу – лично значимые, доминантные интересы и потребности отдельной личности. Он экологически чист, так как направлен на достижение успеха и на гармонизацию личности с самой собой, окружающими людьми и миром в целом.

Причины возникновения образа жизни, эстетического по характеру, могут быть различными: ярко выраженное стремление к творчеству, харизматичность личности, богатое воображение, неудовлетворенность реальностью, потребность реализовать мечты. Он реализуется исключительно в своей личной жизни. Личность, представляя картины прошлого или будущего, фиксирует реальные и фантастические события, личные переживания, общественные процессы. То есть настоящий момент отражается в виде образов «здесь и сейчас», как концентрация энергии, которая стремится к воплощению.

Образы возникают при обращении личности к внутреннему и внешнему миру, и постоянно ее сопровождают. Образы могут быть положительные и отрицательные, позитивные и негативные, могут дать толчок к развитию и улучшить качество жизни, а могут стать причиной постоянных проблем. Каков же механизм действия образа? Однажды возникнув, образ как «сгусток» энергии активно действует, поэтому начинает осуществляться или искать способ самореализации. Этот процесс может быть

спонтанным, а может быть и управляемым. Неясный, неполный образ остается на уровне желаний и затмевается более сильным и реальным образом, подкрепленным действиями. Управление процессом создания образа помогает создавать образ полный, объемный, яркий, и в будущем его реализация наиболее вероятна. Он представляет собой зерно, модель, отправную точку всему положительному, качественному, что может создать человек [6]. По сути, это проекция успешной будущей жизни. Любой образ проецируется под воздействием бессознательных (соматических) процессов, но является результатом подсознательных (психических) процессов и может интерпретироваться на уровне сознания (ментальных процессов).

Эстетически значимый жизненный образ любых событий проходит определенные стадии от возникновения до воплощения. Он возникает спонтанно, зависит от возможности, желания личности достичь успеха. Он функционирует по законам целесообразности. Однако эти желания как идеал, как мечта могут быть неясными, неполными, могут обладать высокой степенью напряжения, эмоциональностью, яркостью. Но в любом случае воплощение образа связано с жизнью и со всеми поступками, действиями конкретной личности. Его эстетическое содержание имеет ряд характеристик [16].

Энергетичность. Если реальные события развиваются последовательно, то образ находится в свободном перемещении и во времени, и пространстве, поэтому он подвижен и мобилен. Такой образ рождается под воздействием положительной энергии, проявляется в активности, гармоничности и приводит к улучшению жизни.

Субсенсорность, характеризующаяся сверхчувствительностью. Эстетическое видение мира возникает под воздействием слабых импульсов и незаметных для «грубой» материи, нечуткого человека изменений. Умение слушать тишину и способность реагировать на «шепот» окружающей среды – это показатель готовности создать такой образ. Сильные воздействия разрушают субсенсорность, а значит, и эстетический образ.

Жизненность. Эстетичность образа может существовать, если он имеет животворящую силу, обладает жизнеутверждающим началом. Безжизненные процессы, схоластичные образы превращаются в пустые идеи, за которыми не следуют действия. Так они теряют эстетичность.

Голографичность (термин понимается в трактовке онтопсихологии) [9]. Формообразующим началом эстетического образа

является целостность внутренних процессов личности, которая выражается в сбалансированности соматических, психических, ментальных проявлений, в единстве тела, души и разума. Такие сбалансированные процессы являются отлаженной системой, и любые изменения внутреннего мира личности влекут за собой изменения всей системы.

Объемность отражает целостность, как и голографичность, но не внутреннего мира, а единство личности с окружающим миром, природой, Вселенной. Объемность характеризует отражение пространства и времени в конкретном образе. Она позволяет личности представлять себя в целостной картине мира, а не только в бытовой повседневной жизни.

Константность. Жизнестойкость образа заключается в относительной устойчивости, насколько это позволяет его энергетичность, сверхчувствительность и подвижность. Константность выражается в эстетическом идеале, к которому стремится личность, но детали, характер проявления, полнота, выразительность постоянно меняются.

Динамичность и пластичность образа обеспечиваются постоянным движением, развитием, его процессуальностью. Мудрое отношение к жизни проявляется в динамике картины или образа мира. Остановка в развитии разрушает эстетическое содержание образа, за которым следует потеря жизненных сил личности.

Гармоничность и дисгармоничность. Гармоничность позволяет сохранять внутреннюю свободу и безопасность личности. Гармонизация всех процессов приводит к стабильности и равновесию. Дисгармоничность как намеренное нарушение гармонии приводит к динамичности процессов, позволяет испытывать радость и вдохновение от желания воплотить образ в реальности.

Имппульсивность. Эстетические устремления – это концентрация положительной, легкой, подвижной энергии. Эстетические взгляды, воззрения становятся причиной импульса к движению энергии в виде вдохновения, одухотворения, одушевления. Любые события, мысли помогают меняться, преобразовываться образу, то есть пульсировать – угасать, если не актуален, и обогащаться, усиливаться, если является в нем потребность.

Завершенность. Реализация эстетически значимого образа зависит от того, насколько он ясен, проработан в деталях, пережит и константен. Чем более эстетичен, завершен и полон образ, тем реальнее его воплощение в будущем.

Самовыражение и самореализация – процесс необратимый и саморегулируемый.

Все усилия личности по созданию эстетически яркого образа жизни приводят к запуску механизма самостоятельного его воплощения. В момент, когда образ имеет ясные очертания и завершенность, очень важно довериться всему происходящему и «отпустить» ситуацию, то есть не бороться за достижение поставленной цели, а идти к ней спокойно, прислушиваясь к своей интуиции.

Эстетически яркие образы жизни можно различать по интенсивности, выразительности. Интенсивность выражается в силе воображения, в активности образа, в желании воплотить этот образ в жизнь. Яркость образа зависит от ведущей системы и от эмоциональной окраски. Положительная эмоциональная окраска и глубокие чувства делают образ ясным и незабываемым. Яркость образа также зависит от того, насколько реально личность готова воплотить желаемое в действительность. Образ-мечта, связанный с далекой перспективой или с нереальными событиями, может быть неясным.

В эстетически ярком образе обычно совмещаются различные виды образов, присутствуют сюжет, композиция, стиль. Развитые образы могут включать знания, связанные с образами великих людей, с сюжетами их жизни, с событиями разных эпох, с обычаями и традициями. Создаваемые образы теряют эстетичность, если появляются негативные эмоции (агрессия, страх, стремление критиковать), отрицательные чувства (чувство дисгармонии, аритмии), страшные картины или сюжеты, которые не завершаются положительно.

Подобное осмысление проявлений детей позволяет активизировать воображение, образное мышление, проектировать ситуации, планировать в образной форме свою деятельность. Поскольку образ имеет свойство самостоятельно реализоваться, то любая деятельность осуществляется быстро, становится легкой и успешной, если каждому ребенку помочь создавать эстетически выразительный образ личной жизни.

Школа самовыражения – открытая, подвижная система. Ее содержание зависит не от жесткой программной структуры, а от реальных ситуаций, реальных проблем социальной среды, в которой находятся дети. Внутренняя свобода ребенка – это огромный резерв его для творческого самовыражения. При этом под свободой мы понимаем самосозидание личности, которое отличается полезностью для школьника и его педагогической управляемостью. Неуправляемость же основана на стремлении ребенка к саморазрушению, она нередко связана с эмоциональной неустойчивостью, непоследовательностью, упрямством, агрессией. Такое поведение детей младшего

школьного возраста связано с отсутствием у их диалога с родителями, учителями, сверстниками. Такие дети не ведут диалог с собой, со своим прошлым и будущим, так как они не осознают связь предыдущих и последующих поколений.

В эстетическом самовыражении свобода действий обусловлена внутренней уравновешенностью, спокойствием, чувством защищенности, легкостью, полнотой проявлений, то есть способностью выразить свое чувство в слове, поступке, действии в процессе диалога с собой и окружающими. Прошлое и настоящее защищает такого ребенка и помогает ему заглянуть в будущее.

Самовыражение в диалоге с окружающим миром мы рассматриваем как возрастное специфическое проявление самостоятельности во взаимоотношениях: отношения – фундаментальная проблема педагогики [10; 13]. Сформировать самостоятельность в детском возрасте возможно, но эта самостоятельность отчасти ограничена тем, что ребенок зачастую зависит от взрослого. В данном случае чрезвычайно важен межпоколенческий диалог, педагогически осмысленный и направленный на создание проекта будущей жизни ребенка на основе эстетического самовыражения.

Основной проблемой межпоколенческого диалога является разнонаправленность устремлений участников диалога, который зачастую порождает конфликт. Несмотря на постоянную тягу взрослых к монологу, именно диалог с детьми может стать залогом понимания и нахождения оптимального решения во взаимоотношениях. В школе самовыражения межпоколенческий аспект реализуется в процессе гендерного диалога, диалога прошлого – настоящего – будущего. Гендерный диалог многогранен и вариативен: бабушка – внучка (внук), мама – дочка (сын), папа – сын (дочь), дедушка – внук (внучка), сестра – брат (сестра) и т. д. Опыт поколений с учетом гендерного подхода неоднозначен и не всегда осознаваем, что проявляется не только на подсознательном, но и на бессознательном уровне. Прошлое – настоящее – будущее семьи становятся ведущей темой межпоколенческой деятельности. Дети составляют генеалогическое древо, герб семьи, пишут рассказы о женской линии семьи (прабабушка – бабушка – мама – дочь), о профессиях, предпочитаемых мужчинами в семье (прадедушка – дедушка – папа – сын), организуют праздники – встречи с родственниками.

В работе учитываются методы межпоколенческого партнерства. Дети создают «Карту сокровищ» вместе с бабушками и дедушками, в которой они изображают свое

будущее с продолжением традиций семьи и с введением новых, отражающих их желания, традиций. Идеей межпоколенческого диалога представляется многофункциональное пространство. Межпоколенческий контакт и диалоги в данном случае становятся ведущими методами.

Многофункциональность межпоколенческого диалога вызвана многообразием диалогов: экзистенциальный (я – я), персонафицированный (я – ты), социальный (я – мы). Исторический диалог проходит через освоение семейных традиций и диалога культур. Экологический диалог осуществляется во время совместных творческих дел с родителями, выездов на природу, в процессе выполнения творческих заданий на уроках окружающего мира. На стадии ученичества диалог носит вопросно-ответный характер и нередко тяготеет к монологичности взрослых. В школе самовыражения [15] предпочтение отдается партнерским диалогам. Разнообразие деятельности позволяет включить детей и родителей в игровой («Игры наших предков», «Игры наших бабушек и дедушек»), трудовой («Кто такой бурлак?», «Был ли программист 100 лет назад?»), спортивный диалог («Папа, мама, я – спортивная семья»).

Изучение и представление современной детской культуры – пласт, который значительно отличается от культуры предыдущих поколений. Диалог субкультур строится на освоении различных видов поп-культуры. Дети узнают, какие мультфильмы смотрели, детские книжки читали их родители, где любили отдыхать, чем занимались в свободное время. На родительском собрании можно представить результаты «исследований» семейных традиций и семейного опыта, с которым дети познакомились, выступая в роли «корреспондентов», составляя семейный архив, создавая семейную карту сокровищ.

Особое место в межпоколенческом контакте занимает соотношение реального и виртуального диалогов. Создание для современного детства универсума культуры в электронной среде позволяет школьнику свободно ориентироваться в виртуальном пространстве (электронные письма родителям, электронный архив семьи, семейная страничка или сайт, созданный при участии ребенка), хотя это не должно ограничивать взаимодействия в реальном мире. Поиск баланса взаимодействия в условиях виртуального и реального диалогов – задача первостепенной важности.

Одним из педагогических условий школы самовыражения является создание среды межличностной коммуникации для взрослых и детей на основе социальных и

культурных традиций двух поколений, чтобы не были утрачены «коды», без которых невозможны диалог культур и преемственность поколений. «Кодами» в данном случае могут выступать многолетние семейные традиции, формирование у детей бережного отношения к старшему поколению и к его ценностям, уважение взрослыми разумных увлечений детей современными видами деятельности.

Проблемы формирования культуры здоровья детей и пути взаимосвязи семьи и школы в их оздоровлении решаются нами в условиях передачи межпоколенческого опыта. Эта работа проводится в трех направлениях: 1) школа самовыражения для детей; 2) школа здорового образа жизни для родителей; 3) деятельность учителя, родителей и детей по организации и проведению совместных мероприятий. Особое внимание уделяется внутреннему диалогу в блоке «Мир внутри меня» и диалогу с окружающим миром в блоке «Я и среда». «Школа для родителей» проводится в виде лектория, гостиной, занятий, на которые приглашаются специалисты: врачи, психологи, известные личности в городе. На занятиях предлагается познакомиться с воспитанием успешных родителей.

Совместная деятельность учителя, родителей и детей по сохранению здоровья проходит в виде коллективных творческих дел. Работа проводится по сохранению и развитию следующих составляющих здоровья: 1) соматического здоровья; 2) психического благополучия; 3) ментальной зрелости; 4) духовного потенциала. Наиболее сложным для родителей оказывается понимание ментального здоровья. Выразительность речи ребенка проявляется не только в ее логичности, убедительности, красоте, ритмичности, но и в деятельности: сказал – сделал. Педагоги и родители как носители ментальных стереотипов сознательно или бессознательно передают их детям. Ментальное здоровье полностью зависит от социального окружения, педагогических условий, внутренних установок взрослых, окружающих ребенка.

Приобщение ребенка к опыту прошлого своей семьи позволяет улучшить семейные взаимоотношения. Дети по-новому начинают смотреть на своих родителей, бабушек и дедушек. Родители учатся быть терпимее к детям. Улучшение взаимоотношений, освоение способов позитивного воспитания, актуализация положительного семейного опыта в условиях школы позволяют наладить партнерские взаимоотношения между семьей и школой, скоординировать деятельность педагогов и родителей по воспитанию и развитию детей. Межпоко-

ленческий диалог выполняет регулирующую, витагенную, экзистенциальную функцию, что позволяет установить баланс между внутренними процессами: бессознательными, подсознательными, сознательными и сверхсознательными, между ребенком и природой, социумом.

Главным тезисом межпоколенческого диалога в школе самовыражения является овладение искусством жизни. Искусство жизни – это образ жизни, оптимальный способ существования человека, который помогает ему создавать оптимальную среду, вступать в диалог с миром. Искусство жизни включает в себя способность вдохновлять себя и окружающих, создавать ритм и темп жизни, вызывать радость от общения в процессе активной совместной деятельности. Одухотворение, одушевление и оживление являются ведущими методами в работе с детьми в рамках межпоколенческого диалога и освоения искусства жизни с учетом возрастных особенностей младших школьников.

Одухотворенность в детском возрасте проявляется в виде одушевления и оживления всего окружающего в процессе диалога. Используя, например, художественные об-

разы, педагог может создать особое семантическое поле, в которое попадают дети в процессе фантазирования. При этом воодушевление каждой личности становится частью общего эмоционального поля, которое создает особый творческий климат в коллективе. Родители в школе самовыражения учатся понимать фантазии детей и активно включаются в различные виды фантазирования. Подобная деятельность осуществляется с учетом тщательного отбора жизненных ситуаций, произведений искусства и позитивной установки на их восприятие, в процессе использования приемов сублимации в творческом самовыражении детей, развития ведущих сенсорных систем ребенка (аудиальной, визуальной и кинестетической).

Главным принципом в эстетическом самовыражении младших школьников является мера во всем. Как известно, еще в XVI в. врач Парацельс говорил, что все есть яд, все есть лекарство. Важна только мера. В межпоколенческом диалоге этот постулат не теряет своей актуальности и активно применяется в процессе эстетического самовыражения детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М. : Искусство, 1986. – 445 с.
2. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в XXI век. – М. : Политиздат, 1991. – 413 с.
3. Библер В. С. Культура. Диалог культур (Опыт определения) // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 31–42.
4. Боров Ю. Б. Эстетика : в 2 т. – Смоленск : Русич, 1997. – Т. 2. – 640 с.
5. Бычков В. В. Эстетика. – М. : Гардарика, 2007. – 384 с.
6. Выготский Л. С. Психология искусства. – М. : Педагогика, 1987. – 344 с.
7. Кроче Б. Эстетика как наука о выражении и как общая лингвистика. – М. : Издательство М. и С. Сабашниковых, 1920. – 168 с.
8. Лосев А. Ф. Форма – Стиль – Выражение : в 9-ти т. – Т. 4. – М. : Мысль, 1993. – 108 с.
9. Менегетти А. Введение в онтопсихологию. – Пермь : Хортон Лимитед, 1993. – 64 с.
10. Мясичев В. Н. Проблема отношений человека и ее место в психологии // Вопросы психологии. – 1957. – №5. – С. 142–154.
11. Ортега-и-Гассет Х. Эстетика. Философия культуры. – М. : Искусство, 1991. – 588 с.
12. Печко Л. П. Выразительность эстетики природы и культура личности. – Ульяновск ; М. : УлГТУ, 2008. – 363 с.
13. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М. : Прогресс, 1994. – 480 с.
14. Ухтомский А. А. Доминанта. – М. ; Л. : Наука, 1966. – 273 с.
15. Яфальян А. Ф. Школа самовыражения. – Ростов н/Д. : Феникс, 2011. – 444 с.
16. Яфальян А. Ф. Формирование у детей эстетического отношения к человеку в процессе самовыражения. – М. : Искусство и образование, 2011. – 276 с.

REFERENCES

1. Bakhtin M. M. Estetika slovesnogo tvorchestva. – M. : Iskusstvo, 1986. – 445 s.
2. Bibler V. S. Ot naukoucheniya – k logike kul'tury: dva filosofskikh vvedeniya v XXI vek. – M. : Politizdat, 1991. – 413 s.
3. Bibler V. S. Kul'tura. Dialog kul'tur (Opyt opredeleniya) // Voprosy filosofii. – 1989. – № 6. – S. 31–42.
4. Borev Yu. B. Estetika : v 2 t. – Smolensk : Rusich, 1997. – T. 2. – 640 s.
5. Bychkov V. V. Estetika. – M. : Gardarika, 2007. – 384 s.
6. Vygotskiy L. S. Psikhologiya iskusstva. – M. : Pedagogika, 1987. – 344 s.
7. Kroche B. Estetika kak nauka o vyrazhenii i kak obshchaya lingvistika. – M. : Izdatel'stvo M. i S. Sabashnikovoykh, 1920. – 168 s.
8. Losev A. F. Forma – Stil' – Vyraszenie : v 9-ti t. – T. 4. – M. : Mysl', 1993. – 108 s.
9. Menegetti A. Vvedenie v ontopsikhologiyu. – Perm' : Khorton Limited, 1993. – 64 s.
10. Myasishchev V. N. Problema otnosheniy cheloveka i ee mesto v psikhologii // Voprosy psikhologii. – 1957. – №5. – S. 142–154.

11. Ortega-i-Gasset Kh. Estetika. Filosofiya kul'tury. – M. : Iskusstvo, 1991. – 588 s.
12. Pechko L. P. Vyrazitel'nost' estetiki prirody i kul'tura lichnosti. – Ul'yanovsk ; M. : UIGTU, 2008. – 363 s.
13. Rodzhers K. R. Vzglyad na psikhoterapiyu. Stanovlenie cheloveka. – M. : Progress, 1994. – 480 s.
14. Ukhtomskiy A. A. Dominanta. – M. ; L. : Nauka, 1966. – 273 s.
15. Yafal'yan A. F. Shkola samovyrazheniya. – Rostov n/D. : Feniks, 2011. – 444 s.
16. Yafal'yan A. F. Formirovanie u detey esteticheskogo otnosheniya k cheloveku v protsesse samovyrazheniya. – M. : Iskusstvo i obrazovanie, 2011. – 276 s.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИУДК 372.853
ББК 4426.223-24

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

Зуев Петр Владимирович,

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

Кощеева Елена Сергеевна,

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

**РАЗВИТИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ
ПРИ КОМПЛЕКСНОМ ИСПОЛЬЗОВАНИИ УЧЕБНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА
И КОМПЬЮТЕРНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: метапредметные универсальные учебные действия; схемотехническое моделирование; учебные физические эксперименты; школьники; методика преподавания физики.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются вопросы развития у школьников метапредметных универсальных учебных действий при использовании учебного физического эксперимента (натурного и компьютерного), формировании представлений о научной картине мира, методологических знаний и экспериментальных умений. Предложена последовательность заданий, содержания и проведения учебных экспериментов, приближенных к научной деятельности, на основе новых информационных технологий, что является значимым для теории и методики преподавания физики. Рассмотрены возможности учебных компьютерных моделей, представляющих собой особую программно-дидактическую среду, позволяющих учащимся проводить активное взаимодействие с изучаемым объектом и получать информацию о результатах этого взаимодействия, что важно для развития метапредметных универсальных учебных действий.

Zuev Petr Vladimirovich,

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

Koscheeva Elena Sergeevna,

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

**DEVELOPMENT OF META-SUBJECT UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIVITIES
IN PHYSICAL EXPERIMENT AND COMPUTER MODELING WHEN TEACHING PHYSICS**

KEYWORDS: meta-subject universal educational actions; circuit simulation; educational physical experiment; students; methods of teaching Physics.

ABSTRACT. The article deals with the development of meta-subject universal educational activities in pupils when using the physical and computer experiment, formation of the scientific worldview, methodological knowledge and experimental skills. A sequence of tasks, content and procedure of educational experiments, close to scientific activity on the basis of new information technologies, are proposed, which is significant for the theory and methodology of teaching Physics. The article studies the possibilities of educational computer models, which represent a special program-didactic environment, allowing students to actively interact with the studied object and to receive information about the results of this interaction, which is important for the development of meta-subjective universal educational activities.

В процессе реализации ФГОС общего образования особое значение уделяется формированию и развитию метапредметных универсальных учебных действий (УУД) учащихся. Повышенный интерес к развитию умений, знаний и компетенций, обладающих свойствами широкого переноса, применяемых в подавляющем большинстве учебных предметов в школе, обусловлен их универсальностью и значимостью. На наш взгляд наиболее ценными из всех видов метапредметных УУД являются познавательные, которые следует фор-

мировать в соответствии с циклом познания, предложенным Г. Галилеем в XVII в. В соответствии с этим циклом процесс познания любого объекта или явления включает в себя четыре этапа:

- сбор и анализ научных фактов;
- формулирование гипотезы;
- создание модели;
- экспериментальная проверка модели и гипотезы.

Использование цикла познания для развития познавательных УУД природосообразно, так как в широком смысле УУД –

умение учиться, способность к саморазвитию путем активного поиска и усвоения необходимой информации. Это инструмент для освоения, преобразования и применения знания, то, из чего складывается умение познавать, то, благодаря чему обучаемый становится субъектом учебной познавательной деятельности. Для формирования научного мировоззрения школьников, развития интеллектуальных способностей и познавательных потребностей в процессе изучения физики особое значение уделяется знакомству учащихся с методами познания окружающего мира, постановке проблем, требующих от обучаемых самостоятельной деятельности по их разрешению.

Познавательные УУД разделяются на общеучебные и логические УУД.

Общеучебные УУД включают следующее:

- самостоятельное выделение и постановку цели;
- поиск необходимой информации;
- структурирование информации и знаний;
- выбор наиболее эффективных способов решения задач;
- осуществление рефлексии собственной учебной познавательной деятельности, проведение ее анализа и оценки.

Кроме того, учащийся должен уметь выполнять комплекс логических действий: сравнение, анализ, обобщение, доказательство, выявление аналогий, построение моделей, формулирование гипотезы, классификация объектов по разным основаниям.

В процессе научного познания изучение фактов на основе наблюдений и их обобщение приводят к догадке о физической сущности наблюдаемых явлений. На этой основе возникает теоретическая модель, включающая физическую идеализацию и ее математическую интерпретацию. Однако непосредственная проверка справедливости (адекватности) созданной модели не всегда возможна. Поэтому из нее логическим путем выводят следствия. Если проведенный эксперимент показывает, что исследуемые свойства и следствия модели соответствуют реальности, то модель в границах ее применимости считается адекватной и обоснованной.

В процессе обучения физике школьники знакомятся с методами научного познания. Сущность цикличности познания в процессе обучения заключается в том, что, с одной стороны, можно проверить теорию, понять ее более глубоко или экспериментальным путем выйти на теорию, которая уже создана, и оценить ее значение. Первый цикл называется теоретическим и включает, по мнению В. В. Майера, четыре этапа.

1. Сбор фактов.

2. Создание модели.

3. Анализ следствий из нее.

4. Эксперимент.

В соответствии с теоретическим познавательным циклом строятся учебные варианты физической теории школьного курса механики, молекулярной физики, термодинамики, электродинамики, квантовой физики.

Экспериментальный цикл научного познания был осуществлен в ходе великих открытий Х. Эрстеда, Г. Герца, А. Г. Столетова, В. Рентгена, Э. Резерфорда и других ученых, которые в процессе своей деятельности создали условия для эксперимента, ими наблюдался его результат, проводился анализ и затем строилась теория.

Теоретический и эмпирический познавательные циклы следует рассматривать как равноценные средства научного познания и постоянно использовать их в обучении физике.

Схема экспериментального цикла познания проста и носит самый общий характер – не только физический, но и любой другой эксперимент осуществляется в соответствии с представленной схемой: 1) условия; 2) результат; 3) анализ; 4) теоретическое обобщение.

Опыт работы в образовательных организациях показывает, что в настоящее время учебный физический эксперимент с использованием компьютера развивается в основном в следующих направлениях:

1) модернизация традиционного метрологического оборудования для выполнения демонстрационного и лабораторного физического эксперимента;

2) компьютерное моделирование физических процессов.

Первое направление представляет собой использование цифровой техники в качестве измерительного прибора, усовершенствованного метрологического оборудования, в результате чего учащиеся исследуют физические явления, процессы и законы реального (натурного) эксперимента («Архимед», «ЛабДиск Физика», «Радуга», «RelabPoint», «SenseDisc Physics», L-Микро» и др.).

Это направление позволяет применять технику для проведения учебного физического эксперимента. Но для нашего исследования наибольший интерес представляет *второе* направление развития учебного физического эксперимента с использованием компьютера. Компьютерное моделирование включает в себя использование прикладных программ, имитирующих физические опыты, явления или идеализированные модельные ситуации, происходящие в физических процессах. Использование компьютерного моделирования в процессе

обучения физике важно, так как моделирование на основе компьютерных технологий создает новое направление физики, а именно, вычислительной физики. Вычислительная физика расширяет возможности исследователя в цикле познания, позволяет автоматизировать физический эксперимент, разрабатывать и проводить компьютеризированные лабораторные работы по физике, создавать программные средства для математического моделирования.

Возможности компьютерного моделирования многогранны. Компьютер, обладающий мультимедийными средствами, средствами сбора информации, программным обеспечением с достаточным логико-математическим аппаратом, позволяет создать «реальную виртуальность», способную определенным образом заменить физическую лабораторию с оборудованием и установками. Компьютерные программы, отвечающие требованиям проведения экспериментов, будем называть *компьютерными (виртуальными) лабораторными работами*, а серию виртуальных лабораторных работ – *компьютерными лабораториями*.

При выполнении виртуальных лабораторных работ создается специальная модель, соответствующая цели работы и основным дидактическим требованиям. Для нее недостаточно изобразить реальные объекты графическими символами и отразить их работу в соответствии с физическими законами, также недостаточно демонстрационной наглядности модели установки. Необходимо, чтобы, взаимодействуя с ней, учащийся активно участвовал в проведении эксперимента и обработке результатов, а в итоге получал метапредметные результаты: методологические знания и экспериментальные умения. Наиболее сложной является организация учебно-познавательной деятельности школьников по исследованию этой модели в процессе выполнения лабораторной работы.

Одним из средств создания компьютерных лабораторных работ является схемотехническое моделирование, включающее создание принципиальной схемы устройства и проведение анализа его основных характеристик.

Компьютерное моделирование имеет ряд преимуществ по сравнению с другими видами моделирования:

- сокращение объема однообразных измерительных операций и математических вычислений, отвлекающих от непосредственного исследования физического явления, процесса или закона;

- исследование разнообразных процессов, протекающих в реальном масштабе времени;

- высокая точность физических измерений;

- возможность постановки демонстрационных и лабораторных экспериментов практически по всем разделам физики.

Компьютерные работы на основе изучаемых моделей и демонстрации не заменяют реального эксперимента, однако применение этого моделирования позволяет создать особые дидактические условия, которые облегчают процесс обучения и придат ему новый качественный уровень. Компьютерный и натурный эксперимент дополняют друг друга, а их совместное использование повышает дидактический и методический потенциал средств обучения.

Наряду с достоинствами использования компьютерного моделирования в процессе учебного физического эксперимента можно выделить и некоторые недостатки:

- отсутствие универсальности, то есть для каждой новой системы необходимо создавать новую модель, что является в некоторых случаях трудоемким процессом;

- ограниченная адекватность физической сущности исследуемого явления, процесса или закона;

- ограниченный доступ к информации об исследуемой схеме. Здесь можно отметить, что ответственность за оптимальность применения компьютерной модели несет ее создатель, а это зависит от того, понимает ли он сущность моделируемого явления. Компьютерная модель обладает субъективным характером, то есть отражает личные качества создателя, особенности его ассоциативного мышления.

Несмотря на наличие компьютерного лабораторного оборудования, программного обеспечения, существует проблема методики обучения автоматизации эксперимента. Предоставление учащемуся принципиально новой для него информационно-технологической среды способствует обеспечению расширенного интерактивного взаимодействия, необходимого для реализации исследовательской деятельности в процессе обучения физике.

Важно взаимодействие между обучаемым и средством обучения, функционирующим на базе компьютерных технологий, которые обеспечивают контроль или самоконтроль результатов обучения, формирование определенных знаний и умений, коррекцию в процессе приобретения нового знания. Представленное средство обучения обуславливает реализацию таких возможностей, как обеспечение оперативной обратной связи между пользователем и сред-

ством обучения, компьютерной визуализации учебной информации об объектах или процессах, автоматизации процессов вычислительной и информационно-поисковой деятельности и др., автоматизации процессов обработки результатов учебного эксперимента (протекающего как реально, так и виртуально), автоматизации организационного управления учебной деятельностью и контроля за результатами усвоения и продвижения в учении. Все вышеперечисленные действия являются метапредметными, так как связаны с циклом познания, с обработкой и применением полученной информации.

Использование компьютерных моделей в процессе обучения физике, безусловно, расширяет возможности формирования у школьников методологических знаний и экспериментальных умений. Однако повышение эффективности возможно только в том случае, если моделирующая явления виртуальная среда оптимальна, тогда процессы, фиксируемые в этой среде, совпадают с уже известными явлениями, наблюдаемыми на практике. Такое совпадение может служить критерием качества предлагаемой компьютерной модели [13]. Значимость модели возрастает, если она позволяет комбинировать интересующие нас модельные процессы. Предположим, изучение переходных характеристик последовательного и параллельного колебательного контура происходит после изучения работы его составляющих реактивных элементов при подключении к источникам постоянного и переменного напряжения. В результате таких комбинаций пользователь приобретает новую для него информацию. Она получается в результате логико-математической обработки компьютером исходных параметров модели и параметров воздействия на нее (например, изменение температуры окружающей среды). Это знание носит гипотетический характер и как результат всякого мысленного эксперимента нуждается в проверке на натурном эксперименте.

Полученный вывод должен определять методику и границы использования виртуального лабораторного эксперимента. У учащихся необходимо изначально формировать адекватное отношение к компьютерному эксперименту и его промежуточной стадии. Обучающиеся должны осознавать прогностический характер результатов виртуального эксперимента. Понимание смысла компьютерного эксперимента становится глубже, если учащиеся сами создают модель изучаемого явления, а использование для этой цели схемотехнического моделирования повышает эффективность учебно-познавательной деятельности обу-

чающихся. Поэтому они должны уяснить основные принципы построения модели, понять назначение процедур работы с данной моделью, иметь возможность сознательно изменять ее параметры, то есть моделировать ситуации, которые представляются для них интересными и практически значимыми.

Таким образом, использование компьютерного эксперимента в процессе обучения позволяет формировать следующие метапредметные действия:

- проводить эксперимент в реальном масштабе времени;
- осуществлять визуализацию и сохранение полученных результатов эксперимента в виде графических зависимостей и таблиц;
- производить анализ полученных экспериментальных зависимостей путем их сравнения друг с другом и теоретическими выкладками.

Остановимся на организации учебного физического эксперимента с учащимися на основе использования компьютерных моделей, созданных в специализированных пакетах прикладных программ. В процессе обучения физике появляется возможность предложить учащимся задания, которые помогают им осуществить переход от репродуктивного усвоения изучаемого теоретического материала к самостоятельному исследованию. В этих заданиях могут быть использованы принципиальные схемы изучаемых устройств или результаты исследования процессов, представленные в виде графика. При этом последовательность предложенных учителем заданий учащимся может быть следующей.

1. Изучение нового материала с использованием компьютерных моделей, устройств и графиков работы, их основных характеристик, его осознание. Это задание необходимо для того, чтобы помочь учащемуся понять назначение модели и освоить ее регулировку. Обычно в этом случае компьютерная модель полностью адекватна изученному теоретическому материалу учебника. При выполнении этого вида деятельности в большей мере реализуются принципы осознанности и доступности.

2. Решение задачи по заданному алгоритму с помощью представленных схем устройства и графиков. В рамках этого задания учащемуся предлагается провести ряд простых экспериментов, например, изменить величину одного активного сопротивления в исследуемой цепи и по полученным результатам исследования ответить на контрольные вопросы. Такая организация учебной деятельности позволяет школьникам осознанно осуществлять изу-

чение учебного материала и активно его использовать в процессе обучения.

3. Решение задачи по алгоритму, который известен в общем виде: задана схема и начальные условия. Например, учащимся предлагается создать затухающие колебания параллельного колебательного контура, получить полное затухание в определенный момент времени. Целесообразно в этом случае предложить учащимся решить задачу без использования компьютера, а затем, используя компьютерную модель, проверить достоверность полученного результата. Такая организация деятельности учащихся соответствует принципу систематичности и последовательности в обучении.

4. Решение учащимся поставленной учителем учебной проблемы, которая требует самостоятельного планирования и составления схемы, ее исследование и анализ полученных результатов. Учащемуся предлагается задание, например, продемонстрировать и объяснить особенности функционирования реактивного элемента в электрической цепи при подключении переменного и постоянного источника напряжения. При выполнении этого задания необходимо составить схему исследуемой цепи, выбрать реактивный компонент и его параметры, выбрать источники питания и подключить их к цепи, выдвинуть гипотезу и предложить план проведения исследования, провести исследование и проанализировать полученные результаты, а также внести в исследуемую схему коррективы. Данная организация деятельности учащихся является примером реализации принципа прочности знаний, так как происходит использование изученного материала в новой ситуации [7].

Предлагаемая организация формирования познавательных универсальных учебных действий учащихся позволяет учителю разнообразить форму проведения урока и выполнения домашних заданий, индивидуализировать задания для обучаемых, корректировать деятельность путем постановки задач, решение которых учащийся может получить в ходе исследования компьютерной модели.

Дидактическая составляющая компьютерного моделирования может рассматриваться не только как этап и метод учебного исследования, но и как средство формирования у учащихся разнообразных экспериментальных действий и операций, как средство контроля сформированности у школьников умений и навыков выполнения отдельных экспериментальных процедур.

Таким образом, *использование компьютерных моделей в рамках проведения физического эксперимента* позволяет реали-

зовать основные принципы дидактики (сознательности и активности, наглядности, систематичности и последовательности, прочности, научности, доступности, связи теории с практикой) в процессе обучения.

Проанализировав современное состояние использования в той или иной мере компьютерного моделирования в учебном процессе и организации развития УУД учащихся, рассмотрим применение схмотехнических моделей в процессе обучения физике.

Взаимодействие с компьютером при выполнении учебного физического эксперимента способствует развитию исследовательских умений учащихся, такое взаимодействие целесообразно осуществлять в соответствии с циклом познания.

Поскольку схмотехническое моделирование представляет собой совокупность элементов: принципиальную электрическую схему устройства и разнообразные результаты исследований ее переходных процессов, представленные в удобной для восприятия форме в виде графиков или спектрограмм, – это позволяет изучать принципы и методы анализа, синтеза, реализации электрических схем устройств, отвечающих заданным характеристикам.

Для составления схемы необходимо представить в виде знаковых моделирующих элементов каждый компонент цепи, а затем соединить их соответствующим образом. Компоненты цепей и их схмотехнические модели имеют определенные параметры и свойства. Анализ поведения модели (схемы) сопоставляется с результатами измерений режимов работы цепи или объекта, и делается вывод об их тождественности реально существующим электрическим цепям. При необходимости в модель вносятся уточнения, и, наоборот, по результатам моделирования изменяют саму цепь, улучшая ее характеристики, учитывая внешние эффекты, присущие реальности, этот процесс обычно носит повторяющийся характер.

С дидактической точки зрения схмотехническое моделирование может рассматриваться в трех аспектах [1, с. 12-13]:

- как *средство обучения*, поскольку большая часть информации поступает к обучаемому в виде моделей;

- как *метод познания*, поскольку позволяет учителю организовать самостоятельную исследовательскую деятельность учащихся таким образом, чтобы учащиеся в ходе этого процесса могли получить субъективно новый результат. Обучаемый выступает в роли создателя, разработчика моделей, которые в силу этого отражают личностные факторы, особенности ассоциатив-

ного мышления школьника, его знания физики, опыт, мотивы и предпочтения;

- как *объект изучения*, так как позволяет рассматривать любую схему как новый конструктивный элемент, обладающий своими свойствами и характеристиками. Для разных моделей можно выделить их инвариантные свойства, особенности, накладываемые выбранным способом на представления об объекте моделирования. Указанные аспекты могут являться основой для организации исследовательской деятельности учащихся в процессе обучения физике.

Компьютерные модели можно использовать в интерактивном режиме. Среди интерактивных моделей, применяемых при обучении, можно выделить демонстрации, лабораторные работы и конструкторы. Мы считаем, что схематехническая модель может быть представлена в любом из перечисленных качеств. Использование ее для демонстрации дает возможность пользователю наглядно представлять явление или поведение объекта в определенных условиях, позволяет акцентировать внимание учащегося на важных элементах изучаемых явлений. Создание на основе схематехнической модели лабораторной работы позволяет учащемуся исследовать различные стороны явления, строить необходимые графики и формулировать вывод. Процесс создания модели можно рассматривать как конструирование объекта с заданными свойствами и определенными начальными условиями. Учащийся получает более широкие возможности для своей учебно-исследовательской деятельности.

Рассмотрим перечень основных требований, которым должна соответствовать программа схематехнического моделирования на всех этапах проведения компьютерного моделирования.

Для проведения результативного исследования компьютерной модели или решения задачи учащемуся должны быть предоставлены условия, которые обеспечиваются дружественным интерфейсом программных сред. Указанным требованиям соответствуют пакеты схематехнического моделирования, поскольку они обладают возможностями многостраничного графического редактора принципиальных схем, в работе которого может участвовать несколько открытых файлов, содержащих различные принципиальные схемы или их составляющие элементы, блоки, которые можно копировать и переносить на любую открытую страницу, в любую схему. Также в подобных пакетах есть специальная программа для расчета параметров математических моделей по справочным или экспериментальным данным.

В учебном процессе перечисленные условия создают определенный уровень успешности для обучаемых в процессе учебно-исследовательской деятельности, облегчают общение с компьютером слабо подготовленных учащихся, позволяют применять схематехническое моделирование в процессе обучения физике для учащихся разного возраста. Кроме этого, они способствуют созданию компьютерной аналогии с «рабочим столом» при проведении учебного физического эксперимента, а встроенные программы обеспечивают максимальное приближение исследуемой компьютерной модели к реальному объекту.

Использование программы схематехнического моделирования на этапе создания принципиальной схемы устройства позволяет учащемуся имитировать реальный процесс сборки электрической цепи. Это возможно осуществить на основе следующих достоинств схематехнических программ.

1. Наличие разносторонней библиотеки компонентов, включающей в себя наиболее популярные аналоговые компоненты типа диодов, биполярных и полевых транзисторов, магнитных сердечников, линий передачи с потерями, цифровых интегральных схем дискретной логики и различных других источников напряжений и сигналов.

2. Наличие функционального моделирования аналоговых и цифровых компонентов, то есть по заданным математическим уравнениям, которые составляет и заносит в свойства пользователь.

3. Наличие возможности многовариантного исследования при изменении параметров компонентов электрической цепи. Например, у генератора синусоидальных колебаний пользователь может задавать пошаговое изменение амплитуды или частоты в определенных им пределах.

Эти возможности характеризуют конструкторские свойства программ схематехнического моделирования. Учащиеся не ограничены в выборе параметров компонентов и направлений своей деятельности, имеют право на ошибочные действия и исследование аварийных или запрещенных состояний. Это приобретает особую значимость при организации самостоятельной работы школьников.

Одним из этапов учебно-исследовательской деятельности является получение результата исследования. Изучение электрических цепей, электрических и автоматических устройств требует проведения разнообразных измерений и получения определенных зависимостей, снятия вольт-амперных характеристик используемых компонентов. В системах схематехнического моделирования получение данных ре-

лизуется благодаря разнообразным видам проведения исследования (расчет переходных процессов, расчет частотных характеристик, расчет передаточных характеристик по постоянному току, расчет режима по постоянному току и его динамическое отображение на принципиальной схеме).

Математический аппарат перечисленных режимов расчета в схемотехнических системах позволяет создать виртуальность проведения измерений и визуализировать результаты исследуемых процессов, делая возможным проведение измерений, которые не могут быть выполнены на реальном оборудовании. Использование перечисленных возможностей повышает эффективность формирования метапредметных УУД обучаемых.

Анализ и представление результата, проведенного компьютерного эксперимента – важные этапы учебно-исследовательской деятельности учащегося. Обработка полученных данных, понимание выведенного системой схемотехнического моделирования результата исследования определяют целесообразность планирования последующей исследовательской деятельности учащимся при решении конкретной проблемы. Пакеты схемотехнического моделирования обладают этими возможностями.

Отмеченные выше характеристики схемотехнического моделирования с разнообразными функциями и его использование в учебном процессе позволяют решить проблему формирования УУД учащихся. Кроме этого, эти характеристики подтверждают мнение, что развитие компьютерной техники и ее программного обеспечения все более ориентируется на пользователя, который не умеет программировать, но приме-

няет компьютеры для решения своих учебно-исследовательских задач.

Физика – наука экспериментальная, учебный физический эксперимент – важнейший инструмент в познании физической сущности объектов и явлений природы. Создавая условия для проведения эксперимента, учитель готовит оборудование, собирает установку для эксперимента, выполняет его, получая результат, вместе с учащимися наблюдает изучаемое явление, при необходимости получает его количественную характеристику, а проводя анализ, сопоставляет полученный результат с результатами других экспериментов, объясняет его и делает прогноз новых явлений. Затем следует теоретическое обобщение экспериментального исследованного физического явления.

Основная проблема в реализации принципа цикличности заключается в освоении десятков, сотен учебных экспериментов, охватывающих все разделы школьного курса физики, чтобы метод научного познания стал столь же естественным, как обычное изложение учебного материала.

При использовании компьютерных моделей в процессе обучения физике следует понимать, что учебный физический эксперимент является основой формирования физического мышления учащихся. В цикле научного познания переходы от фактов к модели и от следствий к эксперименту носят интуитивный характер, поэтому именно они определяют сущность физического мышления. Говоря о решении задач, следует отметить, что они относятся к определенной теоретической модели явления и могут затронуть глубинные процессы, формирующие физическое мышление учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бешенков С. А., Ракитина И. С. Моделирование и формализация. – М.: Лаборатория Базовых Знаний, 2002. – 336 с.
2. Волкова А. А., Руденко И. В. Проблема формирования универсальных учебных действий // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : сб. ст. по мат-лам XIV междунар. науч.-практ. конф. – Ч. I. – Новосибирск : СибАК, 2012. – С. 38–43.
3. Воровщиков С. Г. и др. Метапредметное учебное занятие: ресурс освоения обучающимися универсальных учебных действий : учеб. пособие. – М. : 5 за знания, 2014. – 262 с.
4. Гилядов С. Р. Универсальные учебные действия: два подхода к определению состава и структуры // Педагогическое образование и наука. – 2014. – №5. – С. 71–75.
5. Ерохин В. Ф. Активизация познавательной деятельности учащихся на уроках физики [Электронный ресурс] // Гуманитарные научные исследования. – 2013. – № 4. – Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2013/04/2680> (дата обращения: 30.09.2017).
6. Журавлев И. А. Принцип деятельностной наглядности как педагогическая проблема в развитии познавательных универсальных учебных действий [Электронный ресурс] // Современная педагогика. – 2016. – № 10. – Режим доступа: <http://pedagogika.snauka.ru/2016/10/6035> (дата обращения: 01.10.2017).
7. Зуев П. В., Кошечева Е. С. Использование компьютерного моделирования при обучении физике. – Germany : LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH, 2012. – 240 с.
8. Зуев П. В., Кошечева Е. С. Развитие инженерного мышления учащихся в процессе обучения физике на основе схемотехнического моделирования // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 7. – С. 79–89.

9. Кощева Е. С., Красноперов Г. В. Использование современных информационных сред на основе идеи холистического подхода в профессиональной подготовке учителя // Педагогическое образование в России. – 2012. – №5. – С. 72–78.
10. Майер Р. В. Информационные технологии и физическое образование. – Глазов : ГГПИ, 2006. – 64 с.
11. Майер Р. В. Компьютерное моделирование физических явлений : монография. – Глазов : ГГПИ, 2009. – 112 с.
12. Осмоловская И. М., Краснова Л. А. Проблема междисциплинарности в исследованиях процесса обучения // Образование и наука. – 2017. – № 7. – С. 9–24.
13. Оспенникова Е. В. Виртуальный лабораторный эксперимент: его методологическая и дидактическая функции // Компьютер в учебном физическом эксперименте. – 2002. – № 15. – С. 79–81.
14. Степанов Ф. Г. Универсальные учебные действия: трудности классификации // Актуальные проблемы психолого-педагогического сопровождения образования в условиях реализации ФГОС нового поколения : ст. участников Всерос. заочн. науч.-практ. конф. – М. : Прометей, 2014. – 198 с.
15. Усольцев А. П., Шамало Т. Н. Наглядность и ее функции в обучении // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 6. – С. 102–109.
16. Шеховцова Л. Д., Прокофьева И. В., Маркова Р. И., Молчанова Е. Метапредметные универсальные умения // Молодой ученый. – 2017. – № 42. – С. 185–187.

REFERENCES

1. Beshenkov S. A., Rakitina I. S. Modelirovanie i formalizatsiya. – М. : Laboratoriya Bazovykh Znaniy, 2002. – 336 s.
2. Volkova A. A., Rudenko I. V. Problema formirovaniya universal'nykh uchebnykh deystviy // Lichnost', sem'ya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psikhologii : sb. st. po mat-lam XIV mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – Ch. I. – Novosibirsk : SibAK, 2012. – С. 38–43.
3. Vorovshchikov S. G. i dr. Metapredmetnoe uchebnoe zanyatie: resurs osvoeniya obuchayushchimisya universal'nykh uchebnykh deystviy : ucheb. posobie. – М. : 5 za znaniya, 2014. – 262 s.
4. Gilyadov S. R. Universal'nye uchebnye deystviya: dva podkhoda k opredeleniyu sostava i struktury // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. – 2014. – №5. – С. 71-75.
5. Erokhin V. F. Aktivizatsiya poznatel'noy deyatel'nosti uchashchikhsya na urokakh fiziki [Elektronnyy resurs] // Gumanitarnye nauchnye issledovaniya. – 2013. – № 4. – Rezhim dostupa: <http://human.snauka.ru/2013/04/2680> (data obrashcheniya: 30.09.2017).
6. Zhuravlev I. A. Printsip deyatel'nostnoy naglyadnosti kak pedagogicheskaya problema v razvitii poznatel'nykh universal'nykh uchebnykh deystviy [Elektronnyy resurs] // Sovremennaya pedagogika. – 2016. – № 10. – Rezhim dostupa: <http://pedagogika.snauka.ru/2016/10/6035> (data obrashcheniya: 01.10.2017).
7. Zuev P. V., Koshcheeva E. S. Ispol'zovanie komp'yuternogo modelirovaniya pri obuchenii fizike. – Germany : LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH, 2012. – 240 s.
8. Zuev P. V., Koshcheeva E. S. Razvitie inzhenernogo myshleniya uchashchikhsya v protsesse obucheniya fizike na osnove skhemotekhnicheskogo modelirovaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2017. – № 7. – С. 79–89.
9. Koshcheeva E. S., Krasnoperov G. V. Ispol'zovanie sovremennykh informatsionnykh sred na osnove idei kholisticheskogo podkhoda v professional'noy podgotovke uchitelya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2012. – №5. – С. 72–78.
10. Mayer R. V. Informatsionnye tekhnologii i fizicheskoe obrazovanie. – Glazov : GGPI, 2006. – 64 s.
11. Mayer R. V. Komp'yuternoe modelirovanie fizicheskikh yavleniy : monografiya. – Glazov : GGPI, 2009. – 112 s.
12. Osolovskaya I. M., Krasnova L. A. Problema mezhdistsiplinarnosti v issledovaniyakh protsessa obucheniya // Obrazovanie i nauka. – 2017. – № 7. – С. 9–24.
13. Ospennikova E. V. Virtual'nyy laboratornyy eksperiment: ego metodologicheskaya i didakticheskaya funktsii // Komp'yuter v uchebnom fizicheskom eksperimente. – 2002. – № 15. – С. 79–81.
14. Stepanov F. G. Universal'nye uchebnye deystviya: trudnosti klassifikatsii // Aktual'nye problemy psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya obrazovaniya v usloviyakh realizatsii FGOS novogo pokoleniya : st. uchastnikov Vseros. zaochn. nauch.-prakt. konf. – М. : Prometey, 2014. – 198 s.
15. Usol'tsev A. P., Shamalo T. N. Naglyadnost' i ee funktsii v obuchenii // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2016. – № 6. – С. 102–109.
16. Shekhovtsova L. D., Prokofeva I. V., Markova R. I., Molchanova E. Metapredmetnye universal'nye umeniya // Molodoy uchenyy. – 2017. – № 42. – С. 185–187.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ВОСПИТАНИЯ

УДК 378.147:338.48
ББК У43р

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

Ваганова Ирина Юрьевна,

кандидат филологических наук, член экспертного совета «Наука» при Министерстве физической культуры и спорта Свердловской области; 620004, г. Екатеринбург, ул. Малышева, д. 101; e-mail: irenavag@mail.ru

Рапопорт Леонид Аронович,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой управления в сфере физической культуры и спорта, Уральский федеральный университет им. первого Президента Российской Федерации Б. Н. Ельцина, Министр физической культуры и спорта Свердловской области; 620078, г. Екатеринбург, ул. Коминтерна, д. 1; e-mail: rla66@mail.ru

Терентьев Алексей Евгеньевич,

кандидат педагогических наук, доцент, заместитель председателя Общественного совета при Министерстве физической культуры и спорта Свердловской области; 620004, г. Екатеринбург, ул. Малышева, д. 101; e-mail: 919ter@mail.ru

Харитоновна Елена Владимировна,

заместитель заведующего кафедрой управления в сфере физической культуры и спорта, Уральский федеральный университет им. первого Президента Российской Федерации Б. Н. Ельцина; 620078, г. Екатеринбург, ул. Коминтерна, д. 1; e-mail: haritonova_lena@mail.ru

РОЛЬ ТУРИСТИЧЕСКОЙ ОТРАСЛИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ГОСТИНИЧНОГО ДЕЛА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: физическая культура; профессиональные компетенции; федеральные государственные образовательные стандарты; ФГОС; гостиничное дело; туризм; подготовка специалистов.

АННОТАЦИЯ. Подготовка выпускников, осуществляемая в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, направлена на формирование у обучающихся комплекса как общекультурных, так и профессиональных компетенций. При этом если развитие первых унифицировано для разных направлений подготовки, то специфика формирования последних определяется не только рамками образовательного стандарта, но и текущим состоянием сферы профессиональной деятельности. Работодатель становится полноправным участником образовательного процесса – может не только выступать в качестве преподавателя, но и влиять на содержание основной профессиональной образовательной программы. Процесс подготовки корректируется в соответствии с требованиями рынка труда, дабы выпускник, завершив обучение, был готов к решению профессиональных задач и процесс дополнительного обучения молодых специалистов после приема на работу был сведен к минимуму. В данной статье рассматривается проблема подготовки будущих специалистов по направлению подготовки 43.03.03 «Гостиничное дело» в аспекте развития профессиональных компетенций. В качестве фактора, определяющего изменение требований к выпускникам данного направления и, как следствие, специфику организации процесса обучения, выделяется состояние сферы туризма. Авторами рассматривается состояние туристической отрасли в Свердловской области, выделяются тенденции ее развития в контексте реализации целевых программ и предстоящих значимых для региона мероприятий, в частности, Чемпионата мира по футболу 2018 г., определяется их роль в актуализации профессиональных компетенций. Исходя из состояния туристической отрасли авторами определяются наиболее востребованные в настоящее время компетенции в соответствии с видами профессиональной деятельности.

Vaganova Irina Yurievna,

Candidate of Philology, Member of the Council “Science” of the Ministry of Physical Education and Sport of Sverdlovsk Region, Ekaterinburg, Russia.

Rapoport Leonid Aronovich,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Management on Physical Education and Sport, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

Terentiev Aleksey Evgenievich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Vice Chairman of the Public Council of the Ministry of Physical Education and Sport of Sverdlovsk Region, Ekaterinburg, Russia.

Kharitonova Elena Vladimirovna,

Deputy Head of Department of Management on Physical Education and Sport, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

THE ROLE OF TOURISM INDUSTRY IN PROFESSIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT OF FUTURE HOSPITALITY INDUSTRY SPECIALISTS

KEYWORDS: physical education; professional competences; federal state educational standards; hotel business; tourism; specialists’ training.

ABSTRACT. The teaching process at higher school aims at formation of both general cultural and professional competences, as it is required by the Federal State Educational Standard of Higher Education. Noteworthy is that general cultural competences are the same for different academic programs, while professional competences depend not only on the educational standard, but also on the current state of the sphere of professional activity. So, employers become active participants of the learning process – they can not only be teachers, but they can also influence the content of the academic program. Teaching process is constantly adapted to the labour market demands, so that the graduates might be ready for their professional activity and there was no need in further training before employment. This article focuses on the teaching process in the specialty 43.03.03 “Hotel Business” from the point of view of professional competences development. The current state of the tourism industry determines the requirements to the graduates and the peculiarities of the teaching process. The article discusses the current state of the tourism industry in Sverdlovsk Region and singles out its trends in the context of the academic programs and important events for the region, for example, World Cup 2018. The most necessary competences are determined in the article of the basis of the analysis of the current state of the tourism industry.

Реализация Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (далее – ФГОС ВО) осуществляется в рамках компетентного подхода. В результате обучения у выпускника должен быть сформирован ряд компетенций – как общекультурных, так и профессиональных. Если первые во ФГОС ВО разных направлений подготовки описаны сходными и зачастую повторяющимися формулировками, а процесс их формирования во многом унифицирован, то вторые определяются спецификой будущей профессиональной деятельности и, в частности, спецификой той сферы, в которой эта деятельность будет осуществляться. При этом во ФГОС ВО третьего поколения реализуется установка на сокращение дистанции между профессиональным образованием и профессиональной деятельностью: процесс подготовки будущих выпускников должен корректироваться в соответствии с текущим состоянием профессиональной сферы, требованиями работодателей. В полной мере это относится и к подготовке специалистов гостиничного дела. Естественно, что опираться при этом надо на имеющиеся ресурсы региона и исходить из его потребностей. В полной мере это относится и к Свердловской области.

Согласно данным официальной статистики в 2016 г. численность туристов, прибывших в Свердловскую область, составила 1344,6 тыс. человек, из них граждан России – 1233,5 тыс. человек, иностранных граждан – 111,1 тыс. человек. По сравнению с 2015 г. рост числа туристов составил 15,9 %, (граждан России – 14,2 %, иностранных граждан – 39 %). Указанная положительная динамика в развитии туристической отрасли региона актуализирует совершенствование подходов к подготовке специалистов в сфере гостиничного дела. На сегодняшний день их подготовка по направлениям бакалавриата регламентируется ФГОС ВО по направлению подготовки

43.03.03 «Гостиничное дело». Выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен обладать следующими профессиональными компетенциями в соответствии с видами профессиональной деятельности.

1. *Производственно-технологическая деятельность* предполагает обладание:

- готовностью к применению современных технологий для формирования и предоставления гостиничного продукта, соответствующего требованиям потребителей (ПК-1);

- готовностью к разработке и предоставлению гостиничного продукта, в том числе в соответствии с требованиями потребителя, на основе новейших информационных и коммуникационных технологий (ПК-2).

2. *Организационно-управленческая деятельность* предполагает обладание:

- навыками определения и анализа затрат гостиничного предприятия и других средств размещения (ПК-3);

- готовностью анализировать результаты деятельности функциональных подразделений гостиниц и других средств размещения, уровень обслуживания потребителей, делать соответствующие выводы (ПК-4);

- способностью контролировать выполнение технологических процессов и должностных инструкций в гостиничной деятельности, готовностью к организации работ по подтверждению соответствия системе классификации гостиниц и других средств размещения (ПК-5).

3. *Сервисная деятельность* предполагает обладание:

- готовностью к сервисной деятельности в соответствии с этнокультурными, историческими и религиозными традициями, к выявлению потребностей потребителя, формированию гостиничного продукта, развитию клиентурных отношений (ПК-6);

- готовностью применять современные технологии гостиничной деятельности в работе с потребителем (ПК-7);

- готовностью использовать оптимальные технологические процессы в гостиничной деятельности, в том числе в соответствии с требованиями потребителя (ПК-8).

4. *Научно-исследовательская деятельность* предполагает обладание:

- способностью использовать современные научные принципы и методы исследования рынка гостиничных услуг (ПК-9);

- готовностью к применению прикладных методов исследовательской деятельности в области формирования и продвижения гостиничного продукта, соответствующего требованиям потребителей (ПК-10);

- готовностью к применению инновационных технологий в гостиничной деятельности и новых форм обслуживания потребителей (ПК-11).

5. *Проектная деятельность* предполагает обладание:

- готовностью к освоению теоретических основ проектирования функциональных процессов гостиниц и других средств размещения на основе применения современных технологий и методов проектирования (ПК-12);

- готовностью самостоятельно находить и использовать различные источники информации для осуществления проектной деятельности и формирования гостиничного продукта в соответствии с требованиями потребителя (ПК-13);

- готовностью к организации и выполнению проектов в гостиничной деятельности (ПК-14) [12].

В качестве одного из факторов, определяющих специфику подготовки будущих специалистов гостиничного дела, в частности, выделение наиболее востребованных видов профессиональной деятельности и соответствующих им профессиональных компетенций, нами рассматривается состояние туристической отрасли региона, поскольку развитие туристической инфраструктуры, связь туристического потока с событиями и мероприятиями, проходящими в регионе, количественный и качественный состав туристов, посещающих регион, влияют на те требования, которые выдвигаются к лицам, работающим в сфере гостеприимства.

В настоящее время в Свердловской области осуществляют деятельность 340 туристских компаний, из них 258 турагентств, 82 туроператора, из которых 47 – в сфере внутреннего и въездного туризма.

Объем платных услуг населению, в том числе санаторно-оздоровительных услуг, услуги гостиниц и аналогичных средств размещения составил в 2014 г. 9,1 млрд рублей, в 2015 г. – 10,4 млрд рублей (рост к 2014 г. – 14,3 %), в 2016 г. – 10,9 млрд рублей (рост к 2015 г. – 14,7 %) (табл. 1).

Таблица 1

Количество культурно-развлекательных центров и объектов показа

	2014 г.	2015 г.	2016 г.
Количество доступных туристам искусственных аттракций (единиц), в т. ч.	1234	1241	1241
Культурно-исторические достопримечательности	579	579	579
Памятники природы	424	424	425
Заказники	55	55	55
Объекты культурно-познавательного характера (театры, киноконцертные залы, кинотеатры и пр.)	103	103	103
Спортивные объекты	21	28	28
Горнолыжные трассы	31	31	31
Организованные неклассифицированные пляжи	21	21	21

Инфраструктура средств размещения

На территории города Екатеринбурга расположены гостиницы крупных мировых сетей, таких как «Park Inn by Radisson», «Novotel hotels», «Hyatt Regency hotels», «Ramada», «Angelo by Vienna House».

В Свердловской области классифицировано 325 коллективных средств размещения с общим номерным фондом 10 771 номера, из них:

- категории 5 звезд – 4 единицы;
- категории 4 звезды – 18 единиц;
- категории 3 звезды – 57 единиц;
- категории 2 звезды – 57 единиц;
- категории 1 звезда – 8 единиц;
- категории мини-отель – 2 единицы;
- категории «без звезд» – 179 единицы.

В том числе в городе Екатеринбурге общее количество классифицированных средств размещения составляет 157 единиц, общий номерной фонд составляет 5764 номеров.

Увеличение объема предоставляемых платных услуг в сфере размещения и наличие средств размещения различного класса определяют необходимость подготовки будущих выпускников к сервисной деятельности, в частности, формирование у них компетенций ПК-7 – готовность применять современные технологии гостиничной деятельности в работе с потребителем и ПК-8 – готовность использовать оптимальные технологические процессы в гостиничной деятельности, в том числе в соответствии с требованиями потребителя.

Наиболее популярными видами туризма в Свердловской области являются следующие.

Культурно-познавательный туризм – в регионе он представлен уникальными музеями и объектами историко-культурного наследия (Нижнесинячихинский музей деревянного зодчества, музей Каслинского литья, Шигирский Идол и другие).

Деловой туризм представлен крупными выставочными центрами: «Екатеринбург-Экспо», Центр международной торговли и др. Ежегодно в Екатеринбурге проводится более 200 выставочных мероприятий: конгрессы, форумы, саммиты, в том числе международная выставка ИННОПРОМ, Международный туристский Форум «Большой Урал» и др.

Промышленный туризм представлен уникальными заводами и производствами, музеями военной и автомобильной техники УТМК, музейным комплексом Уралвагонзавода, колокольным заводом Пяткова, комплексом «Северская Домна» и другими объектами. В области запущен проект «Единая промышленная карта», предполагающий организацию экскурсий на предприятия региона.

К развивающимся и перспективным видам туризма относятся следующие.

1. *Минералогический туризм*. Доступные минералогические маршруты к местам добычи самоцветных камней и руд драгоценных металлов – Липовское месторождение, Минералогический музей им. А. Е. Ферсмана, Малышевское месторождение изумрудов, Музей-шахта Уральского золота в городе Березовском.

2. *Активный и экологический туризм* представлен горнолыжными комплексами и памятниками природы, такими как Висимский заповедник, заповедник «Денежкин камень», национальный парк «Припышминские боры», природные парки «Река Чусовая», «Бажовские места».

Развитие различных видов туризма определяет привлечение в регион туристов различного типа, предъявляющих различные требования к средствам размещения. Это актуализирует востребованность научно-исследовательской деятельности в гостиничном деле, в частности, сформированность у специалистов компетенций ПК-9 – способность использовать современные научные принципы и методы исследования рынка гостиничных услуг и ПК-10 – готовность к применению прикладных методов исследовательской деятельности в области формирования и продвижения гостиничного продукта, соответствующего требованиям потребителей.

В 2017 г. туристский маршрут «Самоцветные истории Урала» включен в число брендовых маршрутов России. Маршрут проходит через Екатеринбург, Нижний Тагил, Невьянск, Березовский и объединяет более 10 объектов туристского показа. Реализуется в рамках проекта автотуристского кластера «Самоцветное кольцо Урала», включающего более 20 регулярных туров. Данный проект реализуется в рамках федеральной целевой программы «Развитие внутреннего и въездного туризма в Российской Федерации (2011–2018 гг.)». Всего в Свердловской области разработано более 140 туров, в том числе более 25 – по городу Екатеринбургу. В 2017 г. организована работа по формированию межрегиональной концепции перспективного туристского направления «Урал», объединяющего историко-культурный и промышленный потенциал Свердловской и Челябинской области, для включения в формируемую федеральную целевую программу по туризму на период с 2019 по 2025 гг.

Развитие сферы туризма, разработка новых туристских маршрутов актуализируют востребованность компетенции ПК-11 – готовность к применению инновационных технологий в гостиничной деятельности и новых форм обслуживания потребителей.

В Свердловской области предусмотрены мероприятия по развитию туристской инфраструктуры в муниципальных образованиях, расположенных на ключевых туристских маршрутах и включенных в программы туроператоров. В 2016 г. муниципальным образованиям предоставлено 7,3 млн рублей на обустройство территории популярных объектов досуга. В 2017 г. планируется реализовать проекты за счет субсидий на сумму 10,2 млн рублей.

В Свердловской области открыты и функционируют 5 туристско-информационных центров. В Екатеринбурге информационные стойки работают в помещениях аэропорта «Кольцово» и железнодорожного вокзала.

Также в рамках реализации волонтерской программы в центральной части города на период проведения чемпионата мира будут предусмотрены 40 информационных пунктов (10 постоянных, 5 дополнительных, 25 мобильных), которые будут расположены на основных туристических маршрутах и транспортно-логистических узлах города.

По состоянию на 16 октября 2017 г. установлено 304 знака туристской навигации.

Для обеспечения комфортного путешествия по Свердловской области созданы 5 информационных туристских порталов, разработаны мобильное приложение «Пу-

теводитель по Свердловской области», аудиогиды, издаются справочники, путеводители и туристские карты, календари событийных мероприятий, карманные путеводители по Свердловской области.

Вышесказанное определяет не только необходимость в применении новых форм обслуживания в гостиничном деле, но и осуществление деятельности проектной, в частности, формирование у будущих специалистов таких профессиональных компетенций, как ПК-12 – готовность к освоению теоретических основ проектирования функциональных процессов гостиниц и других средств размещения на основе применения современных технологий и методов проектирования и ПК-13 – готовность самостоятельно находить и использовать различные источники информации для осуществления проектной деятельности и формирования гостиничного продукта в соответствии с требованиями потребителя.

Вызовом для сфер туризма и гостеприимства и толчком для их развития в Свердловской области стал Чемпионат мира по футболу, который пройдет в 2018 г. В рамках подготовки к Чемпионату мира разработаны маршруты для туристов, которых условно можно разделить на две целевые группы в зависимости от времени пребывания в городе Екатеринбурге. Первая категория – приезжающие на один-два дня. Для туристов этой группы подготовлены пешие маршруты по центру города. Вторая категория – приезжающие на три и более дней. Для туристов этой группы предлагаются однодневные маршруты с выездом из города.

В связи с тем что основная часть туристов, прибывающих на игры чемпионата мира, относится к первой категории, планируется сделать акцент на пешеходные маршруты в центральной части города – вокруг набережной городского пруда и исторической части города. Данные маршруты рассчитаны на 2-3 часа и включают в себя более 40 достопримечательностей.

В настоящий момент уже созданы аудиогиды на нескольких иностранных языках, после проведения финальной жеребьевки будут подготовлены описание и аудиогиды на языках команд, чьи матчи пройдут в Екатеринбурге.

Основные маршруты для болельщиков:

1) пеший туристский маршрут «Красная Линия Екатеринбурга» по историческому центру Екатеринбурга, который включает более 40 объектов – от памятников и купеческих усадеб до целых улиц и площадей;

2) городской туристический маршрут «Екатеринбург в зеркале Исети», который охватывает наиболее интересные и уникальные объекты, расположенные в центре города Екатеринбурга.

Дополнительные маршруты для туристов:

1) пеший туристский маршрут «Конструктивизм. Архитектурное наследие Екатеринбурга», который включает более 10 объектов, представленных особняками XVIII в., конструктивистскими зданиями и высотками нового времени;

2) пеший туристский маршрут «Рок-столица»;

3) пеший туристский маршрут «За соковыжималками на Урал!»;

4) автотуристский маршрут «Золото Урала» (г. Екатеринбург – г. Березовский), который знакомит с городом Березовским – действующим центром золотодобычи Урала;

5) автотуристский маршрут «Боевая слава Урала» (г. Екатеринбург – г. Верхняя Пышма);

6) автотуристский маршрут «Династия Романовых в Екатеринбурге» (г. Екатеринбург – Ганина Яма) с посещением границы Европа-Азия.

Развитие сферы туризма, происходящее в условиях подготовки к Чемпионату мира, определяет и развитие сферы гостиничного дела, актуализирует востребованность у выпускников навыков не только сервисной деятельности, но и деятельности научно-исследовательской и проектной. Поскольку предстоящее значимое международное мероприятие приведет к увеличению потока иностранных туристов, особую значимость в данных условиях приобретает необходимость формирования профессиональной компетенции ПК-6 – готовность к сервисной деятельности в соответствии с этнокультурными, историческими и религиозными традициями, к выявлению потребностей потребителя, формированию гостиничного продукта, развитию клиентурных отношений.

Таким образом, развитие туристической отрасли региона определяет изменение требований работодателей к выпускникам направления 43.03.03 «Гостиничное дело», что в свою очередь влияет на организацию образовательной деятельности по данному направлению подготовки. Тенденции развития отрасли детерминируют наибольшую востребованность профессиональных компетенций, соотносимых со следующими видами профессиональной деятельности: сервисной, научно-исследовательской и проектной.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Анзина Т. И. Подготовка кадров для региональной индустрии гостеприимства: синергетический подход // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. – 2017. – Т. 11. – № 1. – С. 3–12.
2. Бабина П. А., Кутыева Э. Р., Егорова Е. В., Чурилина И. Н., Анисимов Т. Ю., Пашоликов М. С. О подходах к разработке модели социального партнерства вуза и работодателя в профессиональной подготовке студентов направлений «Туризм» и «Гостиничное дело» // Экономика образования. – 2015. – № 4. – С. 28–46.
3. Бушуева И. В. К вопросу об организации практикоориентированной подготовки кадров для сферы туризма и гостеприимства // Сервис в России и за рубежом. – 2014. – № 7. – С. 192–202.
4. Корнев И. Н., Скок Н. В., Терентьев А. Е. Формирование социокультурной компетентности бакалавра образования средствами учебных дисциплин «Основы спортивного туризма» и «Туристское краеведение» // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 5. – С. 70–74.
5. Ломакина Г. Р. Компетентностный подход как прагматикоориентированный подход к результатам высшего образования // Теория и практика общественного развития. – 2012. – № 12. – С. 217–220.
6. Мальцева С. Г., Теодорович М. В. Сравнительный анализ государственных стандартов трех поколений высшего профессионального образования для сферы туризма // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2014. – № 8. – С. 124–128.
7. Никитина Т. В. Компетентностный подход как методологическая основа высшего образования // Вестник Кемеровского гос. ун-та. – 2015. – № 2-3. – С. 88–92.
8. Положение о проведении Премии Свердловской области в сфере гостеприимства Свердловской области «Уральская звезда–2017» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://star-ural.ru/about/polozhenie>.
9. Постановление Правительства РФ от 2 авг. 2011 г. № 644 «О федеральной целевой программе «Развитие внутреннего и въездного туризма в РФ (2011-2018 гг.)»» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55071986>.
10. Постановление Правительства Свердловской области от 24 февр. 2015 г. № 111-ПП «Об утверждении комплексной программы Свердловской области «Развитие автотуристского кластера «Самоцветное кольцо Урала» до 2018 г.»» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/411718633>.
11. Постановление Правительства Свердловской области от 27 дек. 2013 г. № 1683-ПП «Об утверждении комплексной программы Свердловской области «Программа подготовки к проведению в 2018 г. Чемпионата мира по футболу»» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/453135049>.
12. Приказ Министерства образования и науки РФ от 4 дек. 2011 г. № 1432 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 43.03.03 Гостиничное дело (уровень бакалавриат)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/7998>.
13. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ № 282н от 7 мая 2015 г. «Об утверждении профессионального стандарта «Руководитель / управляющий гостиничного комплекса / сети гостиниц»» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/33.007.pdf>.
14. Пыrkова Т. А. Компетентностный подход и компетенции в оценке подготовки специалиста // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2015. – № 18. – С. 139–143.
15. Федеральный закон «Об основах туристской деятельности в РФ» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/9032907>.

R E F E R E N C E S

1. Anzina T. I. Podgotovka kadrov dlya regional'noy industrii gostepriimstva: sinergeticheskiy podkhod // Vestnik assotsiatsii vuzov turizma i servisa. – 2017. – T. 11. – № 1. – S. 3–12.
2. Babina P. A., Kutuyeva E. R., Egorova E. V., Churilina I. N., Anisimov T. Yu., Pasholikov M. S. O podkhodakh k razrabotke modeli sotsial'nogo partnerstva vuza i rabotodatelya v professional'noy podgotovke studentov napravleniy «Turizm» i «Gostinichnoe delo» // Ekonomika obrazovaniya. – 2015. – № 4. – S. 28–46.
3. Bushueva I. V. K voprosu ob organizatsii praktikoorientirovannoy podgotovki kadrov dlya sfery turizma i gostepriimstva // Servis v Rossii i za rubezhom. – 2014. – № 7. – S. 192–202.
4. Kornev I. N., Skok N. V., Terent'ev A. E. Formirovanie sotsiokul'turnoy kompetentnosti bakalavra obrazovaniya sredstvami uchebnykh distsiplin «Osnovy sportivnogo turizma» i «Turistskoe kraevedenie» // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2014. – № 5. – S. 70–74.
5. Lomakina G. R. Kompetentnostnyy podkhod kak pragmatikoorientirovannyy podkhod k rezul'tatam vysshego obrazovaniya // Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. – 2012. – № 12. – S. 217–220.
6. Mal'tseva S. G., Teodorovich M. V. Sravnitel'nyy analiz gosudarstvennykh standartov trekh pokoleniy vysshego professional'nogo obrazovaniya dlya sfery turizma // Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta. – 2014. – № 8. – S. 124–128.
7. Nikitina T. V. Kompetentnostnyy podkhod kak metodologicheskaya osnova vysshego obrazovaniya // Vestnik Kemerovskogo gos. un-ta. – 2015. – № 2-3. – S. 88–92.
8. Polozhenie o provedenii Premii Sverdlovskoy oblasti v sfere gostepriimstva Sverdlovskoy oblasti «Ural'skaya zvezda–2017» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://star-ural.ru/about/polozhenie>.
9. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 2 avg. 2011 g. № 644 «O federal'noy tselevoy programme «Razvitie vnutrennego i v'ezdnogo turizma v RF (2011-2018 gg.)»» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55071986>.

10. Postanovlenie Pravitel'stva Sverdlovskoy oblasti ot 24 fevr. 2015 g. № 111-PP «Ob utverzhdenii kompleksnoy programmy Sverdlovskoy oblasti «Razvitie avtoturistskogo klastera «Samotsvetnoe kol'tso Urala» do 2018 g.»» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://docs.cntd.ru/document/411718633>.
11. Postanovlenie Pravitel'stva Sverdlovskoy oblasti ot 27 dek. 2013 g. № 1683-PP «Ob utverzhdenii kompleksnoy programmy Sverdlovskoy oblasti «Programma podgotovki k provedeniyu v 2018 g. Chempionata mira po futbolu»» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://docs.cntd.ru/document/453135049>.
12. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 4 dek. 201 g. № 1432 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 43.03.03 Gostinichnoe delo (uroven' bakalavriat)» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/7998>.
13. Prikaz Ministerstva truda i sotsial'noy zashchity RF № 282n ot 7 maya 2015 g. «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Rukovoditel' / upravlyayushchiy gostinichnogo kompleksa / seti gostinits»» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/33.007.pdf>.
14. Pyrkova T. A. Kompetentnostnyy podkhod i kompetentsii v otsenke podgotovki spetsialista // Obuchenie i vospitanie: metodiki i praktika. – 2015. – № 18. – S. 139–143.
15. Federal'nyy zakon «Ob osnovakh turistskoy deyatel'nosti v RF» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://docs.cntd.ru/document/9032907>.

Бердникова Дария Владимировна,

аспирант, кафедра общей и социальной психологии, Департамент психологии, Уральский гуманитарный институт, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620142, г. Екатеринбург, ул. Большая, д. 71; e-mail: dariyab@bk.ru

АСИММЕТРИЧНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ И ВОЗМОЖНОСТЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНЫЕ ПУТИ РЕШЕНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональная активность; профессиональное развитие; преподаватели; асимметричность профессиональной активности; педагогическая деятельность.

АННОТАЦИЯ. В настоящее время проблема профессиональной активности преподавателей вузов является актуальной, что во многом связано с ростом требований, предъявляемых к педагогам высшей школы. Профессиональная активность лежит в основе способности человека быть субъектом своего труда и является предиктором профессионального и личностного развития. Не менее значимой является и проблема асимметричности профессиональной активности преподавателей вузов и возможностей профессионального развития, предоставляемых профессиональной средой, так как откликаемость человека на возможности профессионального развития является необходимым условием расширения границ профессионального опыта, повышения профессиональной компетентности и в целом профессиональной самоактуализации. При этом на сегодняшний день наблюдается явное несоответствие: профессиональная среда в ведущих университетах предоставляет сотрудникам широкие возможности для профессионального развития, например, зарубежные стажировки и пр., но большинство преподавателей либо частично используют данные возможности, либо не используют совсем. На основании анализа теоретических источников в статье дано определение понятию «профессиональная активность» и представлена авторская уровневая модель профессиональной активности с акцентом на особенностях профессиональной активности у преподавателей вузов. В статье поставлена проблема асимметричности профессиональной активности личности и возможностей профессионального развития, предоставляемых профессиональной средой, выявлен спектр предикторов асимметричности профессиональной активности и возможностей профессионального развития. Акцент сделан на описании тех проблемных зон в структуре профессиональной активности, которые могут являться причиной асимметричности профессиональной активности личности и возможностей профессионального развития, предложены методы профилактики их возникновения и коррекции.

Berdnikova Daria Vladimirovna,

Post-graduate Student, Department of General and Social Psychology, Department of Psychology, Ural Institute for the Humanities, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

ASYMMETRY OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF HIGHER SCHOOL TEACHERS AND THE OPPORTUNITIES FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT: THE PROBLEM AND THE POSSIBLE SOLUTIONS

KEYWORDS: professional activity; professional development; teachers of higher school; asymmetry of professional activity; teaching.

ABSTRACT. Nowadays the problem of professional activity of higher school teachers is relevant, which is connected with the growing number of requirements to teachers of the higher school. Professional activity is the cornerstone of the ability of a person to be the subject of work and is a predictor of professional and personal development. The problem of asymmetry of professional activity of teachers of higher school and the opportunities for professional development is very urgent, because the readiness of the person for professional development is a necessary condition of expansion of professional experience, growth of professional competence and professional self-actualization. At the same time the obvious discrepancy is observed today: professional environment at universities gives the employees good opportunities for professional development, but most of the teachers reject these possibilities, or use them partially. On the basis of the analysis of theoretical literature, the article gives a definition of the concept "professional activity" and describes the model of professional activity with the emphasis on features of professional activity of higher school teachers. The article emphasizes the problem of asymmetry of professional activity of the person and the opportunities for professional development given by the professional environment; it outlines a range of predictors of asymmetry of professional activity and opportunities for professional development. The emphasis is placed on the description of those problem zones in the structure of professional activity which can be the reason of asymmetry between professional activity of the person and the opportunities for professional growth.

В настоящее время в связи с модернизацией системы образования возрастают требования к профессиональной компетентности преподавателя вуза, а также его способности самостоятельно планировать свое профессиональное будущее, нести ответственность за свое профессиональное развитие. Поэтому актуальной проблемой на сегодняшний день является изучение профессиональной активности преподавателей вузов как предиктора профессионального и личностного развития. Не менее значимой является и проблема асимметричности профессиональной активности преподавателей вузов и возможностей профессионального развития, так как откликаемость человека на возможности профессионального развития является необходимым условием расширения границ профессионального опыта, повышения конкурентоспособности специалиста. В настоящее время профессиональная среда в ведущих университетах предоставляет сотрудникам широкие возможности: участие в зарубежных конференциях, оплачиваемые стажировки за рубежом и пр. Тем не менее практика показывает, что большинство педагогов лишь частично использует предоставляемые возможности или же не использует совсем. Поэтому изучение профессиональной активности у преподавателей вузов, а также выявление предикторов асимметричности профессиональной активности человека и возможностей профессионального развития представляется нам актуальным и значимым.

Анализ работ, посвященных проблематике профессиональной активности и профессионального развития [1; 2; 3; 4; 5; 9; 10; 11; 13], позволяет нам дать рабочее определение понятиям «профессиональная активность личности» и «откликаемость преподавателя вуза на возможности профессионального развития».

Под профессиональной активностью понимается, с одной стороны, интегральное свойство личности, включающее в себя различные уровни и компоненты, с другой стороны, динамическое свойство, самодвижение активности. Профессиональная активность представляет собой стремление к постоянному профессиональному развитию и является проявлением субъектной активности.

Под откликаемостью преподавателей вузов на возможности профессионального развития мы понимаем активное использование профессионалами данных возможностей с целью повышения профессиональной компетентности, установления новых про-

фессиональных контактов и пр. При этом откликаемость может носить двоякий характер: 1) являться следствием давления со стороны организации, отражением стремления человека получить определенные социальные бонусы, т. е. носить по преимуществу адаптивный характер, 2) может представлять собой осознанный выбор профессионалом тех возможностей профессионального развития, которые соотносятся с его профессиональными целями и задачами, и тем самым может способствовать принятию ответственности за свое профессиональное будущее.

Проблема асимметричности профессиональной активности преподавателя вуза и возможностей профессионального развития заключается в следующем: а) ограниченность возможностей профессиональной среды или ее специфика блокируют инициативу личности; б) профессиональная среда в университете предоставляет широкие возможности для профессионального развития, но человек данные возможности использует частично или не использует совсем, что ведет к профессиональной стагнации. В рамках статьи мы остановимся на второй ситуации, проблеме, которая характеризуется малой разработанностью в рамках современной психологии.

Исходя из этого важным представляется выявление предикторов, ведущих к несответствию профессиональной активности преподавателя и возможностей профессионального развития. Проанализировав имеющиеся в литературе данные, мы можем выделить следующие группы факторов: 1) организационный фактор (каким спектром возможностей для профессионального развития обладает организация и пр.), 2) социально-демографические факторы: возраст, пол, семейное положение и пр. (предполагается, что люди в молодом возрасте являются более гибкими и более открытыми всему новому, наличие детей может препятствовать поездкам и пр.), 3) личностные факторы – ригидность, низкая мотивация достижения и пр., 4) деструкции в самой структуре профессиональной активности, 5) кризисы профессионального развития и профессиональные деструкции. Каждый из данных факторов оказывает несомненное влияние на восприимчивость человека к возможностям профессиональной среды, тем не менее практика показывает, что люди, работающие в одной организации и имеющие сопоставимые возможности, не существенно различающиеся по социально-демографическим параметрам, явно разли-

чаются по уровню откликаемости на возможности профессионального развития. Следовательно, мы можем предположить, что основными предикторами, ведущими к нарушению симметрии между профессиональной активностью и возможностями профессионального развития, являются деформации в структуре профессиональной активности, личностные особенности, кризисы профессионального развития и профдеформации [6; 7; 14; 15].

Мы считаем наиболее целесообразным сконцентрировать свое внимание на структуре профессиональной активности, деформациях в ее компонентах, которые ведут к снижению восприимчивости педагога к возможностям профессиональной среды, и на технологиях их преодоления.

С нашей точки зрения, профессиональную активность личности можно представить в виде иерархической системы, включающей в себя несколько взаимосвязанных уровней. Первые два уровня представляют собой физиологический и психический базис профессиональной активности педагога.

Физиологический уровень активности личности представлен свойствами нервной системы: сила, лабильность, устойчивость, которые определяют общий уровень активности преподавателя вуза, его стрессоустойчивость и т. д.

Психический уровень включает в себя четыре подуровня:

- 1) когнитивная сфера (когнитивные стили, имплицитные теории, процессы когнитивной регуляции деятельности и планирования активности и пр.); развитость когнитивной сферы дает возможность для становления субъектной профессиональной активности и развития навыков саморегуляции своей профессиональной деятельности;

- 2) эмоционально-волевая сфера (эмоциональная и волевая регуляция активности), которая определяет способность педагога к саморегуляции эмоциональной сферы и поведения;

- 3) мотивационная сфера (мотивы, цели, установки личности, мотивация достижения и пр.), на базе которой формируется профессиональная мотивация и направленность профессиональной активности преподавателя;

- 4) темперамент и характер, которые оказывают существенное влияние на стиль преподавательской деятельности и пр.

Третий уровень активности – направленность профессиональной активности личности, который формируется на базе психического уровня активности, главным системообразующим элементом является мотивационная сфера личности. Профессиональная активность может быть направлена на повышение профессиональной компетентности, сохранение места работы и пр.

Следующий уровень профессиональной активности – уровень субъекта профессиональной активности, который включает в себя два подуровня.

1. Ценностно-саморегуляционный подуровень, который формируется на базе направленности профессиональной активности: направленность создает систему определенных ценностей и определяет способы их реализации в профессиональной деятельности (способность к программированию, саморегуляции своей деятельности и пр., по В. М. Моросановой [8]). Развитость данного уровня позволяет педагогу осознавать свои профессиональные ценности и выстраивать систему действий, направленную на претворение данных ценностей в жизнь: моделировать свою педагогическую и научную деятельность, оценивать ее с позиции результативности и пр.

2. Уровень неадаптивной профессиональной активности личности (по В. А. Петровскому [12]), который формируется на базе предыдущего и предполагает, что преподаватель, обладая сформированной системой профессиональных ценностей и развитой способностью к саморегуляции, стремится к максимально полной реализации своего потенциала, к выходу за пределы своих профессиональных возможностей, проявляет высокую креативность в своей профессиональной деятельности.

Отдельные составляющие профессиональной активности могут носить деструктивный характер или же быть недостаточно развитыми, что ведет к профессиональной пассивности человека по отношению к возможностям, предоставляемым ему профессиональной средой. Мы предполагаем, что к профессиональной пассивности человека могут приводить следующие проблемные зоны в структуре его профессиональной активности и предлагаем меры по профилактике их возникновения и коррекции (табл. 1).

Таблица 1

Проблемные зоны в структуре профессиональной активности преподавателя вуза, методы профилактики их возникновения и коррекции

Проблемные зоны в структуре профактивности	Обоснование	Методы профилактики и коррекции
Физиологический уровень		
низкий уровень силы, подвижности нервной системы, выносливости, стрессоустойчивости	Низкий уровень силы нервной системы, стрессоустойчивости и пр. ведет к повышенной утомляемости педагога, снижению его работоспособности и, как следствие, к снижению восприимчивости к возможностям профессиональной среды.	Разработка индивидуальных стратегий профессионального развития личности с учетом физиологических свойств нервной системы. БОС-тренинг (БОС – биологическая обратная связь).
Психический уровень		
1. Когнитивная сфера: имплицитные теории неизменного интеллекта и неизменной личности, пессимистический стиль объяснения событий, несформированность когнитивных стратегий планирования и регуляции своей деятельности	Могут являться причиной формирования выученной беспомощности, личностной пассивности, несформированности стратегий планирования и регуляции профессиональной деятельности, приводить к тому, что человек не видит возможностей профессиональной среды или не умеет грамотно ими пользоваться	Индивидуальная работа с психологом, тренинговая работа, предполагающая создание ситуаций успеха, демонстрация возможностей дальнейшего развития. Развитие навыков планирования своей деятельности за счет использования обучающих технологий, игр.
2. Эмоциональная сфера: повышенный уровень тревожности, страх нового	Страх блокирует инициативу человека и ограничивает использование человеком тех возможностей, которые предоставляет ему профессиональная среда.	БОС-тренинг, индивидуальная работа с психологом.
3. Мотивационная сфера: низкий уровень мотивации достижения, высокий уровень мотивации избегания неудач	Педагог не стремится реализовать свой потенциал, выйти за пределы того, что уже достиг, и, соответственно, не использует и профессиональные возможности, заключенные в профессиональной среде.	Тренинги, направленные на актуализацию и повышение уровня мотивации достижения, технологии коучинга.
4. Темперамент и характер: интроверсия	Интроверсия предполагает сосредоточенность на своем внутреннем мире, низкий уровень коммуникабельности, низкий уровень пластичности в поведении и пр.	Исходя из личностных особенностей интроверта разработка индивидуальной концепции самореализации и взаимодействия с профессиональной средой.
Направленность профессиональной активности		
Ориентация на стабильность места работы, ориентация на стабильность места жительства	Педагог с преобладанием ориентации на стабильность места жительства не рассматривает возможность заграничных стажировок и пр. Ориентация на стабильность места работы также ограничивает спектр возможностей человека.	Развитие конструктивных видов профессиональной направленности (профессиональная компетентность и пр.) в ходе профконсультирования, тренинговой работы.
Уровень субъекта деятельности		
1. Ценностно-саморегуляционный: негативные профессиональные ценности (приоритет материальных ценностей и пр.) или же низкая осознанность специалистом своих ценностей, недостаточно развитая способность к саморегуляции своей профессиональной деятельности (слабо развитая способность к программированию своей деятельности и пр.)	Является причиной того, что человек не может конструктивно использовать возможности профессиональной среды для своего профессионального развития, соотносить их со своими профессиональными целями, ценностями и образом потребного профессионального будущего.	Работа по повышению осознанности человеком системы своих профессиональных ценностей в рамках профессионального консультирования. Развивающие технологии, в частности, коучинг, работа с техниками проектирования своего профессионального будущего и пр.
2. Уровень неадаптивной активности: на данном уровне человек характеризуется высоким уровнем креативности и инициативности в профессиональной деятельности, соответственно, он мотивирован активно использовать возможности профессионального развития, и здесь важно, чтобы профессиональная среда поддерживала и поощряла инициативу человека и отвечала его профессиональным потребностям.		

Представленная в статье уровневая модель профессиональной активности позволяет системно описать данный психологический феномен. Выявленные проблемные зоны в структуре профессиональной активности, ведущие к асимметричности профессиональной активности и профессиональных возможностей, и предложенные методы по профилактике их возникновения и

коррекции позволят на практике разработать эффективную систему психолого-педагогических мероприятий, направленных на преодоление данной асимметричности. В дальнейшем представленная модель будет доработана, скорректирована и расширена с учетом полученных в рамках эмпирического исследования данных.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андрущенко О. Е. Профессиональная активность студенческой молодежи в условиях современного российского общества : дис. ... канд. социол. наук. – Волгоград, 2010. – 204 с.

2. Антошкина Ю. М. Профессиональная активность работников экономических и технических специальностей : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2013. – 23 с.
3. Волочков А. А. Активность субъекта бытия: интегративный подход. – Пермь, 2007. – 376 с.
4. Дикая Л. Г. Субъектная активность профессионала как основа его самореализации // Тенденции развития современной психологической науки : тез. юбилейн. науч. конф. (Москва, 31 янв. – 1 февр. 2007 г.). – М. : Ин-т психологии РАН, 2007. – Ч. 2. – С. 214–216.
5. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие для студ. вузов. – М. : Академический проект, 2003. – 336 с.
6. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М., 1996. – 308 с.
7. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. – М. : Флинта, 1998. – 200 с.
8. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции в произвольной активности человека // Психол. журнал. – 1995. – Т. 16. – С. 26-36.
9. Мусина В. П. Диагностика профессиональной активности // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2012. – № 2 (84). – С. 111–115.
10. Невельсон Е. Ю. Профессиональная активность социальных работников как механизм совладания со стрессом: теоретические подходы и инструментарий // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2008. – № 3. – С. 60–62.
11. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5–19.
12. Петровский В. А. Психология неадаптивной активности. – М. : Горбунок, 1992. – 224 с.
13. Сидорова М. А. Психологические характеристики субъектной активности руководителя : дис. ... канд. психол. наук. – Хабаровск, 2006. – 135 с.
14. Сыманюк Э. Э. Психология профессионально обусловленных кризисов. – М. : МОДЭК ; Воронеж, 2004. – 320 с.
15. Сыманюк Э. Э. Профессиональные деструкции педагога: методология, теория и практика. – Екатеринбург, 2007. – 307 с.

REFERENCES

1. Andryushchenko O. E. Professional'naya aktivnost' studencheskoy molodezhi v usloviyakh sovremennogo rossiyskogo obshchestva : dis. ... kand. sotsiol. nauk. – Volgograd, 2010. – 204 s.
2. Antoshkina Yu. M. Professional'naya aktivnost' rabotnikov ekonomicheskikh i tekhnicheskikh spetsial'nostey : avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk. – SPb., 2013. – 23 s.
3. Volochkov A. A. Aktivnost' sub"ekta bytiya: integrativnyy podkhod. – Perm', 2007. – 376 s.
4. Dikaya L. G. Sub"ektnaya aktivnost' professionala kak osnova ego samorealizatsii // Tendentsii razvitiya sovremennoy psikhologicheskoy nauki : tez. yubileyn. nauch. konf. (Moskva, 31 yanv. – 1 fevr. 2007 g.). – М. : In-t psikhologii RAN, 2007. – Ch. 2. – S. 214–216.
5. Zeer E. F. Psikhologiya professiy : ucheb. posobie dlya stud. vuzov. – М. : Akademicheskiy proekt, 2003. – 336 s.
6. Markova A. K. Psikhologiya professionalizma. – М., 1996. – 308 s.
7. Mitina L. M. Psikhologiya professional'nogo razvitiya uchitelya. – М. : Flinta, 1998. – 200 s.
8. Morosanova V. I. Individual'nyy stil' samoregulyatsii v proizvol'noy aktivnosti cheloveka // Psikh. zhurnal. – 1995. – Т. 16. – S. 26-36.
9. Musina V. P. Diagnostika professional'noy aktivnosti // Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta. – 2012. – № 2 (84). – S. 111–115.
10. Nevel'son E. Yu. Professional'naya aktivnost' sotsial'nykh rabotnikov kak mekhanizm sovladaniya so stressom: teoreticheskie podkhody i instrumentariy // Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta. – 2008. – № 3. – S. 60–62.
11. Osnitskiy A. K. Problemy issledovaniya sub"ektnoy aktivnosti // Voprosy psikhologii. – 1996. – № 1. – S. 5–19.
12. Petrovskiy V. A. Psikhologiya neadaptivnoy aktivnosti. – М. : Gorbunok, 1992. – 224 s.
13. Sidorova M. A. Psikhologicheskie kharakteristiki sub"ektnoy aktivnosti rukovoditelya : dis. ... kand. psikh. nauk. – Khabarovsk, 2006. – 135 s.
14. Symanyuk E. E. Psikhologiya professional'no obuslovlennykh krizisov. – М. : MODEK ; Voronezh, 2004. – 320 s.
15. Symanyuk E. E. Professional'nye destruktсии pedagoga: metodologiya, teoriya i praktika. – Ekaterinburg, 2007. – 307 s.

УДК 378.016:811.1
ББК Ш12/18-9

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 10.02.20; 13.00.02

Гузикова Валентина Викторовна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Уральский юридический институт МВД России; 620057, г. Екатеринбург, ул. Корепина, д. 66; e-mail: guzikovav@mail.ru

Походзей Галина Викторовна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра профессионально-ориентированного языкового образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: g.v.pokhodzey@mail.ru

**РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ
НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: самостоятельная работа; творческая деятельность; языковая деятельность; учебная мотивация; коммуникативная компетентность; саморазвитие личности; инновационные методы; эффективность обучения; информационные технологии; студенты; иностранные языки; методика преподавания иностранных языков.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена проблеме развития навыков самостоятельной творческой языковой деятельности обучающихся на занятиях по иностранному языку в высшей школе. Цель самоорганизации учебной деятельности обучающихся заключается в усвоении в полном объеме учебного материала, предусмотренного учебной программой, формирующей у обучающихся общекультурные и профессиональные компетентности. Они позволяют создать благоприятную среду для становления будущего высококвалифицированного специалиста. Таким путем происходит формирование самостоятельности обучающегося посредством использования набора подходов и приемов, и с учетом методики овладения всевозможными видами учебной деятельности. Залогом успешного овладения иностранным языком при самостоятельном его изучении является обеспеченность обучающегося всем необходимым набором методических материалов и средств, для того чтобы превратить самоорганизацию учебной деятельности обучающегося в творческий процесс. Подчеркивается, что контроль над самоорганизацией учебной деятельности в любой форме не должен сводиться только к административным мерам, его следует понимать в качестве приемлемого дидактического средства, оказывающего положительный эффект на самоорганизацию учебной деятельности обучающегося в целом. Автором статьи проанализирована модель самоорганизации учебной деятельности обучающегося с помощью применения интернета, исследован потенциал самоорганизации учебной деятельности в процессе обучения иностранному языку и условия ее эффективной реализации, а также предложен ряд методических рекомендаций с целью повышения качества знаний иностранного языка в неязыковых образовательных организациях.

Guzikova Valentina Victorovna,

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Ekaterinburg, Russia

Pokhodzey Galina Victorovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Professionally-Oriented Language Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**THE DEVELOPMENT OF SKILLS OF INDEPENDENT CREATIVE LANGUAGE ACTIVITY
OF LEARNERS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES**

KEYWORDS: independent work; creative activity; language activity; motivation to learning; communicative competence; self-development of personality; innovative method; students; foreign language.

ABSTRACT. The article is devoted to the problem of the development of skills of independent creative language activity of learners in foreign language classes at the higher school. The purpose of self-organization of learners' educational activity is to properly study the educational material provided by the curriculum forming learners' general cultural and professional competences. They allow creating a favorable environment for teaching a future highly qualified specialist. In this way there is a process of formation of the learner's independence which is carried out indirectly by means of contents and the entire set of approaches and techniques, following the method of mastering all kinds of learning activities. The key to successful mastering a foreign language in self-study is the provision of the learner with all the necessary set of teaching materials and resources in order to transform the learner's self-organization of educational activity in a truly creative process. It is emphasized that control over the self-organization of educational activity in any form should not be limited only to administrative measures; it is to be understood as a suitable didactic resource that has a positive effect on the self-organization of educational activity of the learner as a whole. The authors have analyzed the model of self-organization of academic activity of the learner through the use of the Internet, examined the potential of self-organization of educational activity in the process of learning a foreign language and the conditions for its effective implementation. As a result a number of guidelines with the aim of improving the quality of knowledge of a foreign language in non-linguistic educational institutions have been proposed.

Цель самоорганизации учебной деятельности обучающихся заключается в усвоении в полном объеме учебного материала, предусмотренного учебной программой, формирующей у обучающихся общекультурные и профессиональные компетенции. Они позволяют создать благоприятную среду для становления будущего высококвалифицированного специалиста. Более того, таким путем происходит процесс формирования самостоятельности обучающегося, который осуществляется опосредованно с помощью содержания и целого набора подходов и приемов, следуя методике овладения всевозможными видами учебной деятельности. Учебный процесс состоит в том, чтобы не только передавать знания, умения и навыки от преподавателя к обучающимся, но и постоянно развивать у них способность к непрерывному самообразованию. Обучающиеся должны стремиться к поиску новых знаний, к творческому применению их на практике, в сферах, связанных с будущей профессиональной деятельностью [10, с. 4].

Анализ научных публикаций известных отечественных, а также многих зарубежных методистов показал, что проблемы самостоятельной работы в процессе преподавания иностранных языков становятся актуальными. Данная проблема рассматривается в серии работ С. Ф. Шатилова, И. И. Сахаровой, А. П. Миньяр-Белоручевой, Е. Н. Солововой и др. [5; 6; 12; 14]. Изучение и освоение материала по иностранному языку в учебных организациях разного профиля предусматривает не только аудиторную работу в виде практических занятий. Нужно достаточно времени уделять самостоятельной работе, что способствует закреплению изучаемого материала в ходе подготовки домашних заданий и индивидуальной работы над выполнением проектов и презентаций.

Во время самоорганизации учебной деятельности обучающийся должен стать активным участником учебного процесса, научиться с сознанием дела относиться к овладению как теоретическими, так и практическими знаниями, иметь достаточно хорошую ориентацию в информационном пространстве, осознавать индивидуальную ответственность за качество своей профессиональной подготовки.

Несомненно, что успешное обучение неразрывно связано со многими аспектами деятельности как обучающегося, так и преподавателя. Овладение иностранным языком помогает развить коммуникативную

компетентность, благодаря которой обучающийся способен использовать его в качестве коммуникационного инструмента.

Работы отечественных и зарубежных ученых (Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, А. Маслоу, К. Роджерса) являются научно-теоретическим фундаментом для изучения роли самостоятельной работы, личностного саморазвития, а суть коммуникативного подхода в изучении языка была объяснена такими учеными, как А. Н. Леонтьев, Ю. И. Пассов, Н. Douglas, J. C. Richards и др.

Главная цель изучения иностранного языка – формирование коммуникативной компетентности обучающихся, что представляет основу для языковых навыков и базируется на личностном контакте «преподаватель – обучающийся» во время ведения практических занятий, однако изучение иностранного языка сталкивается с некоторыми трудностями, вызванными многочисленными факторами.

1. В процессе изучения иностранного языка у обучающихся наблюдается главным образом лишь внешняя мотивация.

2. Обучающиеся, имея разный языковой уровень, попадают в одну учебную группу, и постепенно у них ослабевает интерес к языку в процессе обучения.

3. Строгая регламентация количества часов, запланированного учебной программой, является причиной снижения как внешней, так и внутренней мотивации.

Итак, важно уделять должное внимание роли самостоятельной работы при изучении иностранного языка, поскольку методически верно организованная работа способна развить интерес к изучаемому языку и увеличить качество приобретаемых знаний.

На эффективность самоорганизации учебной деятельности обучающихся может оказывать влияние ряд факторов:

1) правильный коэффициент чередования аудиторной и самостоятельной работы;

2) методически верная организация работы обучающегося во время проведения занятий и осуществления самоподготовки;

3) наличие списка необходимых методических инструкций, ссылок, направленных на коррекцию самоорганизации учебной деятельности обучающихся;

4) осуществление контроля процесса выполнения самостоятельной работы и критерии оценивания.

Способность обучающегося к самоорганизации, саморазвитию и творчеству имеет связь с особенностями психологии индивида. К. Роджерс, говоря о творческом

процессе, указывал на создание нового продукта при выполнении деятельности, имеющую связь как с уникальностью индивида, так и с социумом, его окружающим. Основным мотивом, побуждающим человека к творчеству, по мнению этого автора, является желание человека, его стремление к самореализации и проявлению своих способностей. Отсюда следует, что креативность может иметь форму выражения, которая заключается в поиске тенденций к удовлетворению потребностей [9, с. 115].

На основе теоретической литературы можно рассмотреть пять уровней саморазвития обучающихся в учебном процессе [11]: низкий, начальный, средний, достаточный, высокий.

Высоким уровнем саморазвития личности обладают обучающиеся с положительным отношением к саморазвитию личности, с высокой жизненной активностью, с глубоким осознанием важности процессов саморазвития для его профессионального, интеллектуального роста в современном социокультурном обществе. Эти обучающиеся постоянно включены в процессы познания, активно участвуют в создании творческих заданий, проектов, задействованы в научных исследованиях, творческих событиях, являются авторами собственных идей и предложений. Творческий (креативный) уровень самостоятельной работы направлен на дальнейшее формирование соответствующих навыков и умений, необходимых для успешного решения сложных задач процесса коммуникации. Именно в таких условиях происходит формирование творческой личности [2, с. 151].

Достаточный уровень характеризует обучающихся с положительной ориентацией на творческое саморазвитие личности, сознательным отношением к личностной деятельности, имеющим желание работать над качественными изменениями в себе. Такие обучающиеся легко вовлекаются в творческие процессы, но не всегда могут справиться самостоятельно при изучении иностранного языка, что потребует методических указаний со стороны наставника.

Средний уровень саморазвития личности определяется тем, что обучающиеся проявляют частичный интерес к саморазвитию своей личности, но не до конца понимают важность процессов саморазвития. Такие учащиеся довольны тем, что принимают участие в процессах учебного и творческого характера, но стремления к самосовершенствованию и интенсивной деятельности в этом русле у них не наблюдается. Задача преподавателя иностранного языка должна заключаться в том, чтобы заинтересовать и мотивировать такого обучающегося

ся, дать ориентировочный путь направления самодвижения.

Начальный уровень саморазвития личности может наблюдаться у обучающихся, которые не имеют четкого отношения к саморазвитию личности в творческом плане. Низкий уровень мотивации и рефлексивной деятельности мыслительного аппарата является причиной неустойчивого отношения к качественным изменениям в саморазвитии личности. Такая категория обучающихся выражает негативные эмоции в отношении регулярной интенсивной работы по совершенствованию своей личности, и нечасто они склонны заниматься решением проблем самостоятельно. Обучающиеся, относящиеся к данной группе, оставляют свой потенциал, рассчитанный для личностного самосовершенствования, до конца не востребованным, их устраивают знания низкого качества. У них отсутствует система самоконтроля и самооценки собственного развития, но тем не менее они могут справляться с несложными заданиями по иностранному языку под руководством преподавателя. Такие обучающиеся способны решать проблемы только при непосредственном участии преподавателя.

Проанализировав ряд теоретических работ ученых и интроспективный подход к процессу обучения со стороны обучающихся, мы можем говорить о появлении возможности установить механизмы самосовершенствования личности обучающегося при изучении иностранного языка:

- обращение внешней мотивации во внутреннюю (изменение количества в качество, иными словами, потребность в качественных знаниях превышает желание всевозможными способами добиться получения высокого балла);

- степень, при которой происходит воплощение в жизнь возможностей (прогрессирует при условии постоянной работы над собой);

- умелое применение форм самообразования, самосовершенствования и способов самореализации;

- способность осуществления самоконтроля;

- овладение информационным интеллектуальным пространством.

Необходимо отметить, что овладение информационным интеллектуальным пространством было бы невозможно без взаимодействия следующих важных составляющих:

- навык работы с разного рода источниками информации, умение заниматься поиском информации;

- обращение к инновационным познавательным методам в процессе самоорганизации учебного процесса;

- объем энциклопедических знаний;
- овладение информационным интеллектуальным пространством позволяет обучающемуся самостоятельно реализовать резерв своего внутреннего потенциала, который имеет следующие признаки: совершенствование возможностей познания, инициативность, личностная творческая деятельность, личностная динамичность в осуществлении той или иной деятельности.

Таким образом, преподаватель занимается решением широкого круга задач, одна из них – научить учиться. Занятия необходимо строить так, чтобы они могли научить обучающихся творческому, научно обоснованному подходу к любой проблеме, совершенствованию умений и навыков самостоятельной работы [3]. Однако необходимо уделять должное внимание самоорганизации учебного процесса обучающегося при изучении иностранного языка, что прежде всего зависит от умелой работы преподавателя. Самостоятельная работа обучающегося может быть представлена в виде деятельности, которая соприкасается с интересом данного обучающегося к языку и внешней мотивацией и начинается задолго до работы в аудитории под руководством преподавателя. Именно этот факт играет существенную роль в получении качественных знаний в аудиторном учебном процессе.

На занятиях по иностранному языку преподаватели применяют разнообразные формы деятельности с целью развития внутренней мотивации обучающихся, повышения уровня активности, которые положительно влияют на качество усвоения информации. Коллективные формы деятельности способствуют созданию лучшей мотивации, чем индивидуальные [8, с. 136]. Залогом успешного овладения иностранным языком при самостоятельном его изучении является обеспеченность обучающегося всем необходимым набором методических материалов и средств, для того чтобы превратить самоорганизацию учебной деятельности обучающегося в действительно творческий процесс.

Таким образом, можно предложить следующие этапы в самоорганизации учебной деятельности обучающегося:

- структурирование, моделирование технологий, которые ведут к повышению уровня знаний обучающегося в процессе самостоятельного выполнения упражнений и заданий;

- поощрение обучающегося к самостоятельному выполнению заданий, трансформация процесса обучения в поисково-творческий, основанный на обращении к современным информационным технологиям;

- предоставление обучающемуся соответствующего набора учебных материалов с целью поднятия уровня языковой компетентности.

Естественно, что разработанные задания и упражнения для самоорганизации учебной деятельности должны соответствовать уровню знаний индивидуального обучающегося, воспроизводить содержание конкретного вида коммуникативной деятельности (*чтение, говорение, аудирование, письмо*), вовлекать разнообразные типы познавательной деятельности.

Во многих случаях самостоятельная работа сводится к индивидуальной деятельности того или иного обучающегося. Это не совсем так. Исходя из своего педагогического опыта, мы можем с уверенностью сказать, что работа в парах и малых группах является эффективной формой организации самостоятельной работы на занятиях по иностранному языку, которые способны существенно влиять на развитие коммуникативных навыков обучающихся. Такая работа может быть организована посредством группового метода обучения, иначе называемого обучение в сотрудничестве: «Главная идея обучения в сотрудничестве – учиться вместе, а не просто делать что-то вместе» [7, с. 27]. Здесь акцент делается на сотрудничестве, а не на соперничестве. Каждый обучающийся, представляющий свою группу, ответственен за успех целой группы. Преподаватели, организующие самостоятельную работу обучающихся на занятиях по иностранному языку, знают о многочисленных приемах или вариантах обучения в сотрудничестве.

Например, при изучении или повторении темы «*Достопримечательности столиц мира*» работа может быть организована следующим образом. Преподаватель заранее готовит карточки, которые следует разместить в разных местах учебной аудитории или написать на доске названия 3-5 достопримечательностей (с учетом количества обучающихся). Каждому предоставляется право выбрать достопримечательность, о которой он больше всего осведомлен, которая ему нравится. В итоге происходит формирование групп в составе 3-5 человек. При необходимости большую группу можно поделить на две равные подгруппы. Затем каждая группа рассаживается и начинает обсуждение выбранной достопримечательности, пытаясь собрать всю важную и интересную информацию в течение 10-15 минут. В дополнение к этому заданию членам группы необходимо составить вопросы о других достопримечательностях. По истечении установленного времени начинается процесс обсуждения. Каждая малая группа

задает подготовленные вопросы другим группам, а также старается ответить на вопросы по поводу своей достопримечательности. За каждый правильный ответ на вопрос команда зарабатывает 1 балл, за подготовленный ответ – 2 балла. Такая форма работы помогает успешно провести обобщение изученного материала, более того, параллельно происходит дальнейшее совершенствование навыков и умений владения устной речью. Преподавателю отводится роль организатора и координатора. Необходимо следить, чтобы обсуждение в малых группах постоянно проходило на иностранном языке. Рекомендуется вычитать баллы при условии перехода обучающихся на родной язык. Важно, чтобы каждый в своей группе принимал активное участие в совместной работе. Подобным образом может быть организована учебная деятельность на занятии по иностранному языку при повторении любого тематического материала. Организация обсуждения в малых группах дает возможность каждому, включая обучающихся со слабым уровнем знаний или тех, кто испытывает чувство стеснения, выступать перед аудиторией, высказывать свое мнение на иностранном языке.

Нельзя не отметить такую современную технологию, как *модульное обучение*. Многие исследователи, например, В. А. Ермоленко указывают, что «блочно-модульная технология предоставляет большие возможности для организации дифференцированного обучения, обеспечивает диверсификацию подготовки специалистов в процессе непрерывного образования, ее завершенность на различных этапах» [1, с. 44]. Методист А. В. Коньшева подчеркивает, что «модульное обучение предполагает строгое содержание учебного материала, четкие требования к знаниям и способам деятельности, алгоритмизацию труда» [4, с. 154]. Данный вид обучения следует применять при организации самостоятельной работы обучающихся в процессе преподавания иностранного языка. Модульное обучение можно использовать на занятиях с адъюнктами и аспирантами при повторении и систематизации грамматического материала. Как правило, одно занятие отводится на реализацию одного модуля. Такое занятие рекомендуется проводить перед контрольным тестом по изученной теме.

Самостоятельная работа по иностранному языку может происходить в виде различной деятельности, которая должна быть тематически построена и нацелена на использование ряда интернет-источников, англоязычных сайтов, направленных на активизацию языковых навыков обучающегося.

Тем не менее важно учитывать последовательность и преемственность языкового материала в ходе структурирования самоорганизации деятельности обучающегося.

Из этого следует, что самостоятельная внеаудиторная работа обучающегося может способствовать активизированию таких навыков, как аудирование и грамматика, приводя к соответствующему повышению качества знаний и навыков владения иностранным языком.

Проанализируем модель самоорганизации учебной деятельности обучающегося с помощью применения интернета.

1. Самостоятельный просмотр учебного видеоматериала согласно теме занятия на сайте www.YouTube.com (преподаватель указывает ссылку на соответствующий источник) с разработанной системой заданий. Текст, предложенный преподавателем, должен представлять источник дополнительной полезной и актуальной информации, мотивировать к приобретению дополнительного объема знаний.

Дадим обоснование следующим видам упражнений:

– на восстановление смыслового содержания текстового материала с помощью подстановки слов и выражений (после просмотра видеосюжета на сайте www.YouTube.com). Такое задание нацелено на развитие памяти и помогает запомнить как можно больше слов и словосочетаний, включая и клишированные фразы. Режим самостоятельной работы не ограничивает обучающегося в количестве прослушиваний, что сказывается на конечном успешном результате выполнения упражнения;

– тест множественного выбора влияет на концентрацию памяти обучающегося при узнавании и понимании как обычных лексических единиц, так и терминов, к тому же возникает возможность проверки понимания разного рода информации;

– упражнение на завершение предложения или подстановку выпущенной фразы позволяет совершенствовать умение выражать собственные идеи, правильно представлять когерентность предложений, текстовых фрагментов друг с другом;

– задание на соответствие «дефиниция – слово», «слово – дефиниция» способствует дальнейшему развитию памяти и активизирует навыки коммуникативной деятельности [13, с. 50];

– ответы на поставленные специальные вопросы стимулируют собственное высказывание обучающегося;

– серия упражнений, целью которых является решение смоделированных ситуаций (симуляция), которые могут иметь место в действительности в рамках конкрет-

ных профессий, считается действенным способом овладения профессиональными навыками.

2. Самостоятельное прослушивание песен и поэтических произведений (к примеру, сайт www.esolcourses.com) является эффективным ресурсом, который позволяет обучающимся верно и точно воспроизводить интонационный рисунок английской речи, а также разработан целый набор заданий на заполнение пропусков словами и фразами той или иной песенной композиции. Кроме того, имеется возможность прохождения теста в режиме онлайн для закрепления необходимого результата.

3. Совершенствование и активизация навыков употребления грамматики могут быть включены преподавателем в содержание самоорганизации учебной деятельности обучающегося в виде выполнения специально разработанных тестовых заданий в системе онлайн на соответствующих учебных сайтах (www.ego4u.com, www.englishmedialab.com и др.) [15].

4. Создание условий с целью ознакомления обучающихся с рядом полезных сайтов, которые имеют в своем арсенале радиоресурсы на иностранном языке (www.scientificamerican.com, www.bbc.com и www.radioaustralia.net.au), аудиоматериалы

и кинофильмы, стимулирующие обучающихся к успешной работе в аудитории.

Осуществление контроля над самоорганизацией учебной деятельности также выступает одним из существенных компонентов самостоятельной работы и напрямую связано с системой оценивания для того, чтобы установить меры поощрения обучающегося при условии ее качественного выполнения. Нужно отметить, что контроль в любой форме не должен сводиться только к административным мерам, его следует понимать в качестве приемлемого дидактического средства, оказывающего положительный эффект на самоорганизацию учебной деятельности обучающегося в целом.

Итак, преподаватель, творчески подходящий к своей педагогической деятельности, является стимулом творческого саморазвития, положительно воздействует на процесс самообразования обучающегося. Безусловно, коммуникативные навыки формируются при условии активного вовлечения обучающегося в творческий процесс самоорганизации учебной языковой деятельности в межсессионный период и всего учебного процесса, повышения мотивационного фактора, преодоления ряда педагогических и методических трудностей при обучении, умения работать с учебным материалом по языковой дисциплине.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабаян А. В. и др. Блочно-модульная технология В. А. Еременко // *Фундаментальные исследования*. – 2008. – № 5. – С. 41-44.
2. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. – М.: Академия, 2004. – 336 с.
3. Гладиллина Г. А. Использование информационно-коммуникационных технологий в формировании профессиональных компетенций студентов при организации самостоятельной работы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://jdanova-gen.narod.ru/obob/gladilina.htm> (дата обращения: 10 нояб. 2017 г.).
4. Конышева А. В. Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку. – СПб.: КАРО; Минск: Четыре четверти, 2005. – 208 с.
5. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. – М.: Просвещение, 2005. – 238 с.
6. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / А. П. Миньяр-Белоручева. – М.: Проспект, 2001. – 203 с.
7. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / под ред. Е. С. Полат. – М.: Академия, 2000. – 272 с.
8. Образ Н. Н. Особенности познавательной мотивации у студентов, изучающих иностранные языки // *Компетентностный подход в обучении иностранным языкам в вузе*. – 2012.
9. Роджерс К. Р. Творчество как усиление себя // *Вопросы психологии*. – 1990. – № 1. – С. 164-168.
10. Сергеевкова В. В. Управляемая самостоятельная работа студентов. Модульно-рейтинговая и рейтинговая системы. – Минск: РИВШ, 2004. – 132 с.
11. Слободян О. П. Творческое саморазвитие личности студентов педагогического колледжа в процессе изучения культурологических дисциплин: дис... канд. пед. наук. – Луганск, 2004.
12. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранному языку: хрестоматия. – М.: Просвещение, 2006. – 239 с.
13. Фомина С. Б. Использование потенциала коммуникативной методики при обучении студентов неязыковых высших учебных заведений иностранному языку // *SCI-ARTICLE.RU*. – 2015. – № 26. – С. 46–57.
14. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.
15. Fomina S. B. Formation of foreign language communicative competence in teaching university students // *Zbior artykułow naukowych. Konferencji Miedzynarodowej Naukowo-Praktycznej «Pedagogika. Naukowe Wyszukaj»* (30.10.2015 – 31.10.2015). – Warszawa: Wydawca: Diamond trading tour, 2015.

REFERENCES

1. Babayan A. V. i dr. Blochno-modul'naya tekhnologiya V. A. Eremenko // *Fundamental'nye issledovaniya*. – 2008. – № 5. – S. 41-44.

2. Gal'skova N. D. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. – M. : Akademiya, 2004. – 336 s.
3. Gladilina G. A. Ispol'zovanie informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologiy v formirovaniy professional'nykh kompetentsiy studentov pri organizatsii samostoyatel'noy raboty [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://jdanova-ren.narod.ru/obob/gladilina.htm> (data obrashcheniya: 10 noyab. 2017 g.).
4. Konysheva A. V. Organizatsiya samostoyatel'noy raboty uchashchikhsya po inostrannomu yazyku. – SPb. : KARO ; Minsk : Chetyre chetverti, 2005. – 208 s.
5. Metodika obucheniya inostrannym yazykam : bazovyy kurs lektsiy. – M. : Prosveshchenie, 2005. – 238 s.
6. Metodika obucheniya inostrannym yazykam v sredney shkole / A. P. Min'yar-Beloruheva. – M. : Prospekt, 2001. – 203 s.
7. Novye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya : ucheb. posobie dlya stud. ped. vuzov i sistemy povysh. kvalif. ped. kadrov / pod red. E. S. Polat. – M. : Akademiya, 2000. – 272 s.
8. Obraz N. N. Osobennosti poznavatel'noy motivatsii u studentov, izuchayushchikh inostrannye yazyki // Kompetentnostnyy podkhod v obuchenii inostrannym yazykam v vuze. – 2012.
9. Rodzhers K. R. Tvorchestvo kak usilenie sebya // Voprosy psikhologii. – 1990. – № 1. – S. 164-168.
10. Sergeenkova V. V. Upravlyaemaya samostoyatel'naya rabota studentov. Modul'no-reytingovaya i reytingovaya sistemy. – Minsk : RIVSh, 2004. – 132 s.
11. Slobodyan O. P. Tvorcheskoe samorazvitiye lichnosti studentov pedagogicheskogo kolledzha v protsesse izucheniya kul'turologicheskikh distsiplin : dis... kand. ped. nauk. – Lugansk, 2004.
12. Solovova E. N. Metodika obucheniya inostrannomu yazyku : khrestomatiya. – M. : Prosveshchenie, 2006. – 239 s.
13. Fomina S. B. Ispol'zovanie potentsiala kommunikativnoy metodiki pri obuchenii studentov neyazykovykh vysshikh uchebnykh zavedeniy inostrannomu yazyku // SCI-ARTICLE.RU. – 2015. – № 26. – S. 46–57.
14. Shatilov S. F. Metodika obucheniya nemetskomu yazyku v sredney shkole. – M. : Prosveshchenie, 1986. – 223 s.
15. Fomina S. B. Formation of foreign language communicative competence in teaching university students // Zbior artykułow naukowych. Konferencji Miedzynarodowej Naukowo-Praktycznej «Pedagogika. Naukowe Wyszukaj» (30.10.2015 – 31.10.2015). – Warszawa : Wydawca : Diamond trading tour, 2015.

Жукова Наталья Владимировна,

доктор психологических наук, профессор, кафедра клинической психологии, Уральский государственный медицинский университет; 620000, г. Екатеринбург, ул. Репина, д. 3; e-mail: nataly-n.tagil@mail.ru

**ВНУТРЕННИЙ КРОССКУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОЙ КУЛЬТУРЫ
СТУДЕНТОВ
В КОНТЕКСТНОМ ОБУЧЕНИИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: личная культура; внутренний кросскультурный контекст; рефлексия; антиципация; рекурсия; студенты.

АННОТАЦИЯ. Развитие личной культуры студента обусловлено внешним и внутренним контекстом. Внутренний кросскультурный контекст рассматривается как сложившийся на данный момент у человека образ мира, мироощущение как результат взаимодействия и взаимовлияния внешних контекстов в процессе познания, взаимодействия и взаимовлияния разных культур (общечеловеческой, этнической, национальной, коммуникативной, профессиональной, информационной и т. п.), определяющий для человека как субъекта познания значение и смысл восприятия, понимания и преобразования конкретной ситуации. Внутренний кросскультурный контекст проявляется в пространственно-временном контексте развития личности студента на определенном уровне развития личной культуры: этнической идентичности, социокультурной компетентности, духовности, гражданской идентичности, интеллигентности. Исследование внутреннего кросскультурного контекста строится на основе изучения репрезентативной системы студентов, рефлексивности и субъективно-го контроля. В своей концепции становления личной культуры субъекта автор исходит из развития внутреннего кросскультурного контекста на основе способности субъекта антиципировать и рефлексировать исходя из своих знаний и жизненного опыта. Развитие личной культуры студентов в контексте профессионального обучения предполагает возможность проявления внутреннего контекста на одном из уровней личной культуры. Анализ концепций «Я-реальное» и «Я-идеальное» выявил динамику развития личной культуры студентов данной выборки от преобладания первого уровня – этнической идентичности – ко второму уровню – социокультурной компетентности – и к третьему уровню – духовности личности. В результате эмпирического исследования было выявлено, что студенты, обладающие жесткой системой представлений, имеют высокий уровень рефлексивности и вместе с этим обладают высоким уровнем личной культуры в концепции «Я-реальное» и «Я-идеальное».

Natalia Vladimirovna Zhukova,

Doctor of Psychology, Associate Professor, Department of Clinical Psychology, Ural State Medical University, Ekaterinburg, Russia

**INTERNAL CROSS-CULTURAL CONTEXT IN THE DEVELOPMENT OF PERSONAL CULTURE
OF STUDENTS IN CONTEXTUAL LEARNING**

KEYWORDS: personal culture; internal cross-cultural context; reflection; anticipation; recursion; students.

ABSTRACT. The development of personal culture of a student is due to external and internal context. Internal cross-cultural context is considered as the current image of the world and attitude to it as a result of interaction and mutual influence of external contexts in learning process, interaction and mutual influence of different cultures (human, ethnic, national, communicative, professional, information, etc.), defining man as a subject of cognition and meaning perception, understanding and transformation of the specific situation. Internal cross-cultural context, which is manifested in the space-time context of the development of the individual student to a certain level of personal culture: ethnic identity, social and cultural competence, spirituality, civic identity, intelligence. The study of internal cross-cultural context is based on the study of the representational system of the students, reflexivity and subjective control. In its conception of formation of personal culture of the subject we proceed with the development of domestic cross-cultural context on the basis of the ability of the entity to anticipate and reflect on the basis of their knowledge and experience. The development of personal culture of the students in the context of professional learning suggests the possibility of manifestation of their internal context on one level of personal culture. Analysis of the concepts of "I'm real" and "I am perfect" revealed the direction of the development of personal culture of the students of this sample from the prevalence of the first level of ethnic identity to increase of the second level - social and cultural competence and the third level of spirituality of the individual. Students possessing a rigid system of representations have a high level of reflexivity and along with this they have a high level of personal culture in the concept of "I'm real" and "I am perfect".

Внутренний кросскультурный контекст рассматривается нами как сложившийся на данный момент у человека образ мира, мироощущение как результат

взаимодействия и взаимовлияния внешних контекстов в процессе познания, взаимодействия и взаимовлияния разных культур (общечеловеческой, этнической, национальной,

коммуникативной, профессиональной, информациональной и т. п.), определяющий для человека как субъекта познания значение и смысл восприятия, понимания и преобразования конкретной ситуации.

Под личной общей культурой человека мы понимаем непрерывно изменяющиеся, находящиеся в развитии интеллектуальные, моральные и нравственно-этические (духовные) образцы поведения и деятельности человека, которым он следует в своем бытии [8].

Личная культура человека, обусловленная влиянием внутреннего кросскультурного контекста, может быть проявлена на следующих уровнях, генетически сменяющих друг друга: уровень этнической идентичности, социокультурной компетентности, духовности личности (или нравственной идентичности), гражданской (правовой) идентичности, интеллигентности.

Таким образом, в своей концепции становления личной культуры субъекта мы исходим из развития внутреннего кросскультурного контекста на основе способности субъекта антиципировать и рефлексировать на основе своих знаний и жизненного опыта.

Процесс формирования сложившегося на данный момент в психике человека образа мира как результата взаимодействия и взаимовлияния разных культур, мы считаем, находится в зависимости от мышления субъекта познания. Мышление мы рассматриваем как фактор формирования и развития образа мира человека, который обусловлен регуляцией единства процессов антиципации и рефлексии [9] и создает систему условий для взаимосвязи между внешним социокультурным контекстом как коллективным интеллектом (Ю. Лотман) и формированием его личной культуры как результата проявления индивидуального интеллекта.

В своей книге «Рекурсивное мышление» Майкл Корбаллис [15] выдвигает главную идею о том, что рекурсия рождает мысли, делая ее возможной для передачи в форме языковых средств. Хомски (N. Chomsky) утверждает что, «человеческая мысль производится посредством «операции слияния» программируемых единиц (*merge operation* – математический термин), применимой несколько раз, то есть более мелкие единицы составляют более крупные элементы языка программирования, которые могут также увеличиваться до бесконечности. Эта операция лежит в основе построения языковой структуры человеческой коммуникации.

Данный алгоритм функционирования мозга может продуцировать цепи элементов, будь они словами или мыслями, и также с применением алгоритма рекурсии продуцировать иерархические конструкции мыслительной деятельности, которые окончательно

но могут и не воспроизводиться. Хотя рекурсия конечна в практическом языковом поле, на самом деле, мы можем усложнять собственные мысли до необходимой глубины изъяснения, согласно идее Н. Хомски о «дискретности бесконечности» – «*discrete infinity*», ранее нашедшей отражение в знаменитой фразе Вильгельма Гумбольдта (Wilhelm Humboldt, 1767-1835) «*the infinity use of finite means*» – «бесконечное использование конечных средств» [16].

Главная интегральная характеристика процесса рекурсии состоит в ее способности усложняться, обуславливая возможности оперативной памяти как способности удерживать одномоментно несколько смысловых единиц анализа и проектирования целеполагания дальнейших действий в виде единого механизма рефлексии-антиципации. Так, вспоминая эпизоды жизни из прошлого, например, мы фактически помещаем обстоятельства прошлого в поле нашего сознания как «настоящее», или, например, во взаимодействии с другими людьми мы можем помещать в собственное поле сознания мысли других людей.

Таким образом, механизм рекурсии позволяет более глубоко изучить мыслительную деятельность человека в понимании формирования его смысловых конструкций, определяющих ценностно-смысловые взаимоотношения с другими людьми и окружающим миром.

Д. А. Келли считает, что человек создает свои собственные способы видения и понимания мира, в котором он живет, а не находит их там готовыми, созданными для него обществом. Он строит конструкции и примеряет их к истинному положению вещей. Время от времени эти конструкции организуются в системы – группы конструкций, объединяемые субординатными и суперординатными отношениями. Одни и те же события часто могут рассматриваться в свете двух или более систем.

Основной постулат теории Д. А. Келли: «Процессы конкретного человека в психологическом плане направляются по тем каналам, в русле которых он антиципирует события» [10]. Автор раскрывает этот постулат через следующие положения.

1. Каждый человек антиципирует события путем истолкования их повторений. Люди отличаются друг от друга своими истолкованиями событий.

2. Каждый человек по-своему, соответственно преследуемым при антиципировании событий интересам, развивает систему истолкования, содержащую порядковые отношения между конструктами.

3. У каждого человека система истолкования состоит из конечного числа диохо-

томических конструктов. Человек выбирает для себя ту альтернативу в разделенном на два полюса конструкта, через которую он антиципирует большую возможность расширения и определения своей системы.

4. Конструкт пригоден для антиципации только органического круга событий. У каждого человека система истолкования меняется по мере того, как он последовательно истолковывает повторения событий.

5. Изменения в принадлежащей конкретному человеку системе истолкования ограничиваются проницаемостью тех конструктов, в диапазоне пригодности которых лежат варианты.

6. Человек может последовательно пользоваться множеством подсистем истолкования, которые инференциально несовместимы друг с другом.

7. Психологические процессы одного человека сходны с психологическими процессами другого человека в той мере, в какой один опирается на истолкование опыта, сходное с тем, на которое опирается другой.

8. В той мере, в какой один человек истолковывает процессы, истолкования другого, он может играть роль в социальном процессе, включающем этого другого человека.

В поиске общего и различного в понимании данных детерминант функционирования психики человека найдена общая идея рассмотрения мыслительной деятельности только в контексте прошлого, настоящего и будущего как главного условия механизмов ее функционирования, обуславливающего

смысл для самого человека и уникальность функционирования его психики в целом.

В 2016–2017 гг. под нашим руководством студенткой выпускного курса Викторией Громадской было проведено эмпирическое исследование, целью которого было изучение личной культуры студентов на основе внутреннего кросскультурного контекста. Для проведения исследования были использованы следующие методики: ко-терапевтическая компьютерная система «Келли-98», опросник «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера, опросник рефлексивности А. В. Карпова. В исследовании приняли участие 36 респондентов, обучающихся по гуманитарным специальностям. Возраст испытуемых – от 18 до 51 года, средний возраст составил 22 года.

В результате анализа результатов при использовании программы Statistica v 6.0. на первом этапе было выявлено, что респонденты обладают высоким уровнем субъективного контроля над эмоционально значимыми событиями в жизни, могут брать на себя ответственность за события, происходящие в их семейной жизни и в других межличностных взаимодействиях, но в учебной деятельности преобладает экстернатальный тип контроля, при котором респонденты чаще в анализе своих действий обращены к внешним критериям и связывают причины своих результатов деятельности с товарищами по учебной группе, преподавательским составом, с везением или невезением (табл. 1). Вместе с тем выборка обладает средним уровнем рефлексивности (табл. 2).

Таблица 1

**Результаты описательной статистики по методике
«Уровень субъективного контроля»**

Названия шкал	Среднее	Медиана	Станд. откл.
Общая интернальность	5,19	5,00	1,85
Интернальность в области достижений	6,39	7,00	1,71
Интернальность в области неудач	5,11	5,00	2,04
Интернальность в семейных отношениях	6,11	6,00	1,82
Интернальность в области производственных отношений	4,69	4,50	1,53
Интернальность в области межличностных отношений	6,03	6,00	1,40
Интернальность в отношении здоровья и болезни	5,86	6,00	1,66

Таблица 2

**Результаты описательной статистики по шкале методики
«Опросник рефлексивности»**

Название шкалы	Среднее	Медиана	Станд. откл.
Уровень рефлексивности	4,58	5,00	2,06

Развитие личной культуры студентов в контексте профессионального обучения предполагает возможность проявления внутреннего контекста на одном из уровней личной культуры. Анализ концепций «Я-реальное» (рис. 1) и «Я-идеальное» (рис. 2) вы-

явил направление развития личной культуры студентов данной выборки от преобладания первого уровня – этнической идентичности – к увеличению второго уровня – социальной и культурной компетентности – и третьего уровня – духовности личности.

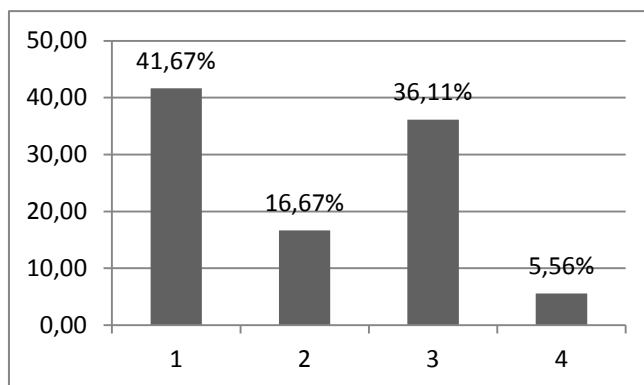


Рис. 1. Процентное соотношение уровней личной культуры «Я-реального»

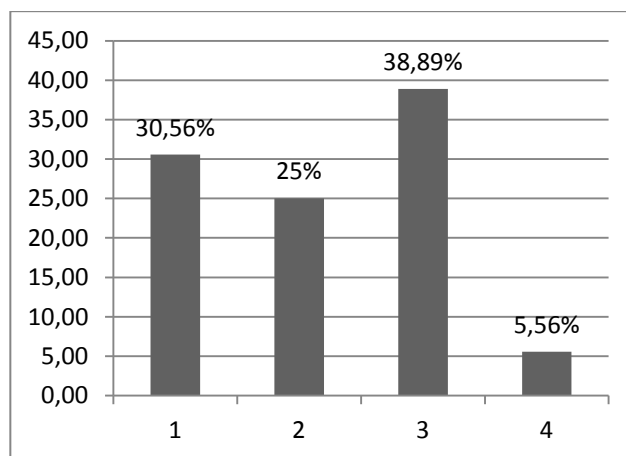


Рис. 2. Процентное соотношение уровней личной культуры «Я-идеального»

Эти рекурсивные изменения обуславливаются системой смысловых конструктов, которые определяют систему отношений студента с миром, его восприятие себя и других на основе механизма мышления

«единство антиципации и рефлексии». Система представлений испытуемого, влияющих на жизнь и на взаимоотношения с людьми, может быть отнесена к нормальному, жесткому или рыхлому типу (рис. 3).

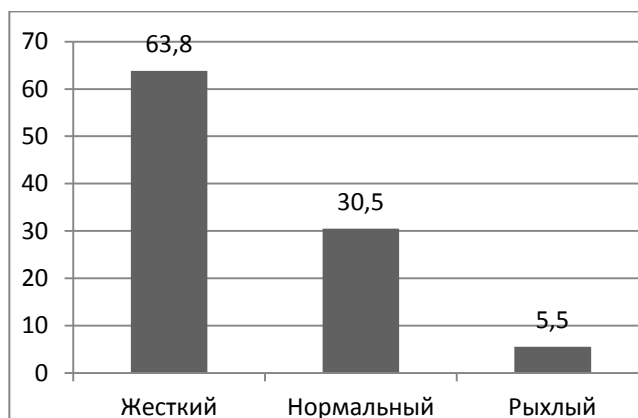


Рис. 3. Процентное соотношение значения показателей системы отношений в выборке

К нормальному типу относится система представлений испытуемого, которая может быть охарактеризована как достаточно целостная и гибкая. У человека есть собственный взгляд на человеческие взаимоотношения. Правила и закономерности, «открытые» им в этой области, помогают ему

понимать поступки и внутренние переживания других, предсказывать и оценивать их поведение, а также те события, которые происходят с ним. Важно отметить, что система представлений человека открыта новому опыту и может изменяться в процессе общения. Это позволяет быть достаточно

гибким и адаптивным в отношениях с людьми. В целом, данная система представлений способствует установлению хороших контактов с окружающими.

Система представлений испытуемого, относящаяся к рыхлому типу, отличается большой неопределенностью и, скорее всего, не служит ему достаточной опорой в социальных контактах. Это выражается в том, что, с одной стороны, испытуемый мало ограничен какими-либо рамками в восприятии и понимании людей. Но, с другой стороны, он часто испытывает затруднения в предсказании их поступков и понимании их поведения. Такому человеку бывает трудно занять четкую, определенную позицию в общении и спланировать свое поведение для достижения цели. Ощущение случайности и непредсказуемости должно быть хорошо знакомо этому человеку. Общаясь с кем-либо, он держится напряженно, так как не знает, что можно ожидать от другого человека. Рыхлая система конструктов

наблюдается при неврозах, шизофрении и других формах психической дезадаптации.

Система представлений испытуемого, относящаяся к жесткому типу, обуславливает чрезмерную категоричность в оценках людей и в интерпретации внешнего мира. «Теория» человеческих взаимоотношений отличается четкостью и определенностью, наличием строгих правил и закономерностей, и вместе с тем она является чрезмерно категоричной. Такая организация конструктов не позволяет человеку быть достаточно объективным и гибким при объяснении тех или иных поступков окружающих. Это приводит к ухудшению контактов и повышает вероятность возникновения конфликтов.

В нашей выборке 63,8 % респондентов имеют жесткую систему конструктов, которые строятся на выделении таких качеств, как «добрый», «честный», «трудолюбивый», «общительный» (рис. 4).

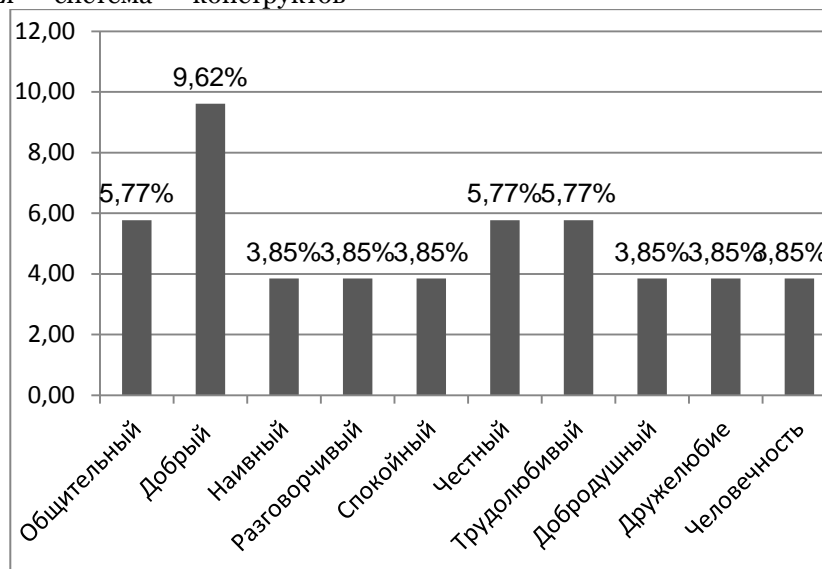


Рис. 4. Процентное соотношение часто встречающихся жестко связанных конструктов

На втором этапе на основе применения непараметрического критерия сравнительной статистики критерий H – Краскала-Уоллеса внутри выборки был проведен ана-

лиз влияния типа системы представлений (жесткий, нормальный, рыхлый) на уровень личной культуры в концепциях «Я-реальное» и «Я-идеальное» (табл. 3, рис. 5).

Таблица 3

Анализ влияния уровня личной культуры на тип системы представлений в выборке

Шкалы	Значение критерия	Значимость
Уровень личной культуры Я-реальное	7,58	0,022
Уровень личной культуры Я-идеальное	5,46	0,064

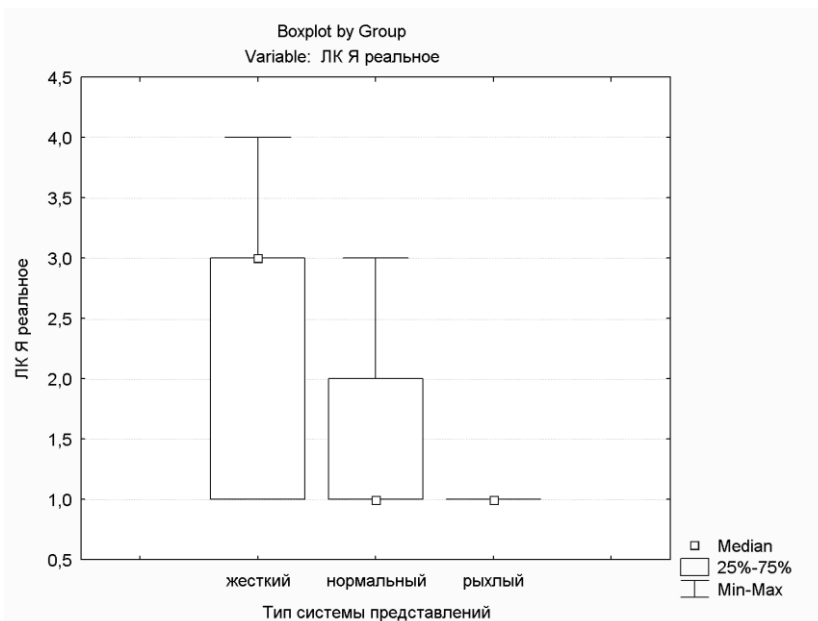


Рис. 5. Влияние уровня личной культуры «Я-реальное» на тип системы представлений в выборке

Как видно из табл. 3 и рис. 5, статистически значимый уровень влияния наблюдается по шкале «Уровень личной культуры «Я-реальное»» ($h=7,58$, $p=0,022$). Это позволяет сделать вывод о том, что высокий уровень личной культуры в концепции «Я-реальное» субъекта познания обусловлен жесткостью системы представлений.

Как видно из табл. 3 и рис. 6, уровень, близкий к статистически значимому уровню влияния, наблюдается по шкалам «Уровень личной культуры в концепции «Я-идеальное»» и «Тип системы представлений» ($h=5,46$, $p=0,064$). Это позволяет сделать вывод о том, что респонденты, обладающие

высоким уровнем личной культуры в концепции «Я-идеальное», стремятся поддерживать свою жесткую систему представлений об окружающем мире на уровне тенденции. Как видно из рис. 6, вместе с этим респонденты, имеющие средний уровень личной культуры в концепции «Я-идеальное», обладают рыхлой системой представлений. Это позволяет сделать вывод о том, что, несмотря на то что субъекты познания имеют достаточно развитый уровень личной культуры, они находятся в процессе формирования своей системы представлений об окружающем мире.

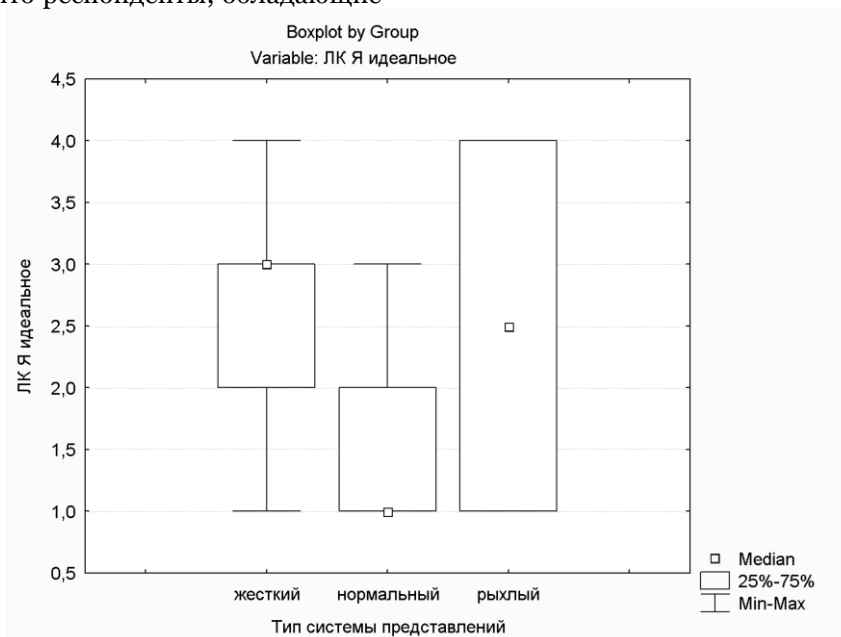


Рис. 6. Влияние уровня личной культуры «Я-идеальное» на тип системы представлений в выборке

На третьем этапе мы рассмотрели направление влияния уровня личной культуры в концепции «Я-реальное» на уровень интернальности в области межличностного взаимодействия.

Как видно из табл. 4 и рис. 7, уровень, близкий к статистически значимому уровню влияния, наблюдается по шкалам «Уровень личной культуры в концепции «Я-реальное»» и «Интернальность в области межличностного взаимодействия» ($n=5,64$, $p=0,059$). Это позволяет сделать вывод о том, что респонденты, имеющие более высокий уровень личной культуры, обладают низким уровнем интернальности в области межличностного взаимодействия на уровне статистической тенденции. Это говорит о

том, что у респондентов в процессе построения межличностных отношений существует тенденция к приписыванию более важного значения окружающим его людям, случаю или обстоятельствам. Согласно полученным результатам можно сделать вывод о том, что респонденты, обладающие жесткой системой представлений, имеют высокий уровень рефлексивности и вместе с этим обладают высоким уровнем личной культуры в концепции «Я-реальное» и «Я-идеальное». Респонденты, обладающие высоким уровнем личной культуры в концепции «Я-реальное», имеют низкий уровень интернальности в области межличностных отношений.

Таблица 4

Анализ влияния уровня личной культуры Я-реальное на уровень интернальности в области межличностного взаимодействия

Шкалы	Значение критерия	Значимость
Интернальность в области межличностных отношений	5,64	0,059

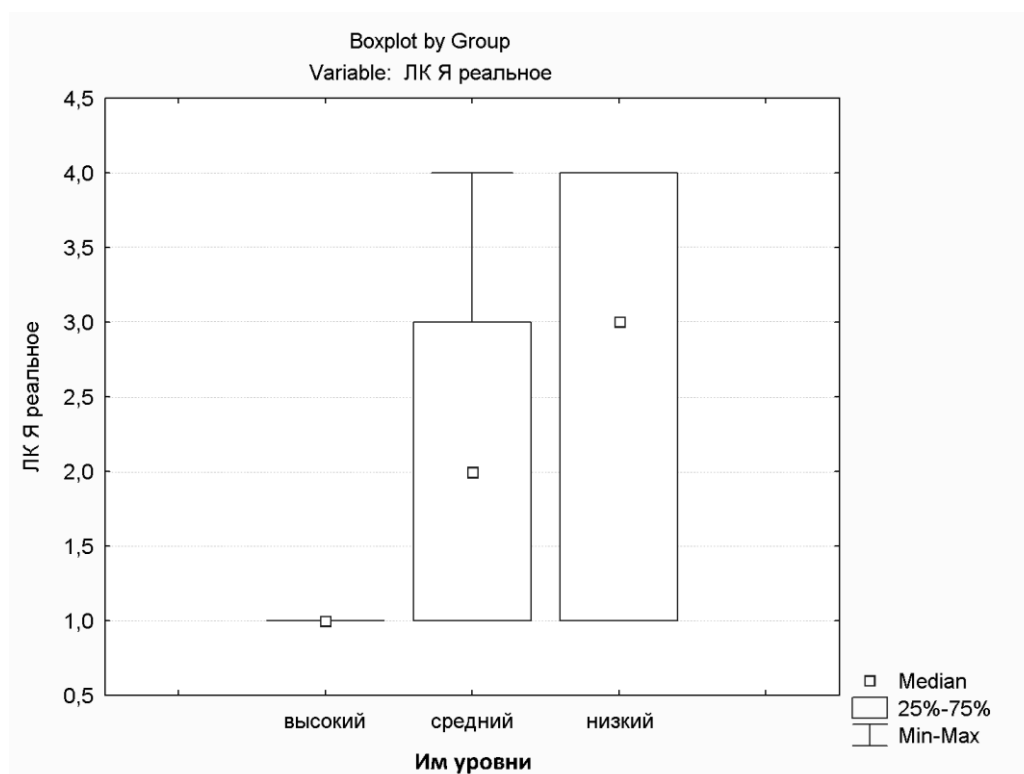


Рис. 7. Влияние уровня личной культуры «Я-реальное» на уровень интернальности в области межличностного взаимодействия

Таким образом, развитие личной культуры студентов в контекстном обучении предполагает создание условий для диалога, рефлексии полученных знаний и опыта

и антиципации событий, действий, ситуаций в будущей профессиональной деятельности и социокультурном взаимодействии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брушлинский А. В. Мышление: процесс, деятельность, общение / отв. ред. М. И. Воловикова и др. – М. : Наука, 1982. – 387 с.
2. Брушлинский А. В., Воловикова М. М. О мышлении как прогнозировании // Вопросы психологии. – 1976. – № 4. – С. 31–40.

3. Вербицкий А. А. От парадигмы обучения – к парадигме образования // Гуманистические тенденции в развитии непрерывного образования взрослых в России и США / под. ред. М. В. Кларина, И. Н. Семенова. – М., 1994. – С. 29–36.
4. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высш. шк., 1991. – 204 с.
5. Вербицкий А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 31–39.
6. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 80 с.
7. Геллерштейн С. Г. Действия, основанные на предвосхищении, и возможности их моделирования в эксперименте // Проблемы инженерной психологии. – 1966. – Вып. 4. – С. 142–154.
8. Жукова Н. В. Контексты становления личной культуры субъекта познания: монография. – Екатеринбург: Урал. ин-т экономики, управления и права, 2012. – 348 с.
9. Жукова Н. В. Единство антиципации и рефлексии как психологический механизм регуляции мышления студента в контекстном обучении: монография / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2009. – 100 с.
10. Келли Дж. Теория личности: психология личностных конструктов. – СПб.: Речь, 2000. – 249 с.
11. Конопкин О. А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. – 2004. – № 2. – С. 128–135.
12. Кулюткин Ю. Н. Рефлексивная регуляция мыслительной деятельности // Психологические исследования интеллектуальной деятельности. – М., 1989. – С. 22–28.
13. Ломов Б. Ф., Сурков Е. Н. Антиципация в структуре деятельности. – М.: Наука, 1980. – 279 с.
14. Лотман Ю. М. Культура как коллективный интеллект и проблемы искусственного разума: доклад. – М.: РАН, 1977. – 18 с.
15. Corballis M. C. Mind Wandering. Remembering the past and imagining the future share similarities // American Scientist. – 2012. – Vol. 100. – P. 210–217.
16. Corballis M. C. The Recursive Mind: The Origins of Human Language, Thought, and Civilization. – Prentice-Hall, 2014.

REFERENCES

1. Brushlinskiy A. V. Myshlenie: protsess, deyatel'nost', obshchenie / otv. red. M. I. Volovikova i dr. – М.: Nauka, 1982. – 387 s.
2. Brushlinskiy A. V., Volovikova M. M. O myshlenii kak prognozirovaniy // Voprosy psikhologii. – 1976. – № 4. – S. 31–40.
3. Verbitskiy A. A. Ot paradigmy obucheniya – k paradigme obrazovaniya // Gumanisticheskie tendentsii v razvitiy nepreryvno obrazovaniya vzroslykh v Rossii i SShA / pod. red. M. V. Klarina, I. N. Semenova. – М., 1994. – S. 29–36.
4. Verbitskiy A. A. Aktivnoe obuchenie v vysshey shkole: kontekstnyy podkhod. – М.: Vyssh. shk., 1991. – 204 s.
5. Verbitskiy A. A. Kontseptsiya znakovo-kontekstnogo obucheniya v vuze // Voprosy psikhologii. – 1987. – № 5. – S. 31–39.
6. Verbitskiy A. A. Kompetentnostnyy podkhod i teoriya kontekstnogo obucheniya. – М.: Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2004. – 80 s.
7. Gellershteyn S. G. Deystviya, osnovannyye na predvoskhishchenii, i vozmozhnosti ikh modelirovaniya v eksperimente // Problemy inzhenernoy psikhologii. – 1966. – Vyp. 4. – S. 142–154.
8. Zhukova N. V. Konteksty stanovleniya lichnoy kul'tury sub"ekta poznaniya: monografiya. – Ekaterinburg: Ural. in-t ekonomiki, upravleniya i prava, 2012. – 348 s.
9. Zhukova N. V. Edinstvo antitsipatsii i refleksii kak psikhologicheskii mekhanizm regulyatsii myshleniya studenta v kontekstnom obuchenii: monografiya / Ural. gos. ped. un-t. – Ekaterinburg, 2009. – 100 s.
10. Kelli Dzh. Teoriya lichnosti: psikhologiya lichnostnykh konstruktov. – SPb.: Rech', 2000. – 249 s.
11. Konopkin O. A. Obshchaya sposobnost' k samoregulyatsii kak faktor sub"ektnogo razvitiya // Voprosy psikhologii. – 2004. – № 2. – S. 128–135.
12. Kulyutkin Yu. N. Refleksivnaya regulyatsiya myslitel'noy deyatel'nosti // Psikhologicheskii issledovaniya intellektual'noy deyatel'nosti. – М., 1989. – S. 22–28.
13. Lomov B. F., Surkov E. N. Antitsipatsiya v strukture deyatel'nosti. – М.: Nauka, 1980. – 279 s.
14. Lotman Yu. M. Kul'tura kak kollektivnyy intellekt i problemy iskusstvennogo razuma: doklad. – М.: RAN, 1977. – 18 s.
15. Corballis M. C. Mind Wandering. Remembering the past and imagining the future share similarities // American Scientist. – 2012. – Vol. 100. – P. 210–217.
16. Corballis M. C. The Recursive Mind: The Origins of Human Language, Thought, and Civilization. – Prentice-Hall, 2014.

УДК 378.016:851
ББК В1р

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

Боярский Михаил Дмитриевич,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра прикладной математики, Уральский государственный экономический университет; 620144, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, д. 62; e-mail: bmd63@rambler.ru

Гниломедов Павел Иванович,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра естественнонаучных дисциплин, Уральский государственный университет путей сообщения; кафедра прикладной математики, Уральский государственный экономический университет; 620144, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, д. 62; e-mail: gpivan@mail.ru

**РОЛЬ ДИДАКТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ
В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: актуализация знаний; контактная аудиторная работа; внутривидовые связи; технологии обучения; методика преподавания математик; дидактическая культура; профессиональная деятельность; преподаватели; математическое образование; учебная деятельность.

АННОТАЦИЯ. Объектом исследования работы является математическое образование в вузе в условиях сокращения контактной аудиторной работы преподавателя и студента. Предмет исследования – дидактическая культура преподавателя математики как фактор повышения эффективности математической и профессиональной подготовки студентов в указанных условиях. Анализируется категория «дидактическая культура преподавателя», дается авторское понимание этой важной педагогической категории. Основное внимание уделяется вопросам поиска оригинальных путей компенсации негативных тенденций, обусловленных особенностями и проблемами современного образования, в процессе обучения математике. Методы исследования – анализ собственной педагогической практики математического образования, анализ и обобщение передовых российских и зарубежных исследований. В результате анализа делается вывод о том, что повышение уровня дидактической культуры преподавателя математики может привести к решению проблем математического образования, обусловленных особенностями современной образовательной среды. Но это процесс трудный и длительный. Решение методических вопросов вполне возможно, если преподаватель математики обладает высоким уровнем дидактической культуры (в статье приведены конкретные приемы и находки). Высокий уровень дидактической культуры преподавателя математики позволяет диверсифицировать учебный процесс и обеспечить студенту важную в современных условиях возможность выбора индивидуальной траектории обучения. Настоящая работа может быть полезна преподавателям естественно-научных дисциплин. Имеющиеся работы в основном посвящены гуманитарным дисциплинам либо общедидактическим вопросам анализа самого понятия дидактической культуры, но не акцентируют внимание на возможности влияния уровня дидактической культуры преподавателя на эффективность конкретного учебного процесса. В данной работе предложены идеи и приемы, которые позволяют выработать практическую стратегию преподавателя математики при организации учебно-познавательной деятельности студентов.

Boyarsky Mikhail Dmitrievich,

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

Gnilomedov Pavel Ivanovich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Natural Science Subjects, Ural state University of railway engineering; Department of Applied Mathematics, Ural State University of Railway Transport; Ural State University of Economics, Ekaterinburg, Russia.

**THE ROLE OF THE DIDACTIC CULTURE OF THE TEACHER IN SOLVING THE PROBLEMS
OF MODERN MATHEMATICAL EDUCATION**

KEYWORDS: knowledge; classroom work; intrasubject links; technology of teaching; methods of teaching mathematics; didactic culture; professional activity; teachers; mathematical education; education.

ABSTRACT. The object of this research is mathematical education in the university in the conditions of reduction of classroom work of the teacher and student. The subject is the didactic culture of the teacher of mathematics as a factor in increasing the effectiveness of mathematical and professional training of students in the specified conditions. The category "teacher's didactic culture" is analyzed, the authors' understanding of this important pedagogical category is given. The main attention is paid to the search for original ways to compensate for negative trends, due to the peculiarities and problems of modern education in the process of teaching mathematics. Methods of research are analysis of own pedagogical practice of mathematical education, analysis and synthesis of advanced Russian and foreign research. The following conclusions were made: 1. Increasing the level of the didactic culture of the teacher of mathematics can lead to solving the problems of mathematical education, due to the peculiarities of the modern educational environment. But this process is difficult and time-consuming. 2. Solving methodological issues is quite possible, if the teacher of mathematics has a high level of didactic culture (specific methods and findings are indicated). 3. The high level of the didactic culture of the teacher of mathematics makes it possible to

diversify the educational process and provide the student with an important opportunity in modern conditions to choose an individual trajectory of learning. 4. This work can be useful for teachers of natural science disciplines. The existing studies are mainly devoted to humanitarian disciplines or to general-didactic questions of the analysis of the very concept of didactic culture, but not accentuating the possibility of the influence of the level of didactic culture of the teacher on the effectiveness of a particular educational process, original ideas and techniques are suggested that allow us to develop a practical strategy for the teacher of mathematics in the organization of educational and cognitive activities of students.

В настоящее время система высшего образования испытывает серьезные проблемы, которые обусловлены прежде всего *неопределенностью в целеполагании собственно высшего образования*. Подтверждением этого является череда ежегодно меняющихся образовательных стандартов [9; 14], содержащих новые требования, нормативы и понятийную терминологию сопровождения образовательного процесса. В частности, значительные трудности возникают в ходе реализации компетентностного подхода на всех уровнях современного образования [12].

Переход на двухуровневую систему «бакалавриат – магистратура» сократил для подавляющего большинства студентов время получения высшего образования, и неизбежно уменьшилось время аудиторной работы обучающихся – контактной работы преподавателя и студента, которая является наиболее ценной и плодотворной. Такая ситуация не может не отразиться на качестве профессиональной подготовки студентов высшей школы. Именно непосредственное общение студента с преподавателем несет в себе помимо собственно учебной функции еще и функцию воспитания, передачи опыта и традиций. На протяжении веков вся суть обучения заключалась в передаче знаний и опыта от человека человеку, от поколения поколению. Этот тезис актуален и сегодня.

Сложившееся положение приводит к серьезному противоречию в современном российском образовании. С одной стороны, в описанных условиях имеется объективная необходимость в более тщательной дидактической подготовке преподавателя, которому приходится работать в режиме уменьшения учебного времени и неопределенности учебных планов. Отсюда следует потребность в качественном улучшении подготовки преподавателей – как действующих, так и будущих. С другой стороны, негативные тенденции, описанные выше, не обошли стороной и педагогические вузы. Следовательно, можно предположить, что проблемы компенсации влияния указанных негативных тенденций на образование будущих преподавателей и их последующую профессиональную деятельность никуда не уйдут и не станут менее острыми.

В настоящей работе в контексте указанных вопросов мы исследуем важную составляющую современного высшего образования – математическое образование. Математическое образование является элементом фундаментальной и профессиональной подготовки значительной части будущих специалистов. В отличие от дисциплин гуманитарного цикла математические дисциплины в большей степени нуждаются в контактной работе преподавателя и студента. Самостоятельное освоение ряда разделов и тем практически невозможно для подавляющего большинства студентов. Преподаватель математики сталкивается со значительными затруднениями, возникающими при самостоятельном освоении обучающимися математических понятий и фактов. Наш опыт показывает, что освоить материал на достаточно высоком уровне, позволяющем воспринимать последующие разделы, без постоянного контакта с преподавателем способны немногие.

Тем не менее существующие педагогические условия – это объективная реальность, и задача преподавателя – нивелировать негативные последствия происходящих изменений. Одним из путей решения поднятых проблем, как мы полагаем, является *повышение уровня дидактической культуры преподавателя математики*.

Понятие «дидактическая культура» введено сравнительно недавно. Это понятие объемное, многоплановое – едва ли можно дать его формально-логическое определение. Различные аспекты содержания понятия, его структура, компонентное и функциональное наполнение, межпонятийные отношения, профессиональная направленность рассмотрены в работах И. Ф. Исаева [5; 6], О. А. Игумнова [4], Н. М. Фатьяновой [13], А. А. Усова [11] и др.

Анализ результатов теоретических исследований позволяет сделать обобщенный вывод о том, что большинство авторов характеризует дидактическую культуру как некоторое универсальное, интегральное качество личности преподавателя. Субъектное наполнение понятия выражается в направленности деятельности преподавателя на освоение совокупности дидактических и профессиональных знаний и способностей,

результатом деятельности является саморазвитие личности преподавателя.

Таким образом, в рамках нашего исследования можно рассматривать дидактическую культуру как часть общечеловеческой культуры, в которой отражены взгляды, идеи, способы обучения новых поколений людей, раскрытые в научных и учебно-методических трудах и реализованные в реальной педагогической деятельности [10]. Для нас важным следствием из этого является то, что формирование, развитие и наполнение личностным содержанием понятия «дидактическая культура» происходит во времени, при этом важнейшим определяющим фактором является непосредственное «живое» общение преподавателя как со своими коллегами, так и с обучающимися.

Если говорить о развитии и формировании дидактической культуры субъекта, то необходимо обозначить критерии ее сформированности, которые позволяют охарактеризовать степень профессионального становления, саморазвития и самосовершенствования преподавателя. Для качественной оценки мы придерживаемся системы уровней сформированности профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы, предложенной И. Ф. Исавым [6]: адаптивный (характеризуется тем, что преподаватель преимущественно действует по заранее отработанной схеме, ставшей алгоритмом), репродуктивный (в деятельности преподавателя возникают элементы поиска новых решений в стандартных педагогических ситуациях), эвристический (для профессиональной деятельности преподавателя характерны поиск новых технологий обучения и воспитания, готовность передавать свой опыт другим), креативный уровень (характерными чертами работы преподавателя являются педагогическая импровизация, педагогическая интуиция, воображение, способствующие продуктивному решению педагогических задач).

Важной особенностью дидактической культуры преподавателя высшей школы является то, что его деятельность сочетает научное и педагогическое творчество [5; 6].

Вернемся к обозначенной ранее проблеме. Важнейший негативный фактор в современном российском образовании – это сокращение учебных часов, а именно, тех часов, которые традиционно отводятся на контактную работу преподавателя и студентов. Такая тенденция противоречит традиционному и естественному процессу формирования дидактической культуры как разновидности культуры в общечеловеческом смысле, поскольку для субъектного присвоения знаний, принятия профессио-

нально-педагогических традиций и общепринятых норм коммуникативного взаимодействия нужно время. Следовательно, *оптимизация учебного процесса*, одним из результатов которой является общее сокращение объема преподаваемой дисциплины и конкретных тем, а также уменьшение количества учебных часов, *влечет необходимость повышения уровня дидактической культуры преподавателя*.

С сожалением приходится отметить, что все чаще ведущим мотивационным фоном для расширения методико-математического кругозора преподавателя как условия роста профессиональной компетентности, является изменчивость федеральных государственных образовательных стандартов, учебных планов и учебных программ.

Поясним сказанное. Часто возникают ситуации, когда преподаватель вынужден решать задачи последовательного, логического изложения учебного материала не по причине творческого подхода к своей профессиональной деятельности, а из-за недостатка времени, порой существенного. Такое сложившееся положение требует от преподавателя обладания всем комплексом педагогического арсенала (педагогические технологии, предметные знания, профессионально-педагогические традиции, умение проявлять педагогическую импровизацию, владение педагогической интуицией), то есть обладать высочайшим уровнем дидактической культуры.

Рассмотрим примеры учебных ситуаций, в которых могут быть реализованы практические приемы адаптации и коррекции содержания традиционных курсов математических дисциплин – составляющих технологического компонента дидактической культуры преподавателя математики.

Планирование обучения с учетом межпредметных и внутрипредметных связей математического курса

Математика по своей структуре линейна. Это существенно отличает ее от других дисциплин. Дерево математического знания таково, что исключение тех или иных вопросов может привести к подрыву собственно математической подготовки. Поэтому необходим внимательный анализ логико-математических связей в целях минимизации негативных последствий сокращения материала. Отличное знание преподавателем логико-математических связей предмета, понимание того, что дидактические связи могут не совпадать с логико-математическим содержанием дисциплины, позволяет оперативно корректировать построение структуры учебного курса. В качестве примера можно привести учебную

ситуацию, которая диктует необходимость изменить порядок изучения разделов математического курса, а именно раздел «Дифференциальное исчисление функции нескольких переменных» можно рассматривать сразу после изучения темы «Дифференциальное исчисление функции одной переменной», хотя данный раздел традиционно расположен после тем интегрального исчисления, в том числе и в классических учебниках по курсу высшей математики.

Поясним, чем может определяться эта необходимость. Наш опыт показывает, что в тех случаях, когда частота проведения практических занятий (контактная работа с преподавателем) планируется не более одного раза в неделю, существенным фактором, влияющим на качество освоения учебного материала обучающимися, оказывается *фактор забывания* изучаемого понятийного математического аппарата. И если возвратиться к изученному материалу спустя некоторое время (как правило, в конце другого семестра), то актуализация знаний по дифференциальному исчислению – важный методический элемент в освоении новой темы – может превратиться в банальное повторное изучение техники дифференцирования. Нетрудно предположить, что данная учебная ситуация в свою очередь ведет к диспропорции и без того ограниченного времени, предусмотренного для изучения новой темы. Вопросам актуализации учебного материала посвящена одна из наших работ [2].

Противоположным примером является «нежелательное перемещение» дидактической единицы «Векторная алгебра». Дело в том, что студенты технических специальностей уже в первом семестре параллельно курсу математики или спустя семестр изучают физику, а векторный аппарат в рамках этого предмета активно используется в «Механике» – первом разделе дисциплины. Далее аппарат векторной алгебры остается важнейшим инструментом изучения сущности физических явлений и математического описания их закономерностей. Следовательно, основы векторной алгебры необходимо рассматривать в самом начале изучения курса высшей математики во избежание ситуации, когда математический аппарат не будет «успевать» за аналитическим аппаратом другой дисциплины. Однако встречаются учебники, в которых темы векторной алгебры рассматриваются во второй половине излагаемого курса [3; 15], и в этом случае проявление дидактической культуры в форме знания межпредметных связей позволяет преподавателю компенсировать возникшую сложную учебную ситуацию, – отталкиваясь от известных физи-

ческих представлений о векторах, перейти к математическим представлениям.

Адаптация курсов математических дисциплин в условиях широкого использования информационно-коммуникационных технологий

Важнейшим аспектом технологического компонента дидактической культуры преподавателя на современном этапе является уверенное владение ИКТ. В условиях сокращения аудиторной (контактной) работы со студентами это обстоятельство может оказаться весьма ценным. В самом деле, время, сэкономленное на вычислениях, можно вполне эффективно использовать для более глубокого освоения собственно математических идей и методов. Устаревшие традиционные методы решения задач (например, симплекс-таблицы, заполняемые вручную) можно и должно заменить современными вычислительными средствами (Excel и другими).

Однако полная замена всех традиционных методов вычислений на компьютерные может привести к выхолащиванию сути математических знаний, к подмене математики как таковой математическими пакетами. Дидактическая культура преподавателя математики предполагает умение найти золотую середину, своего рода золотое сечение, определяющее разумную и позитивную долю применения компьютерных программ при обучении математике. Здесь важно понять, на какой стадии изучения той или иной темы следует считать ручную, а когда нужно перейти к компьютерному счету.

Например, расчет средних характеристик выборки разумнее начинать с небольших по объему примеров, решаемых без применения математических пакетов, а лишь с помощью простого калькулятора. Такой дидактический прием, как показывает наш опыт, позволяет прочувствовать, понять, что есть выборочное среднее и что есть дисперсия. Ошибки, которые неизбежно возникают при ручном счете, оказываются очень полезными. Скажем, случайно среднее оказалось меньше наименьшего элемента выборки (либо больше наибольшего). Преподаватель тут же отмечает важное свойство: выборочное среднее лежит между наибольшим и наименьшим элементами выборки. При полном компьютерном счете указанная ошибка практически исключена, и удачно акцентированный выше важный момент может оказаться упущенным. Это с одной стороны. С другой стороны, чрезмерные ручные вычисления становятся рутинными и не несут никакой дидактической нагрузки, студенты устают, им становится неинтересно. Наоборот, своевременный переход к компьютерным вы-

числениям позволяет обратить внимание на иные аспекты изучаемого материала. Так, ряд примеров, решаемых практически мгновенно, дает наглядную картину того, как при одинаковом среднем может меняться дисперсия выборки, как следует интерпретировать такую серию результатов.

Довольно интересная проблема возникает при изучении производных и интегралов. Традиционные темы «Техника вычисления производных» и «Техника вычисления интегралов» нуждаются в переосмыслении с дидактической точки зрения. Зададим, например, такой вопрос: «А нужно ли набивать руку, вычисляя многочисленные производные, если в информационном пространстве имеется множество доступных и бесплатных онлайн-калькуляторов, которые мгновенно дают в общем виде производные весьма сложных выражений?». Однозначно ответить на этот вопрос едва ли возможно. Не нужно забывать, что математика – это важнейший инструмент развития логического мышления и, с этой точки зрения, непродуманное упрощение основ изучаемых математических дисциплин может стать тормозом для формирования профессиональной компетентности студентов, например, технических специальностей. Понятно, что проблема существует, и продолжать изучение методов дифференцирования и интегрирования в прежнем духе нельзя.

Дальнейшие шаги, как мы полагаем, не могут быть однозначными для всех. Конечно, есть некоторые общие для всех контингентов обучающихся моменты. Но в то же время понятно, что объем ручных вычислений для студентов нетехнических направлений и специальностей следует оптимально сократить. Об этом говорят и многие практикующие преподаватели.

Необходимо отметить еще один аспект в использовании ИКТ, который, на наш взгляд, требует дополнительных педагогических исследований. Речь идет об умении научить студентов делать квалифицированные запросы по математической тематике в информационно-поисковых системах. Этому надо учить и математиков, и физиков, и экономистов, и представителей гуманитарных специальностей. Под квалифицированным запросом мы понимаем не просто поиск нужной на данный учебный момент информации, но и ее анализ в сравнении с изучаемым материалом, собственным опытом, включение в личностные знания во взаимосвязи с ранее изученным материалом. Наш собственный педагогический опыт позволяет привести весьма характерный пример учебной ситуации, когда обучающиеся во время практических занятий

вместо самостоятельного решения учебного примера сразу же начинают делать поисковые запросы в интернете. В результате у обучающегося может сформироваться определенный стиль учебной деятельности, при которой фрагменты, знания, правильные по отдельности, не образуют самодостаточную систему личностного знания, которая является необходимым компонентом профессиональных компетенций будущего специалиста. Обратить внимание, изменить такую модель псевдопознавательной деятельности – важная коррекционно-регулирующая педагогическая задача, стоящая перед преподавателем современной высшей школы. Решение этой задачи возможно, если преподаватель обладает высоким уровнем дидактической культуры.

Учет профессиональной ориентированности студенческой аудитории и управление качеством усвоения

Высокий уровень дидактической культуры предполагает умение преподавателя в зависимости от профессиональной специализации групп обучающихся строить образовательную траекторию и соответственно подбирать объем и уровень трудности учебного материала, планируемого для усвоения. Вспомним старую (но всегда актуальную) дидактическую истину: прежде чем размышлять, *чему учить и как учить*, надо четко представлять, *кого учить*. Если мы учим математике (в частности, производным) математиков – это одна история, если это студенты-физики (химики, инженеры) – история близкая, но все же другая. Обучение математике экономистов также имеет свои особенности. А математика для гуманитариев – тема для отдельного разговора. Крупный математик и педагог Л. Д. Кудрявцев отмечал, что при обучении математике нематематиков следует выбирать лишь тот материал, который может быть ими усвоен, воспитать у них нужную им математическую культуру [7, с. 125–126]. Преподаватель, обладающий высоким уровнем дидактической культуры, выделяет особенности обучения математике разных групп обучаемых и соответственно ставит цели и задачи обучения. Сделать это, как показывает наш многолетний опыт, непросто. В самом деле, одни обучающиеся должны познать материал на уровне усвоения (знать теорию с доказательствами и воспроизводить доказательство); другие – на уровне понимания (без воспроизведения); третьи – на уровне осведомленности (общее представление).

Если преподаватель надлежащим образом владеет материалом, то вне зависимости от внешних факторов (часы, объем содержания) он оптимальным образом мо-

жет построить курс, минимизируя негативные факторы в условиях изменяющихся стандартов образования.

Например, содержание понятия «предел функции» для разных групп обучаемых может быть раскрыто на разном уровне сложности. В частности, для студентов математических специальностей необходимо углубленное рассмотрение понятия предела и соответственно определять предел как на языке окрестностей (определение Коши), так и через предел значений последовательности значений функции (Гейне).

В группах студентов, обучающихся нематематическим специальностям, где требуются математические знания в качестве приложений, достаточно использовать одно определение предела функции – предела последовательности ее значений, менее логически абстрагированного понятия, но достаточного для формирования умений нахождения пределов функции, раскрытия неопределенностей, формирования понятий разрывов функции.

Для некоторых категорий обучаемых учебный процесс вместо строгих математических доказательств целесообразно сопровождать интуитивными представлениями [1], смысловой интерпретацией и наглядными образами, при этом важно не переборщить.

Необходимо отметить, что в современных образовательных программах значительная часть учебного времени предусмотрена для самостоятельной работы. Здесь кроется большая опасность того, что несоизмеримый по объему или уровню трудности заданный на самостоятельное обучение материал не будет освоен. На это обращают внимание многие исследователи, в частности, автор известных современных учебников К. Н. Лунгу [8, с. 140]. Роль мастерства преподавателя, его дидактической культуры при организации самостоятельной работы имеет большое значение.

Творческий подход в использовании методических приемов

Большой педагогический опыт позволяет использовать на практике различные методические приемы (находки, примеры) активизации учебно-познавательной деятельности студентов, способствующие интеллектуальному росту личности обучающегося, направленные в конечном счете на формирование его профессиональных компетенций. Укажем некоторые приемы, взятые из практической работы.

Интересным дидактическим приемом, позволяющим закрепить важные, принципиальные моменты является «метод неправильного решения». Суть его в следующем. Преподаватель демонстрирует заведомо не-

правильное, но правдоподобное решение задачи. В результате возникает необъяснимое, на первый взгляд, противоречие. Дидактически грамотное разъяснение этого противоречия способствует более эффективному усвоению материала. Разумеется, подбор соответствующих примеров и применение «метода неправильного решения» требуют от преподавателя высокой математической и педагогической квалификации, т. е. уровня дидактической культуры.

Приведем конкретный пример из собственной педагогической практики. Детальное описание с математическими подробностями необходимо для раскрытия сущности используемого метода и технологии его применения. Как известно, классический способ вычисления вероятностей предполагает конечность пространства элементарных событий и *равновозможность всех элементарных событий (исходов)*. Первое обстоятельство вопросов не вызывает. А вот вопрос о равновозможности всех исходов требует детального рассмотрения. Обычно приводят примеры следующих вероятностных экспериментов: подбрасывание симметричной однородной монеты, подбрасывание игральной кости (также симметричной и однородной). В результате создается впечатление, что если два исхода, то оба имеют вероятность $1/2$, если три – то $1/3$, если 6 – то $1/6$, ... если n , то $1/n$. Условие равновозможности часто забывается, создается впечатление, что всегда все исходы равновозможны, и данное требование – лишь формальность для проформы. Такая ситуация требует активного педагогического вмешательства. Можно, конечно, привести яркий и эмоционально окрашенный пример, кочующий по популярной литературе по теории вероятностей: «Представьте, что Вы выходите из дома. Какова вероятность, что на крыльце Вас встретит лев?» Сразу же предлагается «решение»: возможны два исхода – лев встретит либо не встретит, значит, вероятность встретить льва равна $1/2$. Абсурдность такого результата очевидна всем. Причина быстро находится: шансы встретить льва отнюдь не 50 на 50. Пример, в принципе, неплохой, но воспринимается он как исключительный, выпадающий из общей картины равновозможности «по умолчанию». Для того чтобы студенты прочувствовали проблему, необходимы более тонкие примеры.

Пример (две монеты). Бросаются одновременно две одинаковые монеты. Какова вероятность того, что они выпадут различными сторонами?

Студентам сообщается, что имеются три исхода эксперимента: два герба, две цифры, две разные. Далее объявляется «ответ»: $1/3$. Сделаем паузу: может быть, кто-нибудь засо-

мневается? Весьма редко, но так бывает. Если нет, несколько изменим условия задачи: пусть монеты бросаются по одной. В этом случае исходов четыре: два герба, две цифры, сначала герб, потом цифра, сначала цифра, потом герб. Искомая вероятность на этот раз правильно объявляется равной $1/2$. Часть аудитории задумывается: почему ответы разные, ведь эксперименты вроде бы одинаковые (при подбрасывании двух монет одновременно все равно одна падает чуть раньше, просто мы это не фиксируем)? Давайте теперь пометим монеты и бросим одновременно. Исходов будет четыре, как и в предыдущем примере, и вероятность опять равна $1/2$. Получаем парадокс: помечены монеты или нет, но вероятность должна быть одинаковой, поскольку монеты бросаются одновременно! Теперь настала пора раскрыть секрет: в начальном эксперименте не все исходы равновозможны: «два герба» и «две цифры» равновозможны, а вариант «две разные» им неравновозможен. В этом можно наглядно убедиться, если повторить эксперимент достаточно большое число раз (современные компьютерные технологии позволяют легко это проделать): выяснится, что последний исход наблюдается примерно в два раза чаще, и вероятность его равна $1/2$. Классическая схема здесь просто-напросто неприменима. Заметим, что наряду с эмпирическим обоснованием неравновозможность объясняется и чисто логически. В самом деле, можем мы субъективно различить варианты «герб – цифра» и «цифра – герб» при одновременном подбрасывании внешне неразличимых монет, объективно эти варианты физически разные.

На практике *нередки случаи, когда обоснование способа решения задач лучше начинать с примера, а затем вводить теорию* – это один из приемов, позволяющих оптимальным образом приступить к изучению нового материала. В частности, способ замены переменной в неопределенном интеграле посредством внесения множителя (некоторой части подынтегральной функции) под знак дифференциала целесообразно начинать с актуализации способов нахождения дифференциала сложной функции. Практика показывает, что незначительная затрата времени на повторение техники нахождения дифференциалов позволяет рассмотренные примеры здесь же эффективно использовать для отработки способов интегрирования с использованием внесения множителя под знак дифференциала. Например, внесение постоянного множителя под знак дифференциала в неопределенном интеграле полезно начать с

актуализации техники нахождения дифференциала на конкретном примере типа

$$d(2-5x) = d(-5x) = -5dx.$$

Тогда внести множитель под знак дифференциала можно, проделав все действия в обратном направлении.

Далее на примерах разных подынтегральных функций, аргументом которых является многочлен первой степени, следует показать сведение неопределенного интеграла к табличному. Аналогичный прием используется и для объяснения способа внесения нелинейной функции под знак дифференциала.

Противоположная ситуация (изучение техники интегрирования начинается с теоретических положений) имеет место при изучении способа интегрирования «по частям». Здесь и саму идею, и собственно операциональное содержание удобно проводить в общем аналитическом виде и только потом рассматривать конкретные примеры использования формулы.

Дидактическая культура преподавателя математики «пронизывает» весь учебный процесс, все его этапы – будь то взаимодействие с обучающимися, коллегами, подготовка и проведение занятий, анализ полученных результатов, отношение к профессиональной деятельности, использование тех или иных технологий или методических приемов. От того, насколько образовательный процесс будет благоприятствовать формированию культуры педагога, в частности, преподавателя математики, способствовать росту уровня дидактической подготовки, зависит собственно и качество этого процесса.

Выводы и результаты

1. Повышение уровня дидактической культуры преподавателя математики может привести к решению возникших проблем математического образования, обусловленных особенностями современной образовательной среды. Однако это процесс трудный и длительный.

2. Решение конкретных методических вопросов вполне возможно, если преподаватель математики обладает высоким уровнем дидактической культуры (в работе приведены конкретные приемы и находки).

3. Высокий уровень дидактической культуры преподавателя математики позволяет диверсифицировать учебный процесс, студент получает возможность выбора индивидуальной траектории обучения, что важно в современных условиях.

4. Настоящая работа может быть полезна преподавателям не только математики, но и естественно-научных дисциплин.

ЛИТЕРАТУРА

1. Боярский М. Д. Общее математическое образование в экономическом вузе: интуитивно-дедуктивный подход // Известия Урал. гос. экон. ун-та. – 2004. – № 8. – С. 104–109.

2. Боярский М. Д., Гнилomedов П. И. Актуализация знаний студентов как фактор изменения структуры и содержания курса математики // *Современные проблемы науки и образования*. – 2016. – № 3.
3. Зубков В. Г., Ляховский В. А., Мартыненко А. И., Миностцев В. Б. Курс математики для технических высших учебных заведений. Ч. 1. Аналитическая геометрия. Пределы и ряды. Функции и производные. Линейная и векторная алгебра : учеб. пособие. – СПб. : Лань, 2013. – 544 с.
4. Игумнов О. А. Развитие дидактической культуры преподавателя технического колледжа : дис. ... канд. пед. наук. – Белгород, 2003. – 277 с.
5. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. – М. : Академия, 2002. – 221 с.
6. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы как саморазвивающаяся система // *Гаудеамус*. – 2002. – № 1 (1). – С. 20–30.
7. Кудрявцев Л. Д. Современная математика и ее преподавание : учеб. пособие для вузов. – М. : Наука, 1985. – 176 с.
8. Лунгу К. Н. Модернизация математического образования студентов технических вузов // *Ярославский педагогический вестник*. – Т. II (Психолого-педагогические науки). – 2012. – № 3. – С. 138–140.
9. Об образовании в Российской Федерации : федеральный закон № 273-ФЗ от 29 дек. 2012 г. с изм. 2017–2016 гг. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru>.
10. Перевозный А. В. О дидактической культуре педагога [Электронный ресурс] // Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов: методология, теория, практика : мат-лы V Междунар. науч.-практ. конф. (БГПУ, 2012). – Режим доступа: <http://elib.bspu.by/handle/doc/470>.
11. Усов А. А. Проблема формирования профессионально-дидактической культуры педагогов дополнительного образования // *Гаудеамус*. – 2002. – № 2 (2). – С. 183–185.
12. Усольцев А. П. Инфляция компетентностного подхода в отечественной педагогической науке и практике // *Образование и наука*. – 2017. – Т. 19. – № 1. – С. 9–23.
13. Фатьянова Н. М. Формирование дидактической культуры учителя многопрофильной гимназии : дис. ... канд. пед. наук. – Белгород, 1999. – 274 с.
14. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru>.
15. Шипачев В. С. Курс высшей математики : учебник. – М. : ТК Велби ; Проспект, 2004. – 600 с.

REFERENCES

1. Boyarskiy M. D. Obshchee matematicheskoe obrazovanie v ekonomicheskom vuze: intuitivno-deduktivnyy podkhod // *Izvestiya Ural. gos. ekon. un-ta*. – 2004. – № 8. – S. 104–109.
2. Boyarskiy M. D., Gnilomedov P. I. Aktualizatsiya znaniy studentov kak faktor izmeneniya struktury i sodержaniya kursa matematiki // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. – 2016. – № 3.
3. Zubkov V. G., Lyakhovskiy V. A., Martynenko A. I., Minostsev V. B. Kurs matematiki dlya tekhnicheskikh vysshikh uchebnykh zavedeniy. Ch. 1. Analiticheskaya geometriya. Predely i ryady. Funktsii i proizvodnye. Lineynaya i vektornaya algebra : ucheb. posobie. – SPb. : Lan', 2013. – 544 s.
4. Igumnov O. A. Razvitie didakticheskoy kul'tury prepodavatelya tekhnicheskogo kolledzha : dis. ... kand. ped. nauk. – Belgorod, 2003. – 277 s.
5. Isaev I. F. Professional'no-pedagogicheskaya kul'tura prepodavatelya. – M. : Akademiya, 2002. – 221 s.
6. Isaev I. F. Professional'no-pedagogicheskaya kul'tura prepodavatelya vysshey shkoly kak samorazvivayushchayasya sistema // *Gaudeamus*. – 2002. – № 1 (1). – S. 20–30.
7. Kudryavtsev L. D. Sovremennaya matematika i ee prepodavanie : ucheb. posobie dlya vuzov. – M. : Nauka, 1985. – 176 s.
8. Lungu K. N. Modernizatsiya matematicheskogo obrazovaniya studentov tekhnicheskikh vuzov // *Yaroslavskiy pedagogicheskii vestnik*. – Т. II (Psikhologo-pedagogicheskie nauki). – 2012. – № 3. – S. 138–140.
9. Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii : federal'nyy zakon № 273-FZ ot 29 dek. 2012 g. s izm. 2017–2016 gg. [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru>.
10. Perevoznyy A. V. O didakticheskoy kul'ture pedagoga [Elektronnyy resurs] // *Pedagogicheskoe obrazovanie v usloviyakh transformatsionnykh protsessov: metodologiya, teoriya, praktika : mat-ly V Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (BGPU, 2012)*. – Rezhim dostupa: <http://elib.bspu.by/handle/doc/470>.
11. Usov A. A. Problema formirovaniya professional'no-didakticheskoy kul'tury pedagogov dopolnitel'nogo obrazovaniya // *Gaudeamus*. – 2002. – № 2 (2). – S. 183–185.
12. Usol'tsev A. P. Inflyatsiya kompetentnostnogo podkhoda v otechestvennoy pedagogicheskoy nauke i praktike // *Obrazovanie i nauka*. – 2017. – Т. 19. – № 1. – S. 9–23.
13. Fat'yanova N. M. Formirovanie didakticheskoy kul'tury uchitelya mnogoprofil'noy gimnazii : dis. ... kand. ped. nauk. – Belgorod, 1999. – 274 s.
14. Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty vysshego obrazovaniya [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://fgosvo.ru>.
15. Shipachev V. S. Kurs vysshey matematiki : uchebnik. – M. : TK Velbi ; Prospekt, 2004. – 600 s.

Турутов Александр Иванович,

доцент, кафедра теории, истории музыки и музыкального исполнительства, Институт музыкального и художественного образования, Уральский государственный педагогический университет; 620075, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, д. 9, к. 38; e-mail: Brulina@list.ru

Поляков Александр Владимирович,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории, истории музыки и музыкального исполнительства, Институт музыкального и художественного образования, Уральский государственный педагогический университет; 620075, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, д. 9, к. 38; e-mail: Polyakov_Alex@bk.ru

**ВИДЕО- И АУДИОЗАПИСИ В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКА СЛУХОВОГО САМОКОНТРОЛЯ СТУДЕНТОВ
В КЛАССЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ИНСТРУМЕНТА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: видеозаписи; аудиозаписи; способы работы; студенты; слуховой самоконтроль; музыкальное образование; анализ исполнения; восприятие музыки.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются вопросы использования средств звукозаписи в концертной деятельности и на занятиях в классе музыкального инструмента у будущих учителей музыки. Представлены способы совместной работы студентов и педагогов со средствами звукозаписи: прослушивание разучиваемого музыкального произведения в исполнении различных музыкантов и прослушивание музыкального произведения в собственном исполнении. Выделенные способы позволяют исполнителю ознакомиться с различными трактовками выбранного произведения, а также проанализировать собственную его интерпретацию. Для музыканта восприятие своего исполнения предполагает детальное слышание музыкальной ткани, эмоциональную наполненность игры, осознание качества исполнения, способствует появлению соответствующей исполнительской реакции. Видеозапись позволяет не только услышать себя со стороны, но и увидеть свое исполнение, что способствует устранению мышечных зажимов исполнительского аппарата. В статье представлен алгоритм формирования навыка слухового самоконтроля и анализа собственного исполнения, включающий исполнение студентом музыкальных произведений и запись (аудио- или видео-) этого исполнения, выполненная самостоятельно или педагогом, совместный с педагогом анализ записи исполнения, совместная с педагогом разработка плана действий по исправлению исполнительских недостатков, повторное исполнение и запись произведений студентом, сравнение с первоначальным исполнением и выявление положительных изменений. В статье представлен анализ исполнения студентом музыкального произведения на начальном и итоговом этапе, включающий оценку выразительного интонирования, определение наличия баланса голосов мелодии и сопровождения в гомофонно-гармоническом изложении и ясности фактуры по голосам в произведениях полифонического склада, оценку темпо-ритмической устойчивости и охвата формы, уточнение педализации и выявление соответствия исполнения стилистическим особенностям композитора и эпохи, уточнение нюансов, тембров звучания. Статья адресована педагогам и студентам, обучающимся игре на музыкальных инструментах в вузе и колледже.

Turutov Alexander Ivanovich,

Associate Professor, Department of Theory, History of Music and Musical Performance, Institute of Musical and Art Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Polyakov Alexander Vladimirovich,

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

**USE OF VIDEO AND AUDIO RECORDING AS ONE OF THE WAYS TO ACTIVATE AUDITORY
SELF-CONTROL AMONG STUDENTS IN THE CLASS OF A MUSICAL INSTRUMENT**

KEYWORDS: video recording; audio recording; ways of working; students; auditory self-control; music education; performance analysis; music perception.

ABSTRACT. The article deals with the use of recording equipment in concert activity and educational process in the class of a musical instrument. The ways of the joint work of students and teachers with the means of sound recording are presented: listening to the music played by various artists, and listening to the music played by the students themselves. These ways allow students to get acquainted with the various interpretations of the chosen work, and also to analyze their own interpretation of this music. For a musician, the perception and analysis of his own performance involves: an attentive listening to the musical tissue; emotional playing, awareness of the quality of performance; all these contribute to the appearance of an appropriate performing reaction. Video recording allows you not only to hear yourself «from the outside», but also to see your performance, which helps to eliminate the muscle clamps of the performing apparatus. The article presents an algorithm for forming the skill of auditory self-control and analysis of one's own performance, including: the student's performance of musical works and recording (audio or video) of this performance, made by the student or by the teacher; joint analysis with the teacher of the performance recording; development of an action plan for the correction of performance defects; the second attempt to play and record the music by the student; comparison with initial performance and identification of positive changes. The article presents an analysis of student's performance of a musical composition at the initial and final stage, including: an evaluation of expressive intonation; determination of the presence of a balance of melody voices and accompaniment in a homophonic-harmonious presentation, clearness of the

texture of voices in the works of the polyphonic structure; evaluation of tempo-rhythmic stability, coverage of the form; the specification of pedalization, the identification of the conformity of the performance to the style of the composer and the epoch; clarification of the nuances, timbres of sound. The article is addressed to teachers and students of secondary and higher educational institutions.

В современной музыкальной педагогике активно ведутся поиски повышения эффективности учебно-образовательного процесса. Одним из путей этого поиска является использование аудио- и видеотехники в классе фортепиано.

Использование средств звукозаписи играет большую роль как в концертной деятельности, так и в повседневных занятиях со студентами. Важнейшим условием эффективности занятий в классе музыкального инструмента (будь то скрипка, флейта или фортепиано) является слуховой самоконтроль учащегося, проявляющийся в умении сознательно регулировать и оценивать свое исполнение с точки зрения соответствия исполнительским намерениям. Использование аудио- и видеотехники на уроке имеет огромный потенциал для активизации слухового самоконтроля студентов.

В подтверждение можно привести выдержку из статьи С. В. Рахманинова: «Могу без малейших сомнений признать, что современные грамзаписи фортепиано полностью отвечают требованиям пианиста. <...> Самое важное для меня – это появившаяся теперь благодаря граммофону возможность совершенствовать свою игру до уровня, удовлетворяющего меня как артиста. Когда, записываясь на грампластинку, появляется надежда достигнуть почти полного художественного совершенства» [10].

Однако, несмотря на доступность в наше время различных звукозаписывающих устройств, используются они в учебном процессе еще недостаточно. Актуальность использования звукозаписи на занятиях в классах музыкального инструмента объясняется тем, что музыка – это временное искусство, и чтобы оценить исполненное музыкальное произведение со стороны и сделать анализ собственной игры, необходима аудио- или видеозапись игры. Запись помогает исполнителю на время стать слушателем и осознать свое исполнение более объективно, позволяет учащемуся вместе с педагогом или самостоятельно выявить те недостатки игры, которые во время собственного исполнения он не мог услышать. Сравнивая реально звучащее с тем, чего он хочет добиться, исполнитель оценивает качество своей игры, получая, таким образом, стимул для дальнейшей работы [8].

Многочисленные исследования в вопросе восприятия музыки (Л. Л. Бочкарев,

И. А. Дергаева, В. В. Медушевский, Е. В. Назайкинский, А. Н. Сохор) доказывают, что собственное исполнение музыкант обычно слышит не так, как слышат его со стороны [9]. Анализ процесса работы над произведением позволяет говорить о двух важнейших функциях слуха. Первая – это постоянное, активное воздействие ясного «слышания» своего исполнения на внутреннее музыкальное представление. Вторая функция слуха – критическая, корректирующая, контролирующая. Любому исполнителю необходимо не только наличие в сознании музыкального образа и обладание техническими средствами, которые помогают воплотить этот образ, но и обязательно умение услышать и критически оценить реально звучащее, сопоставляя с тем, что задумано. Это последнее особенно важно в самостоятельной работе, так как тут единственным контролером качества игры является слух. Обе функции слуха в тесном содружестве участвуют в повседневных занятиях исполнителя.

Для музыканта понятия «слушать себя» и «слышать себя» предполагают деятельное всестороннее восприятие музыки, а также качество исполнения. При этом слушание собственного исполнения существенно отличается от слушания чужого: единство ролей исполнителя и слушателя усложняет процесс и затрудняет возможность самооценки и самоконтроля в момент исполнения произведения. Музыкант, будучи увлечен своим исполнением, должен предвидеть возникающие звучания и в то же время уметь оценивать свою игру как бы со стороны [1]. Ф. И. Шаляпин писал: «Когда я пою, воплощаемый образ предо мною всегда на смотре. Он перед моими глазами каждый миг. Я пою и слушаю, действую и наблюдаю. Я никогда не бываю на сцене один. На сцене два Шаляпина: один – играет, другой – контролирует» [13].

Для музыканта-исполнителя навык восприятия себя в ходе исполнения произведения включает следующие элементы:

- 1) детальное слышание музыкальной ткани;
- 2) эмоциональную наполненность игры;
- 3) осознание качества исполнения;
- 4) соответствующую исполнительскую реакцию [6].

Одна из трудностей постоянного внимания заключается в непрерывной вклю-

ченности исполнителя в процесс занятий. Умение слушать себя воспитывается на конкретных требованиях к звучанию и другим сторонам музыкально-исполнительского процесса [4].

Работая над музыкальным произведением, добываясь автоматизма исполнительских действий, преодолевая технические трудности, студент часто вынужден играть по многу раз отдельные эпизоды, причем обычно в медленном темпе, однообразным звуком. В результате таких занятий слуховое внимание теряет свою активность, ослабевает, «замыливается». Студент привыкает к такому звучанию, восприятие звуко сочетаний происходит уже по инерции. У пианистов этот процесс усугубляется еще и тем, что фортепиано с его фиксированным звукоорудием избавляет играющего от необходимости добиваться чистоты звучания, предоставляя все в готовом виде. В результате избыточного автоматизма моторика получает в этих случаях возможность действовать практически независимо от внутренне-слуховых представлений. Учащийся постепенно примиряется с тем, как у него звучит музыкальное произведение, свыкается со стереотипом, который образовался в ходе тренировочной работы и над которым его слуховая воля теперь уже практически не властна [12].

Выяснив причины, препятствующие активности слухового контроля, необходимо найти пути, облегчающие его применение. Одним из таких путей является использование на занятиях технических средств звукозаписи и звуковоспроизведения.

Мы будем рассматривать два способа работы с аудиотехникой.

I способ – прослушивание разучиваемого музыкального произведения в исполнении различных музыкантов.

II способ – прослушивание музыкального произведения в собственном исполнении.

Первый способ работы с аудиотехникой дает возможность исполнителю ознакомиться с различными трактовками данного произведения. Главная цель этого способа – показать возможность различных и в то же время равнозначных вариантов исполнения разучиваемого произведения. После прослушивания записи необходимо произвести детальный анализ всех трактовок данного произведения, но так, чтобы в этом анализе-разборе участвовали и педагог, и учащийся. Педагог путем наводящих вопросов может обратить слуховое внимание учащегося на особенности исполнения: интерпретаторскую идею, художественный замысел, выразительно-технические средства, выяснить, какое исполнение показалось ученику более убедительным и почему.

Большую пользу принесет прослушивание других произведений данного композитора. В этом случае с учеником следует обсуждать вопросы особенностей композиторского стиля, художественного направления. Полезно через некоторое время, когда у учащегося уже ясно сформируется художественный образ произведения, опять прослушать различные версии исполнения данного произведения, обращая внимание студента на различные интерпретаторские решения одних и тех же моментов, с последующим анализом. Вполне возможно, что в этот раз учащемуся покажется более убедительной другая интерпретация в отличие от первоначального прослушивания. Это вполне допустимо. Главное, чтобы ученик убедительно обосновал свою точку зрения. В этом образце следует обратить внимание учащегося уже на детали исполнения: динамику, агогику, штрихи, в которых наиболее ярко выявляется своеобразие исполнения. Разбирая и анализируя вместе с преподавателем чужие интерпретации, студент формирует свой музыкальный вкус. Допустимо, если ученик что-то из выделенных деталей исполнения возьмет в свою интерпретацию. Важно, чтобы это не нарушило цельность исполнительского замысла, органично увязалось с другими деталями произведения.

В общих чертах второй способ работы с аудиотехникой строится на тех же принципах, что и первый, только теперь основная аналитическая работа выполняется самим студентом. Задача педагога – корректировать, контролировать процесс работы.

Алгоритм работы с видео- и аудиотехникой на этапе, когда произведение исполняется наизусть и в темпе, следующий.

1. Исполнение студентом музыкальных произведений и запись (аудио- или видео-) этого исполнения. Может производиться на смартфон, фотоаппарат, камеру, диктофон и т. д. как самим студентом, так и преподавателем.

2. Совместный с педагогом анализ записи исполнения.

3. Совместная с педагогом разработка плана действий по исправлению исполнительских недостатков.

4. Повторное исполнение и запись произведений студентом.

5. Сравнение с первоначальным исполнением и выявление положительных изменений.

Второй компонент алгоритма (совместный с педагогом анализ записи исполнения) на начальном этапе, включает следующее:

- оценку выразительного интонирования и цельности мелодии;

- соотношение силы звука в различных мотивах;
- определение наличия баланса голосов мелодии и сопровождения в гомофонно-гармоническом изложении, ясности фактуры по голосам в произведениях полифонического склада;
- оценку темпо-ритмической устойчивости;
- уточнение педализации.

На этапе подготовки к концертному исполнению, академическому концерту задачи работы с видео- и аудиотехникой несколько меняются, анализ включает:

- уточнение нюансов, тембров звучания;
- выявление соответствия исполнения стилистическим особенностям композитора и эпохи;
- охват формы;
- корректировку агогики.

Подобные уроки желательно проводить один-два раза в месяц. Проанализировав запись и выявив все недостатки, преподаватель со студентом разрабатывают план действий по их исправлению: область эмоциональная (создание эмоциональной программы исполнения, характеристика музыкального образа, формирование культуры исполнения и т. д.), область метроритмическая, временная техника (ритмичность, беглость, ровность и т. д.), область организации музыкального целого (целостный охват произведения, способы развития музыкального материала, жанровые обозначения и т. д.), область звуковысотная, пространственная (попадание на нужные ноты, артикуляция, чистая игра), область красочная (владение тембром, динамикой, педалью и т. д.).

Сравнительные записи на разных этапах работы над произведением стимулируют слуховой самоконтроль учащихся. Сопоставляя звучание, педагог и учащийся имеют возможность объективно оценить общее продвижение в работе над произведением. Одной из важных задач педагога является не только обучение студента внимательно слушать своей игры, но и развитие умения самостоятельно анализировать свое исполнение.

Еще один из вариантов использования аудио- и видеотехники – это запись урока или его части с тем, чтобы, занимаясь дома, студент мог прослушать эту запись, вспом-

нив многие детали урока, которые могли быть забыты.

Желательно, чтобы каждый учащийся имел свой аудио- и видеоархив с записями с экзаменов, концертов, рабочими записями, в которых фиксируется работа над произведением на различных этапах, хранятся отдельные фрагменты уроков. Такой архив позволит студенту при необходимости оперативно восстановить всю информацию о каком-либо отдельно пройденном произведении или же о целой пройденной ранее программе.

Видеозапись позволяет не только услышать себя со стороны, но и увидеть свое исполнение. Часто у учащихся от излишнего старания происходит зажим различных групп мышц рук, плеч, лица – в посадке за инструментом приподняты плечи, локти прижаты к туловищу, много лишних телодвижений. В результате ученик не может реально воспринимать и слышать свое исполнение. То, что обычно воспринимается учащимся как досадное замечание, при взгляде со стороны убедительно показывает необходимость устранения данных недостатков.

Описанный выше алгоритм работы с аудио- и видеотехникой неоднократно апробирован студентами и преподавателями кафедры теории истории музыки и музыкального исполнительства Института музыкального и художественного образования УрГПУ в классе основного музыкального инструмента, эстрадного, народного и академического вокала и показал на практике свою эффективность.

В настоящее время имеется возможность больше использовать аудио- и видеозапись, ведь камерой оснащен теперь любой телефон. В результате занятий с записывающими устройствами заметно сократилось время на освоение музыкальных произведений. Учащиеся значительно лучше стали слышать и контролировать свое исполнение, активизировалась аналитическая работа, возросли мотивация к занятиям на инструменте, а также самостоятельность студентов.

Таким образом, работа с аудио- и видеотехникой должна рассматриваться как принципиально важный, необходимый фактор учебно-воспитательного и образовательного процесса в исполнительских классах музыкальных учебных заведений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баренбойм Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство : ст. и очерки. – Л. : Музыка, 1974. – 336 с.
2. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности. – М. : Ин-т психологии РАН, 1997. – 352 с.
3. Брокгауз Ф. А. Энциклопедический словарь : соврем. версия. – М. : Эксмо, 2007. – 672 с.
4. Восприятие музыки : сб. ст. / ред.-сост. В. Н. Максимов. – М. : Музыка, 1980. – 256 с.
5. Дергаева И. А. Комплексное исследование восприятия и психологического воздействия музыки : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2005.

6. Коган Г. М. У врат мастерства. Работа пианиста: психол. предпосылки успешности пианист. работы. – М. : Совет. композитор, 1969. – 342 с.
7. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. – М. : Музыка, 2010. – 254 с.
8. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. – М. : Музыка, 1972. – 383 с.
9. Поляков А. В. Формирование стилевой компетентности у студентов музыкально-педагогических вузов: теория и практика : монография / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2015. – 188 с.
10. Рахманинов С. В. Художник и грамзапись [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.senar.ru/articles/recording/> (дата обращения: 15.09.2017).
11. Сохор А. Н. Вопросы социологии и эстетики музыки. – М. : Сов. Композитор, 1983. – 304 с.
12. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано : учеб. пособие для вузов. – М. : Просвещение, 1984. – 176 с.
13. Шаляпин Ф. И. Маска и душа. Мои сорок лет на театрах [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.litmir.me/br/?b=153312&p=1> (дата обращения: 23.09.2017).

REFERENCES

1. Barenboym L. A. Muzykal'naya pedagogika i ispolnitel'stvo : st. i ocherki. – L. : Muzyka, 1974. – 336 s.
2. Bochkarev L. L. Psikhologiya muzykal'noy deyatel'nosti. – M. : In-t psikhologii RAN, 1997. – 352 s.
3. Brokgauz F. A. Entsiklopedicheskiy slovar' : sovrem. versiya. – M. : Eksmo, 2007. – 672 s.
4. Vospriyatie muzyki : sb. st. / red.-sost. V. N. Maksimov. – M. : Muzyka, 1980. – 256 s.
5. Dergaeva I. A. Kompleksnoe issledovanie vospriyatiya i psikhologicheskogo vozdeystviya muzyki : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. – Yaroslavl', 2005.
6. Kogan G. M. U vrat masterstva. Rabota pianista: psikhol. predposylki uspehnosti pianist. raboty. – M. : Sovet. kompozitor, 1969. – 342 s.
7. Medushevskiy V. V. O zakonomernostyakh i sredstvakh khudozhestvennogo vozdeystviya muzyki. – M. : Muzyka, 2010. – 254 s.
8. Nazaykinskiy E. V. O psikhologii muzykal'nogo vospriyatiya. – M. : Muzyka, 1972. – 383 s.
9. Polyakov A. V. Formirovanie stilevoy kompetentnosti u studentov muzykal'no-pedagogicheskikh vuzov: teoriya i praktika : monografiya / Ural. gos. ped. un-t. – Ekaterinburg : [b. i.], 2015. – 188 s.
10. Rakhmaninov S. V. Khudozhnik i gramzapis' [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://www.senar.ru/articles/recording/> (data obrashcheniya: 15.09.2017).
11. Sokhor A. N. Voprosy sotsiologii i estetiki muzyki. – M. : Sov. Kompozitor, 1983. – 304 s.
12. Tsy-pin G. M. Obuchenie igre na fortepiano : ucheb. posobie dlya vuzov. – M. : Prosveshchenie, 1984. – 176 s.
13. Shalyapin F. I. Maska i dusha. Moi sorok let na teatrakh [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://www.litmir.me/br/?b=153312&p=1> (data obrashcheniya: 23.09.2017).

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

УДК 378147:371.124.81(439)

ББК Ч448.985(4Вен)

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

Кондратьева Наталья Владимировна,

доктор филологических наук, доцент, директор Института удмуртской филологии, финно-угроведения и журналистики, Удмуртский государственный университет; 426034, г. Ижевск, ул. Университетская, д. 1; e-mail: nataljakondratjeva@yandex.ru

Тотх Этелка,

доктор филологических наук, доцент, кафедра современного венгерского языка Университета им. Этвеша Лоранда; г. Будапешт, Венгерская Республика; e-mail: tothetelka01@t-online.hu

**ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ РОДНОГО И ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЕНГРИИ****КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** педагогическое образование; подготовка будущих учителей; студенты-педагоги; педагогическая практика.

АННОТАЦИЯ. В статье описываются современные тенденции подготовки учителей венгерского языка и литературы, иностранных языков на примере одного из ведущих университетов Венгрии – Университета им. Этвеша Лоранда (ЭЛТЭ). Основанный в XVII веке, ЭЛТЭ на сегодняшний день имеет 8 факультетов, 3 из которых напрямую занимаются вопросами подготовки кадров для образовательных учреждений. На сегодняшний день существует несколько образовательных траекторий для получения диплома высшего образования учителя-предметника. Однако, как показал опыт предыдущих десятилетий, введенная Болонским процессом система «бакалавриат – магистратура» оказалась не вполне жизнеспособной для экономики Венгрии. В связи с этим с сентября 2017 г. Университет им. Этвеша Лоранда возвращает систему подготовки учителей в рамках специалитета, модернизировав его внутреннее содержание. В статье особое внимание уделяется также вопросам организации практик и итоговой государственной аттестации выпускников педагогических направлений, поскольку в число приоритетных задач, которые сегодня стоят перед системой высшего образования Венгрии, входит совершенствование методологических и педагогических подходов подготовки будущих учителей посредством усиления практической направленности, а также реализации образовательных программ на основе сетевого взаимодействия вуза и школы. Для развития последнего большое значение имеет деятельность центров подготовки педагогических кадров как особых структурных единиц университета, координирующих педагогическую практику студентов и осуществляющих взаимодействие с внутренними и внешними партнерами. Изучение опыта зарубежных партнеров в области подготовки педагогических кадров позволит учитывать успешные зарубежные практики при составлении образовательных программ педагогических вузов России.

Kondratieva Natalya Vladimirovna,

Doctor of Philology, Director of the Institute of Udmurt Philology, Finno-Ugric Studies and Journalism, Udmurt State University, Izhevsk, Russia.

Tóth Etelka,

Doctor of Philology, Associate Professor, Department of the Hungarian Language, Eötvös Loránd University, Budapest, Hungary.

**TRAINING TEACHERS OF HUNGARIAN AND TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES
IN CONTEMPORARY HUNGARIAN HIGHER EDUCATION SYSTEM****KEYWORDS:** Hungarian education system; teacher training; teaching practice; students.

ABSTRACT. The study shows the newest tendencies in training teachers of Hungarian language and literature, and foreign languages, using language teacher training at the Faculty of Arts of one of the largest universities of Hungary, Eötvös Loránd University (ELTE), as an example. The university was founded in the 17th century, and has eight faculties, five of which offer teacher's training as well. In the present system a teacher's degree can be obtained in different ways in Hungarian higher education. In addition to teacher training in the double-level Bologna system (BA level and MA level), ELTE also offers undivided Master level teacher training (the students are trained in the teaching of two different subjects). This system was introduced in 2013. The paper presents this new structure of training, with special attention to teaching practice and the state exam. The paper presents high-priority issues that Hungarian higher education has to solve in order to further improve the practice-based methodological and pedagogical culture of graduates. The organizational background for this is provided by the Teacher Training Centre, which facilitates close cooperation between the university and the school. Tasks of the Centre include coordination of the activities of all the parties involved, and also the teaching practice of the trainees. Learning about the experiences of foreign partners also enables Russian higher education institutes to incorporate good practices in their training programme.

Система образования является одним из важнейших компонентов

развития любого государства. С одной стороны, она чутко реагирует на любые изме-

нения в социально-политическом укладе жизни общества, с другой – закладывает основные ориентиры его развития. Не является исключением в этом вопросе и система образования Венгрии: с 1990-х гг. в связи с изменениями историко-политического и экономического характера здесь происходит ряд реформ, направленных на модернизацию всех ступеней образования, в том числе и высшего образования. К сожалению, русскоязычному читателю сложно найти научную литературу, отражающую основные аспекты системной организации педагогических кадров в современной Венгрии. Между тем изучение опыта зарубежных университетов по вопросу подготовки учительских кадров позволяет включать успешные практики в научно-образовательную деятельность высших учебных заведений России. Таким образом, основной целью данной статьи является изучение опыта одного из ведущих университетов Венгрии – университета имени Этвеша Лоранда (г. Будапешт) – в вопросе подготовки учителей родного и иностранных языков.

Университет им. Э. Лоранда (ЭЛТЕ) – крупнейший университет Венгрии, был основан в 1635 г. в г. Надьсомбат (ныне г. Трнава, Словакия) кардиналом Петером Пазманем. Первоначально он действовал как католический университет с двумя факультетами: филологическим и теологическим. В 1667 г. здесь был открыт также юридический факультет, а в 1769 г. появился четвертый – медицинский – факультет. С 1777 г. по указу королевы Марии Терезии университет был переведен в Королевский дворец Буды, а в 1784 г. был размещен в Пеште (часть Будапешта) и получил название Королевского Венгерского Университета. В 1921–1950 гг. университет носил имя своего основателя Петера Пазманя. Вплоть до 1949 г. в университете функционировало четыре факультета: филологический, теологический, юридический и медицинский. В связи с необходимостью развития естественных наук в 1949 г. был открыт также факультет естественных наук. В 1950 г. факультет теологии отделился, став самостоятельным учреждением под названием «Академия римско-католической теологии», известный сегодня как теологический факультет Католического Университета им. Петера Пазманя. Медицинский факультет отделился из состава ЭЛТЕ в 1951 г., получив название Медицинского Университета им. И. Земмельвайса. С 1950 г. ЭЛТЕ носит имя своего бывшего профессора и ректора, знаменитого физика Этвеша Лоранда (см. об этом подробнее: [9]).

В настоящее время в университете функционирует восемь факультетов: гума-

нитарный, факультет педагогики и психологии, подготовки педагогов для начальных классов и дошкольных учреждений, факультет специального образования им. Густава Барци, факультет информатики, юридических и политических наук, естественных наук, социальных наук. Здесь обучаются свыше 30 000 студентов, работают около 1500 преподавателей. Как видно уже из перечня названий факультетов, в Университете им. Э. Лоранда вопрос подготовки учителей для образовательных учреждений занимает важное место: три из восьми факультетов имеют прямое отношение к подготовке преподавательских кадров, однако каждый из них имеет свою специфику. Так, основным направлением научно-образовательной деятельности факультета педагогики и психологии является изучение актуальных проблем педагогики, психологии, андрагогики, здоровьесберегающих технологий в обучении, а также подготовка учителей-предметников на междисциплинарной основе. Факультет подготовки педагогов для начальных классов и дошкольных учреждений специализируется на исследовании педагогики раннего детства. Основной целью факультета специального образования им. Г. Барци является подготовка специалистов, готовых к психолого-педагогическому сопровождению учебного процесса – учителей-тьюторов, социальных педагогов, дефектологов, специалистов в области инклюзивного и специального образования и др. На сегодня на всех факультетах еще функционирует подготовка специалистов всех уровней: бакалавриат – магистратура – аспирантура – докторантура, – для тех студентов, которые начали свое обучение до 2013 г. Таким образом, выстроенная в университете система позволяет обеспечивать систему образования Венгрии специалистами разных профилей и уровней. Рассмотрим некоторые особенности подготовки учителей венгерского языка подробнее.

1. Образовательные модели

Подготовка преподавателей родного (венгерского) и иностранных языков в Университете им. Э. Лоранда на сегодня может иметь две модели.

1. Студент получает базовое (трехлетнее / четырехлетнее) образование на гуманитарном факультете (по специальности «Венгерский язык» или «Иностранный язык(и)»), а по завершении бакалавриата осваивает двухгодичную магистерскую программу по одному из указанных выше педагогических профилей.

2. Студент осваивает программу бакалавриата на факультете психолого-педаго-

гического профиля, а программу магистратуры – на гуманитарном факультете.

Учитывая более чем десятилетний опыт подготовки учителей в рамках системы «бакалавриат – магистратура», которая показала свою несостоятельность по многим позициям и прежде всего по качеству полученного образования, система высшего образования Венгрии в последние годы вернулась на подготовку учителей в рамках программ специалитета [7, с. 105–112]. Необходимо отметить, что подобная тенденция характерна и для некоторых других европейских стран (см. в частности: [1, с. 10–18; 6, с. 3–16; 11, с. 23–28]).

Учитывая вышесказанное, сроки освоения образовательной программы в специалитете определяются следующим: а) успешностью усвоения образовательной программы (включая, прохождение практик) в рамках двухпрофильного образования; б) выбором места для будущей преподавательской деятельности. Так, учителя базовых школ (8-летнее обучение) должны освоить учебную программу в течение 10–11 семестров, тогда как будущие преподаватели гимназий обучаются на протяжении 12 семестров.

Содержательная сторона подготовки учителей-предметников определяется профессиональными стандартами, регламентирующими сформированность компетенций выпускников вуза.

В рамках специалитета учебный план включает следующие компоненты:

- общетеоретическая подготовка (по основному и второму профилю);
- специально-предметная подготовка на основе междисциплинарности педагогических и гуманитарных наук;
- практическая подготовка.

Помимо освоения теоретических знаний и прохождения педагогической практики образовательная программа включает также защиту выпускной квалификационной работы. Таким образом, чтобы стать учителем венгерского языка и литературы для учащихся 5–8 классов, необходимо набрать 300 или 330 кредитов (4 и 4,5 года теоретического обучения и 1 год практики), а чтобы иметь возможность преподавать в гимназиях, необходимо набрать 360 кредитов (5 лет теоретического обучения и 1 год педагогической практики) [3].

Таким образом, все студенты, начинающие свое обучение после 2013 г., нацелены на получение двухпрофильного образования. В частности, в Университете им. Э. Лоранда предложены такие комбинации профилей, как «Венгерский язык и литература, иностранный язык», «Венгерский язык и литература, история», «Венгерский

язык и литература, информационные технологии», «Венгерский язык и литература, физика» и др. [4]. Наличие двухпрофильных программ дает высокую степень гарантии трудоустройства выпускников, а также способствует обеспечению профессиональными кадрами школ, расположенных в небольших селениях.

Образовательная программа каждого профиля включает базовые и вариативные курсы, по освоению которых студент допускается на педагогическую практику.

2. Роль практики в освоении профессии учителя

В рамках освоения образовательной программы каждый студент проходит несколько видов педагогической практики. Начиная с 8–9-го семестров в рамках изучения дисциплин, связанных с методикой преподавания венгерского языка и литературы, других профильных предметов, студенты знакомятся с деятельностью учителя, особенностями работы в образовательном учреждении, выбирают для себя базу практики. В 8 семестре студенты проходят педагогическую практику в течение 60 часов. Эта практика включает в себя как пассивную форму прохождения практики (когда студенты знакомятся с особенностями преподавательской деятельности на примере занятий ведущих учителей-менторов), так и разработку и проведение собственных занятий с участием учителя-наставника. Основная цель данного вида практики – знакомство с деятельностью учителя родного языка, формирование умений составлять конспекты уроков и прогнозировать результаты учебного процесса, знакомство с профессиональными педагогическими сообществами (например, с ассоциацией учителей родного языка), формирование умений анализировать собственную педагогическую деятельность, а также деятельность своих коллег, приобретение опыта проведения занятий по профильным дисциплинам. Во время этой практики студент проводит 15 часов собственных занятий.

На выпускных курсах студенты проходят индивидуальную (длительную) практику. Ее целью является формирование целостного представления о работе в школе. Практика проводится неразрывно с учебным процессом в университете. Чаще всего она проходит в той же школе, где выпускник впоследствии планирует трудоустроиться. За каждым студентом закрепляется ментор, который сопровождает, координирует деятельность практиканта. Данный вид практики включает в себя следующие виды деятельности:

- а) организация и проведение учебного процесса. Практиканты учатся планировать

учебный процесс на весь учебный год, прогнозировать его результаты, разрабатывать систему оценивания, организовывать связь учебной и внеучебной деятельности по предмету;

б) знакомство с работой классного руководителя;

в) психолого-педагогическое сопровождение. Практиканты пробуют свои силы в решении психолого-педагогических конфликтов, учатся предотвращать их. Особое внимание уделяется работе с одаренными и с проблемными обучающимися;

г) сотрудничество с профессиональными и общественными сообществами (например, с ассоциациями учителей-предметников, учебно-методическими советами), организация просветительской деятельности и др. Как отмечается в положении о практике, разработанном администрацией ЭЛТЭ, важная задача данного вида практики – осознание студентом своей значимости в жизни современного общества, умение выстраивать диалог с внешней и внутренней инфраструктурой образовательного учреждения.

Кроме указанных выше двух видов практики необходимо также прохождение студентами волонтерской практики. Это может быть организация и проведение предметного кружка, работа в летнем оздоровительном лагере и т. д.

Формой отчетности для всех видов практики является составление портфолио, которое может быть учтено при трудоустройстве на работу, а также во время государственной аттестации.

Подобная организация образовательного процесса имеет ряд неоспоримых преимуществ. Во-первых, тесное взаимодействие вуза со школами и гимназиями позволяет насыщать образовательный процесс в вузе инновациями, теоретически обоснованными, практически апробированными и соответствующими последним психолого-педагогическим достижениям современной школы, предоставляя возможность студентам погрузиться в реальную образовательную среду, ориентированную на целенаправленное формирование у них компетенций, соответствующих профессиональному стандарту педагога. Во-вторых, чрезвычайную значимость для эффективной профессиональной подготовки будущих педагогов придает возможность в условиях образовательного комплекса своевременной отработки студентами трудовых действий на фоне увеличения видов практик, предусмотренных модульным подходом к реализации основной профессиональной образовательной программы. Помимо базы практики такая образовательная организация

для студентов может выступать и стажировочной площадкой, предоставляя возможность более длительного, чем педагогическая практика, пребывания будущего педагога в реальном образовательном процессе. Все это в конечном итоге способствует повышению качества подготовки выпускника, а также позволяет вывести на новый уровень и вопросы управления качеством образования.

Таким образом, педагогическая практика является механизмом формирования устойчивого интереса к педагогической профессии [8]. Заинтересованность школ и менторов в качественном сопровождении студента-практиканта является залогом подготовки хороших учителей-практиков.

3. Центр педагогической подготовки как ресурс взаимодействия с внешними партнерами

Важное место в организации педагогической практики студентов разных факультетов занимает деятельность Центра педагогической подготовки [5, с. 73–91]. Целью данной структурной единицы Университета им. Этвеша Лоранда является внутреннее сопровождение и взаимодействие с внешними партнерами в рамках подготовки учительских кадров [10].

Данный Центр занимается вопросами подбора школ для практики студентов разных специальностей и направлений. По инициативе Центра проводится конкурс заявок на определение базовых площадок для проведения педагогической практики студентов. Школы-победители имеют возможность усиливать свою деятельность через приглашение молодых, энергичных практикантов. Менторы, курирующие практикантов, получают дополнительные баллы при процессе аккредитации.

Центр подготовки педагогических кадров определяет содержание и структуру специального экзамена по вхождению в профессию. Необходимо отметить, что на образовательные программы педагогического профиля могут поступать лишь те студенты, которые выдержали специальный экзамен. Наличие такого экзамена позволяет выбрать наиболее успешных и мотивированных студентов для работы в школе.

Также представители Центра подготовки педагогических кадров организуют защиту итоговой выпускной работы, которая в обязательном порядке связана с вопросами дидактики профильного предмета (например, венгерского языка или литературы).

Таким образом, наличие специального Центра подготовки педагогических кадров позволяет успешно сопровождать и координировать работу по подготовке будущих

учителей-предметников, а также дает возможность студентам-практикантам оперативно решать возникающие в процессе педагогической деятельности проблемы.

4. Государственная итоговая аттестация

Государственная итоговая аттестация выпускников высшей школы по педагогической специальности представляет собой оценивание комиссией уровня сформированности компетентностей выпускника.

На защите выпускник представляет свою выпускную квалификационную работу объемом не менее 30 страниц, связанную с вопросами методики преподавания основного предмета (например, венгерской литературы), а также портфолио с результатами прохождения педагогических практик. Члены комиссии, которая формируется на междисциплинарной основе, задают вопросы по практической части представленных работ, а также могут задавать вопросы по теории (например, по теории венгерского языка, литературы, педагогики, дидактики) и практики выпускника. За процесс защиты выставляется одна комплексная оценка.

Для получения диплома о высшем образовании необходимо также наличие свидетельства о знании иностранного языка на уровне не менее B2.

Таким образом, как показал анализ реформ 1990-х–2015-х гг. в области подго-

товки педагогических кадров (см. об этом, к примеру: [2, с. 32–35]), для развития экономики Венгрии наиболее удачной формой является подготовка учителей-предметников с двухпрофильной специализацией в рамках специалитета, а не системы «бакалавриат – магистратура». Именно система специалитета позволяет формировать прочные знания как в предметной области (областях), так и в области психолого-педагогического профиля. Связь теории с практикой осуществляется через педагогическую практику в базовых школах. Именно ведущие базовые школы помогают студенту в большей степени интегрироваться в образовательный процесс, способствуют созданию творческих коллективов для реализации совместных научно-исследовательских проектов. В рамках взаимодействия вуза и школы активно организуются совместные научные мероприятия (семинары, конференции). Но самое главное – результатом этого взаимодействия является формирование у молодых специалистов высокого уровня профессионализма, способности прогнозировать, разрабатывать, оценивать и внедрять инновации в образовательную деятельность, развивать высокий уровень творческого мышления, социальной приспособленности.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Ананин Б. П. Система подготовки учителей в Дрезденском техническом университете: обратная сторона Болонского процесса // Интеграция образования. – 2010. – Т. 58. – № 2. – С. 15–18.
2. Боркач Е. И. Трансформация системы подготовки учителей в Венгрии в начале нового тысячелетия // Вектор науки ТГУ. – 2012. – № 4 (11). – С. 32–35
3. EMMI-rendelet 8/2013 – 8/2013. (I. 30.) EMMI-rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK16116.pdf>.
4. Korm. rendelet 283/2012 – 283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200283.KOR.
5. Pukánszky B. A tanárképző intézet szerepének alakulása a magyarországi tanárképzés történetében // Pedagógusképzés. – 2012–2013. – № 10–11. – С. 73–91.
6. Radnóti K., Király B. Mi legyen a tanárképzéssel? A tanárképzés megújításának lehetőségei // Új Pedagógiai Szemle. – 2010. – № 5. – С. 3–16.
7. Radnóti K., Király B. A bolognai rendszerű tanárképzés tanulságai // Iskolakultúra. – 2012. – № 3. – С. 105–112.
8. Rapos N., Kollár N. K. Tanárképzés [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.tanarkepzes.elte.hu>.
9. Szögi L. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem története képekben [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.elte.hu/file/ELTE_tortenete_SzogiL.pdf.
10. Tanárképző 2017 – Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanárképző Központ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://tkk.elte.hu>.
11. Zsolnai J. M. M. A tanárképzés megoldásra váró kérdései // Iskolakultúra. – 2011. – № 12. – С. 23–28.

R E F E R E N C E S

1. Ananin B. P. Sistema podgotovki uchiteley v Drezdenskom tekhnicheskome universitete: obratnaya storona Bolonskogo protsessa // Integratsiya obrazovaniya. – 2010. – T. 58. – № 2. – S. 15–18.
2. Borkach E. I. Transformatsiya sistemy podgotovki uchiteley v Vengrii v nachale novogo tysyacheletiya // Vektor nauki TGU. – 2012. – № 4 (11). – S. 32–35
3. EMMI-rendelet 8/2013 – 8/2013. (I. 30.) EMMI-rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK16116.pdf>.

4. Korm. rendelet 283/2012 – 283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről [Elektronny resurs]. – Rezhim dostupa: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200283.KOR.
5. Pukánszky B. A tanárképző intézet szerepének alakulása a magyarországi tanárképzés történetében // Pedagógusképzés. – 2012–2013. – № 10–11. – S. 73–91.
6. Radnóti K., Király B. Mi legyen a tanárképzéssel? A tanárképzés megújításának lehetőségei // Új Pedagógiai Szemle. – 2010. – № 5. – S. 3–16.
7. Radnóti K., Király B. A bolognai rendszerű tanárképzés tanulságai // Iskolakultúra. – 2012. – № 3. – S. 105–112.
8. Rapos N., Kollár N. K. Tanárképzés [Elektronny resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.tanarkepzes.elte.hu>.
9. Szögi L. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem története képekben [Elektronny resurs]. – Rezhim dostupa: https://www.elte.hu/file/ELTE_tortenete_SzogiL.pdf.
10. Tanárképző 2017 – Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanárképző Központ [Elektronny resurs]. – Rezhim dostupa: <http://tkk.elte.hu>.
11. Zsolnai J. M. M. A tanárképzés megoldásra váró kérdései // Iskolakultúra. – 2011. – № 12. – S. 23–28.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 37.013:004
ББК 4402.684.3

ГСНТИ 14.07.07

Код ВАК 13.00.01

Дьячкова Маргарита Анатольевна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики воспитания культуры творчества, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26, к. 160; e-mail: dyachkova.margarita@yandex.ru

Томюк Ольга Николаевна,

старший преподаватель, кафедра онтологии и теории познания, Департамент философии, Уральский гуманитарный институт, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620083, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, д. 51, к. 332; e-mail: helgago@yandex.ru

СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социальные сети; сетевое образовательное пространство; сетевое сообщество; электронное обучение; информационно-коммуникационные технологии; информатизация образования.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается проблема применения социальных сетей как образовательного ресурса – в качестве вспомогательного средства для обучения и воспитания. Интерес к данной проблеме вызван высокой степенью вовлеченности в информационное пространство посредством социальных сетей именно детей и молодежи. Цель данной статьи заключается в рассмотрении проблемы непосредственного применения популярных социальных сетей в образовательном процессе. Предметом исследования являются социальные сети, их возможности как образовательного ресурса. В статье на основе анализа результатов исследования выявлен образовательный ресурс социальных сетей, состоящий в том, что посредством социальных сетей внедряются просветительские (в том числе интерактивные) программы и проекты, проектируются индивидуальные траектории развития обучающихся на основе индивидуальных образовательных программ. Включение социальных сетей в образовательный процесс обеспечивает широкую популяризацию культурных и национальных традиций, вовлечение обучающихся в творческую деятельность, создание условий для их самообразования, профориентационной и профилактической работы, развития карьеры. Авторы статьи исследуют возможности применения современных образовательных технологий – дебатов, социального проектирования, форума, новых информационных технологий – при включении социальных сетей в образовательный процесс. При этом важно понимать, что для вовлечения детей и молодежи в виртуальную образовательную среду необходим координатор – педагог, обладающий необходимыми компетенциями, владеющий эффективными методиками для осуществления данного вида деятельности. Авторы статьи обосновывают необходимость непосредственного применения социальных ресурсов сети Интернет в образовании.

Dyachkova Margarita Anatolievna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Theory and Methodology of Fostering a Creativity Culture, Institute of Pedagogy and Child Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Tomyuk Olga Nikolaevna,

Senior Lecturer, Department of Ontology and Theory of Knowledge, Department of Philosophy, Ural Humanitarian Institute, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

SOCIAL NETWORKS AS AN EDUCATIONAL RESOURCE

KEYWORDS: social networks; educational networks space; online community; e-learning system; information and communication technologies; computer-based learning.

ABSTRACT. The paper introduces the problem of the direct application of social networks as an educational resource (i.e. as a supplementary educational tool). The interest in the problem is caused by the high degree of involvement of children and young people in the information space through social networks. The purpose of the paper is to consider the problem of direct application of popular social networks in the educational process. The subject of investigation is social networks and their potential as an educational resource. The analysis of the research results allows identifying the educational resource of social networks, which lies in the fact that social networks can be used to implement educational (including the interactive ones) programs and projects, to design students' individual development trajectories on the basis of individual educational programs. Integration of social networks into educational process provides a broad popularization of cultural and national traditions, involvement of students in creative activities, creation of conditions for self-education, career guidance and preventive work, and career development. The authors investigate the possible use of contemporary educational technologies – debates, social project, forums and new information technologies – in integration of social networks into the educational process. When introducing social networks into the educational process, it is important to understand that there must be a co-

ordinator to involve children and young people in a virtual educational environment – i.e. a teacher with the necessary competences and equipped with effective methods for the implementation of such type of activity. The authors justify the need for direct application of social resources of the Internet in education.

В «Основах государственной молодежной политики РФ на период до 2025 г.» указано, что необходимо более эффективно использовать информационные ресурсы для того, чтобы обеспечить более успешную интеграцию подрастающего поколения и молодежи в общество [11].

Актуальным является активное включение в образовательный процесс современных коммуникационных каналов, а именно социальных сетей, предназначенных для установления связей, взаимоотношений между людьми, расширения их круга общения.

Сети, считает М. Кастельс, есть достаточно старые и давно известные формы организации человеческой деятельности, сущность которых состоит в организации множества взаимосвязанных цепочек, пересекающихся в определенных узлах-точках информационных потоков и акторов информационного взаимодействия [8]. Комплекс взаимосвязанных узлов и представляет собой сетевое сообщество [8]. С разработкой и внедрением современных сетевых сервисов связано развитие интернет-пространства и, как следствие, рост интернет-аудитории, включенной в сетевое взаимодействие. Создание компьютерной техники и возникновение интернета дало возможность развития глобальной коммуникационной сети. Интернет, задуманный первоначально для связи компьютеров, стал устанавливать взаимодействия в системе «человек – человек» посредством технических средств.

Социальная сеть (англ. *social networks*) представляет собой интернет-площадку, посетители которой имеют возможность создать информационный ресурс (о себе, своих интересах, достижениях и прочее) с целью установить связи с людьми, разделяющими их интересы. Пользователи социальных сетей сами могут создавать контент UGC (англ. *user-generated content* – пользовательский контент). При этом не требуется никаких дополнительных средств, например, таких, как мессенджеры или электронная почта.

Социальные сети как новый вид коммуникации современного человека находят в исследовательском поле разных наук – психологии, педагогики, социологии, информатики и др. В числе исследователей социальных сетей следует назвать Ю. Хабермаса [15], Э. Гидденса [4], М. Кастельса [8], С. А. Азаренко [1], Т. Г. Грушевицкую [5], В. М. Гостева [9], Л. А. Браславца [2], А. В. Брянцеву [3], М. В. Брянцеву [3], А. Д. Иоселиани [6],

М. М. Назарова [10] и других.

Однако в работах, касающихся исследования социальных сетей, акцент делается в основном на изучении зависимости современного человека от социальных сетей, рисков виртуального взаимодействия.

Сегодня появляются исследования, в которых обращается внимание на выявление обучающих, воспитательных возможностей социальных сетей, поиск способов включения социальных сетей в решение образовательных задач в целом. Исследователи В. Ю. Михайлов, В. М. Гостев считают, что включение социальных сетей в образовательный процесс будет способствовать повышению качества образования, усилению мотивационного компонента в учении [9].

Цель данной статьи заключается в выявлении возможностей социальных сетей в плане использования их как образовательного ресурса.

Предметом исследования в данной статье являются возможности социальных сетей как образовательного ресурса, их интеграция в образование.

Процесс коммуникации проходит через различные каналы, в нем задействованы вербальные и невербальные коммуникативные средства. Коммуникация преследует конкретные цели: обмен и передача информации, обмен инновационными приемами, средствами, технологиями, ценностями и прочее. Массовые коммуникации, по определению М. М. Назарова, представляют собой сложную систему взаимодействия по добыванию и передаче смыслов, осуществление которой становится возможной благодаря тому, что постоянно обновляются и усложняются технологии [10].

Обеспечение коммуникации глобального масштаба стало возможным благодаря развитию информационных технологий и созданию на их основе социальных сетей. Л. А. Браславец дает следующее определение социальных сетей: социальные сети есть сервис в сети Интернет, благодаря которому пользователи получили возможность устанавливать связи с другими пользователями, создавать личную стандартизированную виртуальную страницу [2]. Социальные сети обладают характерными чертами сетевого сообщества, ICQ, форума, что позволяет пользователю создавать персональную личную сеть взаимоотношений с разными людьми для обсуждения, решения волнующих их проблем.

Следует отметить, что социальные сети

выполняют важнейшие для современного человека функции. Е. И. Скрипак, Р. С. Селезнев выделяют следующие функции:

- коммуникационная (общение с целью обмена информацией, поддержания, укрепления связей);
- самореализационная (удовлетворение потребности человека в реализации внутреннего потенциала);
- социализирующая (усвоение и принятие культурных норм и социального опыта, необходимых для функционирования в обществе);
- идентификационная (Я-позиционирование в социальном виртуальном сообществе);
- информационная (получение / распространение информации);
- образовательная (получение / распространение / использование информации в образовательных целях);
- развлекательная, досуговая [13].

Социальные сети в силу имеющихся у них особенностей привлекательны для широкого круга пользователей. А. Д. Иоселиани выделяет ряд характерных особенностей социальных сетей и коммуникации в социальных сетях: бестелесность (коммуникация виртуальных образов, лишенных телесности), анонимность (виртуальный образ реального человека), отсутствие пространственной привязанности, общение людей, находящихся в значительной территориальной отдаленности друг от друга, временная асинхронность коммуникации, ограниченность форм самовыражения (использование символов, смайлов), общение без субординационных барьеров, оценка партнеров в коммуникационном взаимодействии по содержанию интеракции [6].

Таким образом, общение посредством социальных сетей представляет собой новый вид коммуникации, возникший благодаря переходу глобальной сети на вторую стадию развития – Web 2.0, когда, как считает Т. О'Рейлли, пользователи не просто являются пассивными потребителями информации, а сами создают и распространяют контент [12].

Современные социальные сети делают возможным распространение информации на массовую аудиторию посредством телекоммуникационных средств. Л. П. Шестеркина подчеркивает, что сообщества и страницы в социальных сетях как социальные медиа являются собой совокупность сетевых технологий, позволяющих пользователям свободно обмениваться информацией и осуществлять социальную коммуникацию [16].

Следует отметить, что социальные медиа как онлайн-коммуникации (интернет-сообщества, блоги, совместные проекты, гео-

социальные сервисы и другое) становятся социальными только тогда, когда в них происходит коммуникация, в противном случае это традиционные медийные средства.

Как показывает практика, социальные сети активно используются как способ продвижения бизнеса. Площадки социальных сетей Instagram.com, Twitter.com, Facebook.com, Vk.ru предоставляют уникальную возможность создания корпоративных сообществ, взаимодействия с целью решения широкого спектра проблем.

По оценке экспертов, Facebook.com – самая многочисленная социальная сеть в мире, так как число пользователей этой сети превышает 1 млрд человек. Facebook.com обладает необходимыми ресурсами для организации сообщества из числа обучающихся класса, студенческой группы для постоянной связи по поводу информационного обмена.

По результатам исследований, проводимых Фондом «Общественное мнение» (далее – ФОМ), российские граждане являются активными пользователями социальных сетей. По данным ФОМ, популярными социальными сетями являются [14]:

- Facebook.com – зарубежная социальная сеть с широким диапазоном тем (есть интерфейс на русском языке); аудитория – 21 млн чел.;
- Vk.ru – отечественная общетематическая сеть; аудитория – 46 млн чел.;
- Ok.ru – отечественная сеть с разнообразной тематикой, аудитория – 31 млн чел.;
- Instagram.com – зарубежная сеть, аудитория составляет 12 млн чел.;
- Twitter.com – зарубежная сеть, имеющая ресурсы для быстрого обмена сообщениями; аудитория – 6 млн чел.;
- My.mail.ru – отечественная сеть, в ней можно обмениваться информацией, создавать контент, общаться; аудитория – 16 млн чел.

Интересны исследования М. Р. Капустиной, Е. А. Каменевой, Т. А. Борщевой. Ими получены следующие данные: «Молодежь в среднем тратит 2,7 часов каждый день на общение в социальных сетях. Это более, чем вдвое, превышает время, затрачиваемое на еду, и занимает 1/3 времени, проводимого во сне» [7, с. 74].

Нормой поведения современного человека становится повседневное использование интернет-ресурсов в быту, учебной и профессиональной деятельности. Как следствие, развитие виртуальной сети и расширение аудитории пользователей повлекло за собой появление новых социальных ролей – член интернет-сообщества, пользователь, участник сетевого сообщества и др.

Учитывая активную вовлеченность молодежи в сетевую коммуникацию, необхо-

димо рассмотреть социальные сети в качестве возможного образовательного ресурса, посредством которого можно решать вопросы не только просвещения и информирования, но и обучения и воспитания.

По нашему мнению, образовательный ресурс социальных сетей заключается в возможности их использования для популяризации достижений культуры и науки, реализации просветительских проектов, проведения профориентационной работы с обучающимися всех уровней образования.

Поскольку молодежь является активным пользователем таких социальных сетей, как Vk.ru, Facebook.com, Ok.ru, Twitter.com, то именно их ресурсы и надо активно задействовать в образовании.

Организация образовательного процесса посредством социальных сетей дает возможность применения современных образовательных технологий. К числу их относятся такие технологии:

- дебаты, которые как технология убеждения направлены на развитие уверенности, убежденности в своей позиции, способности влиять на мнение участников социального сообщества;

- технология социального проектирования, овладение которой необходимо для достижения социально одобряемой и лично значимой цели;

- технология «гражданский форум», нацеленная на привлечение обучающихся к обсуждению общественно значимых проблем, анализу подходов к решению какой-либо общественно значимой проблемы, когда необходимы их совместные действия;

- игровые технологии, направленные на формирование стиля и языка коммуникации.

Важным направлением работы с обучающимися школ, колледжей, университетов посредством социальных сетей является развитие способности определять и выстраивать перспективные жизненные линии, возможные приложения собственных сил. В этом контексте имеет смысл технология организации волонтерского движения.

Следует назвать и новые информационные технологии, например, «Активный гражданин», «Электронная приемная», которые также можно использовать в работе с обучающимися посредством социальных сетей. Педагогическим потенциалом обладает, по нашему мнению, технология «*crowdsourcing*», суть которой состоит в привлечении к решению актуальных вопросов, чаще инновационного характера, как можно большего числа пользователей с творческим потенциалом.

Используя технологию *crowdfunding* в социальных сетях, можно объединить раз-

ных людей с целью оказания поддержки, помощи нуждающимся людям, тем, кто оказался в трудной жизненной ситуации.

Вышеназванные технологии как педагогические инструменты дают возможность отслеживать актуальные социально значимые проекты и вовлекать для их развития обучающихся. Качественный мониторинг оценки значимости социальных проектов возможен благодаря социальным сетям, обладающим широким набором инструментов для выявления рейтинга, формирования сообществ, заинтересованных групп пользователей, оценивания.

Gamification (геймификация) – это еще одна инновация виртуального пространства, предполагающая использование игрового мышления с обязательной обратной связью с целью активизации аудитории на решение задач. Известно, что любая работа может быть облечена в игровую форму, благодаря чему обеспечивается повышенный интерес, быстрое погружение в проблему и достижение оптимального результата. Мотивация поддерживается за счет изменения правил игры, введения новых игровых элементов.

На наш взгляд, технология *gamification* имеет ряд конкурентных преимуществ по сравнению с другими инновационными технологиями. К числу преимуществ можно отнести такие, как динамичность, возможность использования разных сценариев, широкий спектр поощрительных элементов (награды, статусы, очки, смайлы и пр.), эстетический компонент, игровое впечатление, эмоциональная вовлеченность, социальное взаимодействие с применением широкого спектра техник, характерных для игр.

Рассмотрим возможности блога как сетевого журнала, где можно постоянно обновлять все компоненты информации (мультимедиа, изображения и пр.) посредством мобильных устройств. Если блоги использовать в образовательном процессе, то это позволит не только обмениваться информацией, но и совместно с группой обучающихся выполнять задания, обмениваться идеями, комментировать сообщения и многое другое. Для педагога учебный блог – это ресурс, позволяющий проектировать образовательные коммуникации, осуществлять руководство самостоятельной работой, делиться мнением со своим учениками по поводу какого-нибудь образовательного события.

Учитывая нацеленность образования на индивидуализацию, социальные сети приобретают особую актуальность, так как благодаря им появляется еще одна возможность разработки и сопровождения индивидуальной образовательной программы, выстраи-

вания индивидуальной образовательной траектории. В индивидуализации образования исключительную значимость приобретают такие ресурсы, как интернет-библиотеки, обучающие сайты, специальные обучающие компьютерные программы, игры, вебинары, видеолекции. Все названные ресурсы являются необходимым условием дистанционного образования, расширяющего возможности профильного обучения, предпрофессиональной подготовки, получения профессионального образования, развития карьеры. Проектирование и реализация образовательного процесса посредством социальных сетей способствуют не только выстраиванию индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, но и формированию широкого спектра компетенций, являются эффективным мотивационным компонентом познавательной деятельности.

В социальных сетях можно работать в офлайн-программах, молодежных кластерах (образовательный туризм, профессии), организовывать и проводить семинары, дискуссии, образовательные события, что делает сети эффективным инструментом обучения. Специализированные социальные сети для студентов, школьников – vmesti.ru, scribblers.ru, организованные Learning Management System (LMS), наделены ресурсами управления обучением, делают процесс обучения более доступным для широкого круга пользователей. Доступность и индивидуализацию образования обеспечивает и единая образовательная сеть – www.dnevnik.ru.

Нами был проведен опрос педагогов и студентов на предмет выявления степени их включенности в социальные сети именно в целях обучения. Анализ полученных данных показал, что 96 % опрошенных студентов университета видят в социальных сетях [Vk.ru](http://vk.com), [Facebook.com](http://facebook.com), [Ok.ru](http://ok.ru), [Twitter.com](http://twitter.com) большие возможности для обучения: общение в сообществе друзей, сокурсников, безопасное пространство, возможность совместной работы (форумы, вебинары, чаты), ведения электронных тетрадей, обмена информацией. Более 40 % педагогов указали, что используют ресурсы социальных сетей для работы со студентами в своей предметной области. Работа в социальных сетях, по мнению педагогов, имеет такие преимущества, как оперативность распространения необходимой информации, открытость и доступность образовательного контента, возможность создания групп «студент – студент», «педагог – студенты». В качестве примеров были названы vk.com/english, vk.com/podslushanodebatyschool.

Сегодня активно используются в практике работы всех российских школ адаптированные к возрасту обучающихся и без-

опасные для общения социальные сети dnevnik.ru, classnet.ru, дающие возможность педагогам и школьникам получить максимум необходимой информации (расписание занятий, домашние задания, новости школьной жизни, информацию о конкурсах, олимпиадах и др.).

Социальные сети вписываются и в проведение научных конференций с привлечением в качестве участников специалистов, проживающих отдаленно от места проведения мероприятия, проектную деятельность, сетевую работу. И это еще один значимый образовательный ресурс социальных сетей.

Приведем некоторые суждения студентов о возможностях социальных сетей как образовательного ресурса (по материалам проведенного опроса студенческой молодежи «Образование и социальные сети», УрГПУ, май – июнь 2017 г.). По мнению студентов, умение работать в социальных сетях необходимо в профессиональной педагогической деятельности, социальные сети необходимо как можно шире использовать в практике университетского образования, в организации интерактивного взаимодействия. Студенты отмечают, что обучение с помощью социальных сетей интересно и увлекательно, можно получить образование, выстроив индивидуальную траекторию обучения. Таким образом, опрос студентов подтвердил, что социальные сети необходимо включить в процесс обучения.

В результате проведенного нами исследования были выявлены и некоторые проблемы, связанные с использованием социальных сетей в качестве образовательного ресурса. Назовем наиболее значимые из них, требующие решения: недостаточный уровень владения педагогами ИКТ-компетенциями, ограниченный доступ на территории учебного заведения к социальным сетям, часто – отсутствие Wi-fi, слабо развитый сетевой этикет и, что немаловажно, значительные временные затраты педагогов на обеспечение образовательного процесса посредством социальных сетей.

Социальные сети, на наш взгляд, надо рассматривать как инструмент проектирования и реализации образовательного процесса, необходимый образовательный ресурс на разных уровнях образования, при этом создание информационно-образовательной среды благодаря социальным сетям становится реальностью.

Поскольку к социальным сетям в большей степени подключаются для удовлетворения потребностей в развлечении, постольку для вовлечения детей и молодежи в образовательную среду необходим координатор – педагог, владеющий эффек-

тивными методиками включения социальных ресурсов интернета в образовании.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азаренко С. А. Топологии сообщества. – Казань : Познание, 2014. – 227 с.
2. Браславец Л. А. Интернет-сервисы социальных сетей в современной системе средств массовой информации : автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Воронеж, 2010. – 169 с.
3. Брянцева А. В., Брянцева М. В. Современная молодежь и социальные сети // Теоретические и прикладные проблемы современной науки и образования : ма-лы Междунар. науч.-практ. конф. – Курск, (27–28 марта 2015 г.). – Ч. II. – Курск, 2015. – С. 38–42.
4. Гидденс Э. Ускользающий мир. Как глобализация меняет нашу жизнь. – М. : Весь мир, 2004. – 290 с.
5. Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. П. Основы межкультурной коммуникации / под ред. А. П. Садохина. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 231 с.
6. Иоселиани А. Д. Антропология глобального мира: человек в современной коммуникативно-информационной сфере // Век глобализации. – 2013. – № 2. – С. 152–153.
7. Капусникова М. Р., Каменева Е. А., Борщева Т. А. Негативные аспекты влияния социальных сетей на российскую молодежь // Психическое и психологическое здоровье человека в XXI в.: правовые, политические, социально-экономические и гуманитарные аспекты : мат-лы междунар. науч.-практ. конф. (г. Новороссийск, 24–25 нояб. 2016 г.) / под общ. ред. В. В. Пономарева, М. А. Писаревской. – Ставрополь : Логос, 2016. – С. 73–76.
8. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. – М. : ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.
9. Михайлов В. Ю., Гостев В. М. Информационно-коммуникационные технологии в реализации современных педагогических методик : учеб.-метод. пособие по направлению «Электронные образовательные ресурсы». – Казань : КГУ, 2008. – 34 с.
10. Назаров М. М. Массовая коммуникация и общество. Введение в теорию и исследования. – М. : Аванти плюс, 2003. – 428 с.
11. Основы государственной молодежной политики РФ на период до 2025 г : распоряжение Правительства РФ от 29.11.2014 г. № 2403-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rgub.ru/files/state_policy-1021-2 (дата обращения: 13.04.2017).
12. Рогалева О. С., Шкайдерова Т. В. Новые медиа: эволюция понятия (аналитический обзор) // Вестник ОмГУ. – 2015. – № 1 (75). – С. 222–225.
13. Селезнев Р. С., Скрипак Е. И. Социальные сети как феномен информационного общества и специфика социальных связей в их среде // Вестник КемГУ. – 2013. – № 2 (54). – С. 125–132.
14. FOM. Онлайн-практики россиян: социальные сети [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fom.ru/SMI-i-internet/12495> (дата обращения: 02.07.2017).
15. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. – СПб. : Наука, 2000. – 342 с.
16. Шестеркина Л. П. Основные характеристики новых социальных медиа // Ученые записки ЗабГУ. Серия: Филология, история, востоковедение. – 2014. – № 2. – С. 107–111.

REFERENCES

1. Azarenko S. A. Topologii soobshchestva. – Kazan' : Poznanie, 2014. – 227 s.
2. Braslavets L. A. Internet-servisy sotsial'nykh setey v sovremennoy sisteme sredstv massovoy informatsii : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Voronezh, 2010. – 169 s.
3. Bryantseva A. V., Bryantseva M. V. Sovremennaya molodezh' i sotsial'nye seti // Teoreticheskie i prikladnye problemy sovremennoy nauki i obrazovaniya : ma-ly Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – Kursk, (27–28 marta 2015 g.). – Ch. II. – Kursk, 2015. – S. 38–42.
4. Giddens E. Uskol'zayushchiy mir. Kak globalizatsiya menyaet nashu zhizn'. – M. : Ves' mir, 2004. – 290 s.
5. Grushevitskaya T. G., Popkov V. D., Sadokhin A. P. Osnovy mezhkul'turnoy kommunikatsii / pod red. A. P. Sadokhina. – M. : YUNITI-DANA, 2002. – 231 s.
6. Ioseliani A. D. Antropologiya global'nogo mira: chelovek v sovremennoy kommunikativno-informatsionnoy sfere // Vek globalizatsii. – 2013. – № 2. – S. 152–153.
7. Kapusnikova M. R., Kameneva E. A., Borshcheva T. A. Negativnye aspekty vliyaniya sotsial'nykh setey na rossiyskuyu molodezh' // Psikhicheskoe i psikhologicheskoe zdorov'e cheloveka v XXI v.: pravovye, politicheskie, sotsial'no-ekonomicheskie i humanitarnye aspekty : mat-ly mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (g. Novorossiysk, 24–25 noyab. 2016 g.) / pod obshch. red. V. V. Ponomareva, M. A. Pisarevskoy. – Stavropol' : Logos, 2016. – S. 73–76.
8. Kastel's M. Informatsionnaya epokha: ekonomika, obshchestvo i kul'tura. – M. : GU VShE, 2000. – 608 s.
9. Mikhailov V. Yu., Gostev V. M. Informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii v realizatsii sovremennykh pedagogicheskikh metodik : ucheb.-metod. posobie po napravleniyu «Elektronnye obrazovatel'nye resursy». – Kazan' : KGU, 2008. – 34 s.
10. Nazarov M. M. Massovaya kommunikatsiya i obshchestvo. Vvedenie v teoriyu i issledovaniya. – M. : Avanti plus, 2003. – 428 s.
11. Osnovy gosudarstvennoy molodezhnoy politiki RF na period do 2025 g : rasporyazhenie Pravi-tel'stva RF ot 29.11.2014 g. № 2403-r [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.rgub.ru/files/state_policy-1021-2 (data obrashcheniya: 13.04.2017).
12. Rogaleva O. S., Shkayderova T. V. Novye media: evolyutsiya ponyatiya (analiticheskiy obzor) // Vestnik OmGU. – 2015. – № 1 (75). – S. 222–225.
13. Selezenev R. S., Skripak E. I. Sotsial'nye seti kak fenomen informatsionnogo obshchestva i spetsifika sotsial'nykh svyazey v ikh srede // Vestnik KemGU. – 2013. – № 2 (54). – S. 125–132.
14. FOM. Onlayn-praktiki rossiyan: sotsial'nye seti [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://fom.ru/SMI-i-internet/12495> (data obrashcheniya: 02.07.2017).
15. Khabermas Yu. Moral'noe soznanie i kommunikativnoe deystvie. – SPb. : Nauka, 2000. – 342 s.
16. Shesterkina L. P. Osnovnye kharakteristiki novykh sotsial'nykh media // Uchenye zapiski ZabGU. Seriya: Filologiya, istoriya, vostokovedenie. – 2014. – № 2. – S. 107–111.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.013.42
ББК 446.46

ГСНТИ 15.41.59; 15.81.21; 14.35.07

Код ВАК 19.00.05; 19.00.07; 13.00.02

Степанова Анастасия Александровна,

ассистент, кафедра общей и социальной психологии, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620000, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, д. 51; e-mail: stepanova.step@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ДЕСТРУКТИВНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ¹

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: отчужденность; деструктивность; экстремизм; профилактика деструктивного поведения; деструктивное поведение.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена актуальной теме отчужденности и деструктивного поведения в молодежной среде и возможностей его профилактики. Современные тенденции развития общества, стремительное распространение интернета и его значительное воздействие на сознание и поведение молодежи способствуют формированию новых форм деструктивного поведения молодежи. Для современной России характерен феномен социальной напряженности, которая выражается в негативном состоянии группы или общества в целом, причиной чего является давление природной и социальной среды. Давление окружающей среды и несоблюдение норм в обществе, ослабление внутригрупповых связей приводят к желанию замкнуться, изолироваться и обособиться от внешнего раздражителя. Формируемая отчужденность способствует развитию деструктивного поведения среди молодежи и крайних форм его проявления – экстремизма. Одним из внешних раздражителей, оказывающих давление, являются средства массовой коммуникации. Основным информационным ресурсом для молодежной среды является интернет, где инструментом воздействия на современную молодежь являются материалы экстремистской направленности – высказывания и тексты, имеющие признаки противоправных деяний. Существенное значение в становлении и развитии молодежи имеет образовательная среда. В статье представлены возможности образовательных организаций по профилактике деструктивного и экстремистского поведения. Сущность психологической профилактики деструктивного поведения учащихся должна заключаться в создании определенных психологическими, педагогическими, социальными и др. методами условий для эффективного процесса адаптации личности, прогнозировании, предупреждении и предотвращении развития отклоняющегося и деструктивного поведения, повышении психологической невосприимчивости к травмирующим факторам и стрессовым ситуациям, улучшении социально-психологического климата в образовательной организации и семье учащихся.

Stepanova Anastasia Alexandrovna,

Assistant Lecturer, Department of General and Social Psychology, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

PSYCHOLOGICAL PREVENTION OF DESTRUCTIVITY IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

KEYWORDS: alienation; destructiveness; extremism; prevention of destructive behavior; destructive behavior.

ABSTRACT. The article is devoted to the urgent topic of alienation and destructive behavior in the youth environment. Current trends in the development of society, the rapid spread of the Internet and its significant impact on the consciousness and behavior of young people open new forms of destructive behavior of young people. The phenomenon of social tension is characteristic of modern Russia. Social tension is expressed in the negative state of the group or society as a whole due to the pressure of the natural and social environment. The pressure of the environment and non-observance of norms in society, the weakening of intra-group relationships lead to the development of the desire to close, isolate the others and isolate themselves from an external stimulus. Such alienation contributes to the development of destructive behavior among young people and extreme forms of its manifestation - extremism. The media are one of the external stimuli that put pressure on the youth environment. The Internet is the main information resource for the youth environment where the main tool to influence contemporary youth is extremist materials - statements and texts that have signs of unlawful acts. The educational environment is essential in the formation and development of young people. The article presents the essence and forms of prevention of destructive behavior of students in educational organizations. The essence of psychological prevention of destructive behavior of students should be in development of certain psychological, pedagogical, social and other methods for an effective personal adaptation, forecasting, and preventing of deviant and destructive behavior, increasing psychological immunity to traumatic factors and stressful situations, improving psychological climate in the educational organization and the family of students.

¹ Статья написана в рамках работы по гранту Российского государственного научного фонда «Деструкция и отчужденность – ведущие стратегии экстремистского дискурса», проект № 15-34-01293 а2.

В современном обществе активно нарастают тенденции вовлечения молодежи в деструктивные движения, используются механизмы рассогласования ценностно-смысловой сферы личности с традиционными общественно значимыми нормами поведения, внедряются технологии манипуляции на фоне снижения психологической устойчивости к деструктивному воздействию. Современные тенденции развития общества, стремительное распространение интернета и его значительное воздействие на сознание и поведение молодежи открывают новые формы деструктивного поведения молодежи.

И. С. Кон дает следующее определение: «Молодежь – социально-демографическая группа, выделяемая на основе совокупности возрастных характеристик, особенностей социального положения и обусловленных тем и другим социально-психологических свойств. Молодость как определенная фаза, этап жизненного цикла биологически универсальна, но ее конкретные возрастные рамки, связанный с ней социальный статус и социально-психологические особенности имеют социально-историческую природу и зависят от общественного строя, культуры, закономерностей социализации, которые свойственны данному обществу» [16]. Данное определение показывает, что в понимании молодежи как социальной группы представлены не только социальные и демографические, но и социально-психологические характеристики. Существенное влияние на специфику развития молодежи как социальной группы оказывают особенности возрастных характеристик. Каждому возрастному периоду свойственны специфические характеристики, которые способствуют возникновению непонимания, деструктивности, конфликтности и отчужденности от окружающего мира

Одной из наиболее важных характеристик молодежи является социальное самоопределение – определение своего положения в мире, которое направлено не внутрь личности, а вовне. Молодой человек в силу как внешних, так и внутренних причин вынужден в той или иной мере примерить на себя все возможные социальные роли хотя бы мысленно, просмотреть перспективу своего развития во всех основных сферах жизнедеятельности – профессиональной, семейно-бытовой, общественно-политических, идеологической и др.

Особой спецификой также наделено социальное положение молодежи в обществе: переходное положение, освоение но-

вых социальных ролей (работник, студент, гражданин, семьянин), связанных с изменением статуса, активный поиск своего места в жизни, благоприятные перспективы в профессиональном и карьерном плане. В силу изменения статуса, активного поиска своего места в профессиональной и личной жизни, формирования новой идентичности молодежь оказывается в зоне риска и становится наиболее привлекательной мишенью для разных деструктивных течений, стремящихся вовлечь молодых людей в свои ряды, навязать свои деструктивные ценности и взгляды (М. Бахтин, Г. Лебон, Г. Тард, Г. Блумер, Н. Смелзер и др.). Эти течения используют приемы манипуляции сознанием молодежи, умело играют на ценностно-смысловых противоречиях разных поколений нашей страны, создают иллюзию справедливого общества.

На развитие и становление молодежи помимо ее внутренних характеристик оказывает влияние внешняя среда. Для современной России характерен феномен социальной напряженности, которая выражается в негативном состоянии группы или общества в целом, причиной чего является давление природной и социальной среды. Напряженность, как и любое социальное явление, имеет свойство перехода от общественного уровня к индивидуальному. Личностный уровень участников общества напрямую зависит от состояния общества, из чего следует, что при негативном состоянии группы или общества в целом негативная атмосфера воздействует на личность каждого участника. Давление окружающей среды, распад и несоблюдение норм в обществе, ослабление внутrigрупповых связей приводят к развитию в личности желания замкнуться, изолироваться и обособиться от внешнего раздражителя. Подобные реакции характеризуются понятием отчужденности [3].

Под отчужденностью в психологии понимают проявление таких жизненных отношений субъекта с миром, при которых продукты деятельности данного субъекта, он сам, а также другие индивиды и социальные группы осознаются как противоположные ему самому. Это выражается в соответствующих переживаниях субъекта: чувствах обособленности, одиночества, отвержения, потери самоидентификации и пр. (Э. Дюркгейм, А. Н. Леонтьев, Р. Мертон, В. С. Мухина, З. Фрейд, Э. Фромм, Л. Б. Шнейдер и др.). Отчужденность как свойство личности способствует развитию деструктивного поведения среди молодежи. Под деструктивным

поведением понимается активное, направленное на разрушение имеющихся структур поведение, которое можно охарактеризовать как осознанное и целенаправленное, т. е. опирающееся на мотивационно-смысловую, регуляторную и характерологическую сферы личности [7]. Ю. А. Клейберг выделяет три вида деструктивного поведения.

1. Внешнедеструктивное (антисоциальное) поведение противоречит нравственным и правовым нормам, нарушает и разрушает их. Это поведение угрожает социальному порядку и благополучию окружающих людей (алкоголизм, проституция, наркомания, аддикции, а также любые действия или бездействия, запрещенные законодательством).

2. Косвенно деструктивное (асоциальное) поведение, нарушающее и разрушающее морально-нравственные нормы и межличностные связи и отношения (агрессия, насилие, открытое хамство, конфликт, бродяжничество и пр.).

3. Аутодеструктивное (диссоциальное) поведение нарушает и разрушает медицинские и психологические нормы, угрожающее целостности и развитию самой личности (суицид, злоупотребление психоактивными веществами, пищевые аддикции, конформизм, нарциссизм, фанатизм, аутизм) [5].

Одной из наиболее острых проблем для современной России является развитие и распространение молодежного экстремизма. Термин «молодежный экстремизм» означает социально обусловленные формы отклонения от развития экстремального типа сознания молодежи и нарушения меры в выборе адекватных моделей поведения, что выражается в приверженности к крайним взглядам и действиям в процессе ее самореализации [15, с. 18]. Именно приверженность к крайним взглядам делает экстремизм объектом исследования, профилактики и регулирования юриспруденции [6; 14].

Как видим, отличительной особенностью молодежного экстремизма является то, что он формируется в процессе самореализации личности. Однако институциональные каналы самореализации, связанные с общественно полезной деятельностью, малодоступны большинству молодежи и неэффективны. Основным информационным ресурсом подобных объединений для молодежной среды является глобальная сеть Интернет. Это обусловлено, во-первых, доступностью Интернета для молодежи и, во-вторых, желанием молодых людей самореализоваться. Основным инструментом воздействия сообществ на экстремальность молодежи является экстремист-

ский дискурс – практика, представленная высказываниями и текстами, имеющими признаки противоправных деяний.

Интерес в этом направлении вызывает *креолизованный текст*. Этот особый феномен объединяет вербальный и невербальный компоненты в одно визуальное, структурное, смысловое и функционирующее целое, что предполагает его комплексное прагматическое воздействие на адресата. Вербальный и невербальный компоненты в креолизованном тексте интегрируются, образуя определенный «сложно построенный смысл» [2]. Возможно, именно этот «сложно построенный смысл» является основным инструментом распространения экстремальных настроений в молодежной среде, формируя крайние формы проявления – экстремизм. В интернете креолизованный текст распространен в виде видеотреклятов, ориентированных на формирование у адресата чувств ненависти и вражды, а также на унижение достоинства группы лиц по признакам происхождения, отношения к религии и пр.

Важно отметить, что различные группы и «паблики» социальных сетей не являются сообществами экстремистских организаций, однако используемые лозунги, призывы, публикуемые фотографии и видеоматериалы оказывают негативное воздействие на молодежь, направляя ее в русло экстремистского мышления и поведения. Так, установлено, что материалы экстремистской направленности обуславливают повышение показателей открытой агрессии в первую очередь за счет понижения механизмов приспособляемости к конфликтным ситуациям как у лиц, обладающих выраженными интолерантными установками, так и у остальных. Определено, что материалы экстремистской направленности формируют негативные агрессивные установки в отношении конкретных социальных групп, а не просто повышают уровень интолерантности [11].

Правительство Российской Федерации уделяет значительное внимание проблемам распространения вредоносной информации, в т. ч. среди молодежи. Так, в декабре 2010 г. принят Федеральный закон «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» № 436-ФЗ [10]. К информации, причиняющей вред здоровью и (или) развитию детей, и запрещенной для распространения среди детей, относится следующая:

1) побуждающая детей к совершению действий, представляющих угрозу их жизни и (или) здоровью, в том числе к причинению вреда своему здоровью, самоубийству;

2) способная вызвать у детей желание употребить наркотические средства, психотропные и (или) одурманивающие вещества, табачные изделия, алкогольную и спиртосодержащую продукцию, принять участие в азартных играх, заниматься проституцией, бродяжничеством или попрошайничеством;

3) обосновывающая или оправдывающая допустимость насилия и (или) жестокости либо побуждающая осуществлять насильственные действия по отношению к людям или животным, за исключением случаев, предусмотренных настоящим Федеральным законом;

4) отрицающая семейные ценности, пропагандирующая нетрадиционные сексуальные отношения и формирующая неуважение к родителям и (или) другим членам семьи;

5) оправдывающая противоправное поведение;

6) содержащая нецензурную брань;

7) содержащая информацию порнографического характера;

8) о несовершеннолетнем, пострадавшем в результате противоправных действий (бездействия), включая фамилии, имена, отчества, фото- и видеоизображения такого несовершеннолетнего, его родителей и иных законных представителей, дату рождения такого несовершеннолетнего, аудиозапись его голоса, место его жительства или место временного пребывания, место его учебы или работы, иную информацию, позволяющую прямо или косвенно установить личность такого несовершеннолетнего [10].

10 апреля 2017 г. депутат Госдумы от партии «Единая Россия» В. В. Милонов внес на рассмотрение российского парламента законопроект «О правовом регулировании деятельности социальных сетей». В законопроекте предлагается запретить пользование социальными сетями лицам, не достигшим 14-летнего возраста. Пользователи, достигшие возраста 14 лет, смогут получить аккунт только после сообщения паспортных данных интернет-пользователя администрации сайта.

Предложенный В. В. Милоновым законопроект также запрещает использование соцсетей для «организации несанкционированных собраний, митингов, демонстраций, шествий или пикетирования», в том числе в виде распространения информации о предстоящем проведении таких акций. По мнению автора законопроекта, «различным организациям, посягающим на подрыв государственности, суверенитета нашей страны, стало намного проще действовать с появлением социальных сетей. С одной стороны, это проблема, когда вербовщики за-

прещенных в России экстремистских организаций посредством соцсетей заманивают молодых людей вступить в свои ряды. С другой – организация митингов, пикетирований, шествий с нарушением действующего законодательства. Организаторы таких мероприятий находят через соцсети граждан, готовых за определенную сумму поучаствовать в незаконной акции. В соцсети это сделать довольно просто. В связи с этим проектом предлагается ужесточить административную ответственность за организацию несанкционированных митингов посредством социальных сетей» [8]. Законопроект вызвал большой резонанс в обществе, однако поддержку правительства не получил.

Существенное значение в становлении и развитии молодежи имеет образовательная среда. Одной из важнейших задач современного образования является внедрение моделей успешной социализации детей, формирования гражданской идентичности в условиях нестабильности российского общества, активного воздействия СМИ и интернет-ресурсов на становление мировоззрения детей и молодежи. Создание активной гражданской позиции молодежи является также профилактикой нарастающей социальной напряженности в России, деструктивного и экстремистского поведения.

Сущность психологической профилактики деструктивного поведения учащихся должна заключаться в создании определенными психологическими, педагогическими, социальными и др. методами условий для эффективного процесса адаптации личности, прогнозирования, предупреждения и предотвращения развития отклоняющегося и деструктивного поведения, повышении психологической невосприимчивости к травмирующим факторам и стрессовым ситуациям, улучшении социально-психологического климата в образовательной организации и семье учащихся [3].

Система психологической профилактики деструктивного поведения должна включать в себя не только общие меры совершенствования учебного процесса, но и конкретные целенаправленные методы психолого-педагогической, организационной и специально-криминологической направленности. Общие меры направлены на улучшение качества учебного процесса и его организации, методического уровня, в том числе четкое выполнение учебного плана, предупреждение пропусков занятий учащимися без уважительных причин, организация свободного времени и досуга учащихся, развитие школьного самоуправления и пр. [7].

Психологическая профилактика деструктивного поведения включает в себя следующие задачи.

1. Диагностика учащихся с использованием комплекса психодиагностических методик, направленных на оценку сформированности правового самосознания и готовности субъекта придерживаться правовых норм в профессиональной деятельности и межличностных отношениях, определение типа и характеристик морального сознания, определение модели профессионально-правомерной направленности личности, определение видов и уровня толерантности, исследование самооценки, диагностика социально-психологической адаптации и идентичности (в особенности цифровой) и пр. Для выявления корреляционных связей и взаимозависимостей могут быть использованы личностные опросники (тест ММРІ, личностный опросник Кеттелла), методики исследования ценностных ориентаций (тест Рокича, Морфологический тест жизненных ценностей).

Этап диагностики позволит своевременно выявить учащихся с отклонениями в поведении, изучить условия и факторы формирования отклоняющегося и деструктивного поведения.

2. Реализация мероприятий, направленных на работу со всеми участниками образовательного пространства: учащиеся, педагоги, родители. Формами работы могут быть индивидуальные психологические консультации, психологические тренинги, классные часы, факультативные занятия по психологии, фасилитация, модерация, индивидуальная и групповая творческая работа, проведение тематических конкурсов, фестивалей, конференций, круглых столов и

семинаров, открытые лекции с участием приглашенных специалистов.

Одним из современных и актуальных направлений профилактической работы в школе является создание школьных служб медиации не без поддержки государственных структур. На сегодняшний день медиация – один из лучших инструментов, позволяющих не только решить проблему насилия в школе и регулировать межличностные конфликты между учащимися, но и оказать существенное влияние на сам дух учебного процесса, вселить в детей чувство защищенности и научить их принимать взгляды и убеждения других людей, отвергая паттерны насильственного взаимодействия [2].

3. Мониторинг эффективности с использованием диагностического пакета, реализованного на первом этапе, с целью контроля и корректировка программы.

Психологическая профилактика деструктивного поведения предусматривает объединение усилий всех субъектов образовательного процесса (педагоги, администрация, психологи), а также родителей, ровесников и внешних структур.

В ситуации социальной напряженности, нестабильности и неопределенности, характерной для российского общества, открытого доступа в интернет и появления новых манипулятивных способов влияния на молодежь отклоняющееся и деструктивное поведение в молодежной среде приобретает крайние формы проявления.

Профилактические меры деструктивного поведения учащихся позволят создать условия для успешной социализации детей, формирования гражданской идентичности, развития толерантности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова Ю. А. и др. Экстремистский текст и деструктивная личность : монография / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2014. – 276 с.
2. Волков А. В., Корнеева В. А., Степанова А. А. Модель сетевого продвижения школьных служб медиации // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 4. – С. 114–120.
3. Ворошилова М. Б. Креолизованный текст: принцип целостности или принцип заменяемости // Политическая лингвистика. – 2013. – № 4. – С. 177–183.
4. Злоказов К. В., Муслимов Р. Р. Психологические особенности вовлечения несовершеннолетних в молодежные экстремистские группировки // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 5. – С. 81–87.
5. Клейберг Ю. А. Типология деструктивного поведения // Вестник КРУ МВД России. – 2008. – № 1. – С. 130–135.
6. Кодекс РФ об административных правонарушениях от 30 дек. 2001 г. № 195-ФЗ : ред. от 30 окт. 2017 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34661/e3620d183bd6d1fe2ab8b0c912809857217325a2 (дата обращения: 26.10.2017).
7. Куликов В. Б., Злоказов К. В. Деструктивное поведение: теоретико-методологический аспект // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2006. – № 3. – С. 89–92.
8. Милонов внес в Госдуму закон о запрете соцсетей для детей младше 14 лет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rbc.ru/society/10/04/2017/58eb49db9a794749e015c948> (дата обращения: 05.09.2017).
9. Муслимов Р. Р. Профилактика правонарушений учащихся: психолого-педагогический подход // Современные методы практической психологии : сб. науч. тр. по мат-лам II междунар. летн. психол. шк. УрФУ «Современные направления практической психологии» / науч. ред. А. А. Печеркина ; М-во образования и науки РФ, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург : Урал. ун-т, 2015. – 169 с.

10. О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию : федеральный закон от 29 дек. 2010 г. № 436-ФЗ (последняя редакция).
11. Оселков А. А. Особенности влияния на молодежную аудиторию материалов экстремистской направленности // Российский психологический журнал. – 2011. – С. 64–72.
12. Смелзер Н. Дж. Социология. – М. : Педагогика, 1994. – С. 391.
13. Степанова А. А. Феномен этнической отчужденности: сущность, основные характеристики, психологическая профилактика // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 9. – С. 218–223.
14. Уголовный кодекс РФ от 13 июня 1996 г. № 63-ФЗ : ред. от 29 июля 2017 г., с изм. и доп., вступ. в силу с 26 авг. 2017 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_10699/c10532ab76df5c84c18ee550a79b1fc8cb8449b2/ (дата обращения: 26.10.2017).
15. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб. : Питер, 2008. – 607 с.
16. Чупров В. И., Зубок Ю. А. Социология молодежи : учебник. – М. : Норма, 2011.

REFERENCES

1. Antonova Yu. A. i dr. Ekstremistskiy tekst i destruktivnaya lichnost' : monografiya / Ural. gos. ped. un-t. – Ekaterinburg, 2014. – 276 s.
2. Volkov A. V., Korneeva V. A., Stepanova A. A. Model' setevogo prodvizheniya shkol'nykh sluzhb mediatsii // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2016. – № 4. – С. 114–120.
3. Voroshilova M. B. Kreolizovannyi tekst: printsip tselostnosti ili printsip zamenyaemosti // Politicheskaya lingvistika. – 2013. – № 4. – С. 177–183.
4. Zlokazov K. V., Muslimov R. R. Psikhologicheskie osobennosti вовлечения несовершеннолетних в молодежные экстремистские группировки // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2014. – № 5. – С. 81–87.
5. Kleyberg Yu. A. Tipologiya destruktivnogo povedeniya // Vestnik KRU MVD Rossii. – 2008. – № 1. – С. 130–135.
6. Kodeks RF ob administrativnykh pravonarusheniyakh ot 30 dek. 2001 g. № 195-FZ : red. ot 30 okt. 2017 g. [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34661/e3620d183bd6d1fe2ab8b0c912809857217325a2 (data obrashcheniya: 26.10.2017).
7. Kulikov V. B., Zlokazov K. V. Destruktivnoe povedenie: teoretiko-metodologicheskii aspekt // Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh. – 2006. – № 3. – С. 89–92.
8. Milonov vnes v Gosdumu zakon o zaprete sotssetey dlya detey mladше 14 let [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.rbc.ru/society/10/04/2017/58eb49db9a794749e015e948> (data obrashcheniya: 05.09.2017).
9. Muslimov R. R. Profilaktika pravonarusheniy uchashchikhsya: psikhologo-pedagogicheski podkhod // Sovremennye metody prakticheskoy psikhologii : sb. nauch. tr. po mat-lam II mezhdunar. letn. psikh. shk. UrFU «Sovremennye napravleniya prakticheskoy psikhologii» / nauch. red. A. A. Pecherikina ; M-vo obrazovaniya i nauki RF, Ural. feder. un-t. – Ekaterinburg : Ural. un-t, 2015. – 169 s.
10. O zashchite detey ot informatsii, prichinyayushchey vred ikh zdorov'yu i razvitiyu : federal'nyy zakon ot 29 dek. 2010 g. № 436-FZ (poslednyaya redaktsiya).
11. Oselkov A. A. Osobennosti vliyaniya na molodezhnyuyu auditoriyu materialov ekstremistskoy napravlenosti // Rossiyskiy psikhologicheskii zhurnal. – 2011. – С. 64–72.
12. Smelzer N. Dzh. Sotsiologiya. – М. : Педагогика, 1994. – С. 391.
13. Stepanova A. A. Fenomen etnicheskoy otchuzhdennosti: sushchnost', osnovnye kharakteristiki, psikhologicheskaya profilaktika // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2014. – № 9. – С. 218–223.
14. Ugolovnyy kodeks RF ot 13 iyunya 1996 g. № 63-FZ : red. ot 29 iyulya 2017 g., s izm. i dop., vstup. v silu s 26 avg. 2017 g. [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_10699/c10532ab76df5c84c18ee550a79b1fc8cb8449b2/ (data obrashcheniya: 26.10.2017).
15. Kh'ell L., Zigler D. Teorii lichnosti. – SPb. : Piter, 2008. – 607 s.
16. Chuprov V. I., Zubok Yu. A. Sotsiologiya molodezhi : uchebnik. – М. : Norma, 2011.

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

УДК 372.881.1:373.31
ББК 4426.81-243+4426.81-275

ГСНТИ 14.01.17, 14.25.19

Код ВАК 13.00.02

Зеленина Тамара Ивановна,

доктор филологических наук, профессор, Институт языка и литературы, Удмуртский государственный университет; 426034, г. Ижевск, ул. Удмуртская, д. 1; e-mail: zeleninatamara2@yandex.ru

Буторина Надежда Викторовна,

кандидат филологических наук, Институт языка и литературы, Удмуртский государственный университет; 426034, г. Ижевск, ул. Удмуртская, д. 1; e-mail: butorina270880@mail.ru

МНОГОЯЗЫЧНАЯ ОЛИМПИАДА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ «ЮНЫЙ ПОЛИГЛОТ–2017» (В ПРОЕКТНОМ СЕТЕВОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: младшие школьники; школьные олимпиады; многоязычие; сетевое взаимодействие; проектная деятельность; метод проектов; инновационный продукт.

АННОТАЦИЯ. В статье освещается проведение многоязычной олимпиады среди младших школьников с целью продвижения идеи многоязычия в образовательном пространстве. Совершается экскурс в историю создания Детской школы раннего языкового развития «Лингва» при Удмуртском государственном университете, на базе которой разрабатываются технологии раннего языкового обучения, направленные на соизучение языков и культур и способствующие формированию многоязычной личности. Особая роль отводится русскому языку как основе иноязычного образования России. Инициаторами олимпиады стали международные лаборатории с распределенным участием российских и зарубежных вузов, выступившие в 2017 г. с проектами «Экология мира – экология языков и культур» и «Русский язык в мире: билингвизм и полилингвизм». Проведение олимпиады взяла на себя международная лаборатория Удмуртского госуниверситета. В статье описываются этапы проведения олимпиады: подготовительный, организационный, научно-исследовательский, этап осмысления результатов. В качестве одного из результатов выявлена корреляция между уровнем владения иностранным языком младшими школьниками и уровнем владения ими русским языком: высокие показатели на олимпиаде по иностранному языку показали учащиеся, имеющие высокие показатели и по русскому языку. Далее отмечается, что многоязычная олимпиада является инновационным продуктом сетевого взаимодействия и имеет перспективу получения международного статуса. Сетевое взаимодействие вузов на протяжении нескольких лет на уровне международных лабораторий с распределенным участием показало эффективность данного начинания в образовательном пространстве, чему способствовал учет региональной и уже сложившейся специфики каждого партнера. Это организационная, научная, проектная, учебно-методическая, публикационная, волонтерская деятельность, в которую на российском уровне вовлечен регион между Волгой и Уралом (Татарстан, Удмуртия, Башкортостан). Исключительно полезным оказался опыт сотрудничества с Казахстаном и Германией.

Zelenina Tamara Ivanovna,

Doctor of Philology, Professor, Institute of Language and Literature, Udmurt State University, Izhevsk, Russia.

Butorina Nadezhda Viktorovna,

Candidate of Philology, Institute of Language and Literature, Udmurt State University, Izhevsk, Russia.

THE YOUNG POLYGLOT–2017 MULTILINGUAL OLYMPIAD FOR JUNIOR SCHOOLCHILDREN (AS A PART OF PROJECT NETWORKING)

KEYWORDS: junior pupils; Olympiad; multilingualism; networking; project activity; projects method; innovative product.

ABSTRACT. The paper describes the experience of holding a multilingual Olympiad among junior schoolchildren in order to promote the idea of multilingualism in education. It gives a brief outline of the history of Lingua – a language school for young learners at Udmurt State University – which provides a base for the development of early language education technologies that aim at the shoulder-to-shoulder study of languages and cultures and the development of a multilingual individual. A special role is assigned to the Russian language as the basis for language education in Russia. The Olympiad was initiated by international laboratories with distributed participation of Russian and foreign universities, which in 2017 presented the projects “Ecology of the world is ecology of languages and cultures” and “The Russian language in the world: bilingualism and polylingualism”. The Olympiad was run by the international laboratory of Udmurt State University. The paper describes the stages of the Olympiad: preparation, organization, research, and interpretation of results. As one of the results, the following has been established. There is a correlation between the level of knowledge of a foreign language by junior schoolchildren and the level of their knowledge of Russian: the schoolchildren who had high scores in the foreign language Olympiad also

had high scores in Russian. The paper points out that the multilingual Olympiad is an innovative product of networking and has good prospects of acquiring the international status. Several years of university networking at the level of international laboratories with distributed participation have shown the effectiveness of this initiative, which is enhanced by taking into consideration of the local and existing unique features of each partner. These include organizational, research, project, educational, methodological, publishing and volunteer work in which the region situated between the Volga and the Urals (Tatarstan, Udmurtia, Bashkortostan) is involved at the Russian level. Besides, the experience of cooperation with Kazakhstan and Germany was extremely useful.

В российской школе важную позицию начинает занимать раннее иноязычное образование, цель которого – использование сензитивного, или чувствительного, периода в языковом развитии ребенка. Приобщение ребенка к иному языку в раннем возрасте способствует его вхождению в многоязычное мировое пространство.

В системе раннего языкового образования состоялось событие, заслуживающее, на наш взгляд, внимания педагогического сообщества: в Ижевске впервые проведена Многоязычная олимпиада младших школьников «Юный полиглот–2017». Толчком для нее послужили международные сетевые проекты, в частности, «Экология мира – экология языков и культур» и «Русский язык в мире: билингвизм и полилингвизм», которые были инициированы в рамках Года экологии, объявленного в 2017 г. Российской Федерацией.

На протяжении многих лет олимпиадное движение в российском образовании представлено достаточно широко по разным областям знаний, в том числе по иностранному языку, и в основном для старшеклассников. С недавнего времени иностранный язык стал обязательным предметом в начальной школе, поэтому появилась необходимость в осмыслении результатов владения языковым материалом младшими школьниками. Вот почему организация олимпиады с включением иностранного и русского языка для младших школьников представляется актуальной.

На базе Института языка и литературы Удмуртского государственного университета (г. Ижевск) в дополнительном образовании многие годы существует Детская школа раннего языкового развития «Лингва» (обучение иностранным языкам детей 5–10 лет), открытая в 1990 г., автор – проф. Т. И. Зеленина (в настоящее время образовательная деятельность осуществляется в рамках малого инновационного предприятия ООО «Научно-методическое объединение «Иж-Логос»», учредитель – УдГУ). Со временем школа стала экспериментальной площадкой, где на уровне смежных дисциплин разрабатываются и апробируются технологии раннего и мультилингвального

языкового обучения, способствующие формированию многоязычной личности, и изучается современное состояние языковой ситуации [4, с. 61–68].

Для большинства людей в современном мире многоязычие зарождается в билингвизме; поэтому оправдано утверждение, что билингвы являются потенциальными полиглотами. Различают естественный и искусственный билингвизм, для второго варианта за рубежом используют понятие «благоприобретенный» (*acquired*) язык. Именно в контексте «благоприобретаемого» языка в 2016 г. Детская школа «Лингва» получила диплом победителя II Международного бренд-конкурса BeBiL-in.Ru в номинации «Лучший билингвальный проект» («*The best bilingual project*»).

При обучении иностранным языкам детей в раннем возрасте в системе дополнительного образования в Институте обозначился интерес к интегрированным занятиям. Таким образом, в середине 90-х гг. появилась разработанная педагогическим коллективом интегративная программа «Лингва» [3], в которой достойное место занял русский язык. Многолетняя практика показывает, что обучение иностранному языку эффективно у детей с хорошо развитым русским (родным) языком. К сожалению, многие современные родители готовы обучать своих детей исключительно английскому языку в ущерб русскому. Сегодня иноязычное образование в России нуждается в продвижении русского языка и культуры как его основы среди детей и, скорее, среди педагогов и родителей.

В образовательных учреждениях России продолжает существовать практика изолированного преподавания иностранного, национального и русского языка. В то время как в конкретных языковых сферах обучения есть значительный дидактический материал и инновационные технологии, которые могут быть успешно применены при обучении иностранным языкам. Нам представляется, что в иноязычном образовании особое внимание целесообразно уделить соизучению языков и культур в контексте русского языка. Это будет способствовать формированию многоязычия в об-

разовательной среде. Интерес к многоязычию целесообразно развивать уже в начальной школе, и это можно делать через проекты, в том числе через творческие многоязычные олимпиады.

Инициаторами настоящего проекта являются международные лаборатории с распределенным участием, взаимодействующие в рамках договоров между вузами:

- «Инновационные технологии в сфере поликультурного образования» (Елабужский институт КФУ – головная лаборатория, рук. – канд. филол. наук, доц. А. А. Ивыгина);
- «Многоязычие и межкультурная коммуникация» (УдГУ, рук. – д-р филол. наук, проф. Т. И. Зеленина);
- «Диагностирование и психолого-педагогическое сопровождение одаренности» (БашГУ, рук. – д-р пед. наук, проф. Л. К. Мазунова);
- «Интернационализация образовательного пространства» (Актюбинский университет им. С. Баишева, Казахстан, рук. – д-р филол. наук, проф. Н. М. Жанпейсова).

Лаборатории взаимодействуют с 2014 г. под эгидой Международного методического совета по многоязычию и межкультурной коммуникации, Bilingual-online.net (Гюстро, Германия, отв. секретарь правления – канд. филол. наук Е. Л. Кудрявцева).

Объединенные, но не утратившие своей структурной самостоятельности лаборатории оказываются более мобильными, поскольку могут, приняв на себя в рамках одного из проектов роль ведущего звена, пользоваться ресурсами остальных лабораторий и вузов в целом и транслировать затем в них продукты своей деятельности. При этом важно отметить, что все лаборатории открываются в России и за рубежом с обязательным учетом региональной и уже сложившейся компетентностной специфики каждого партнера [1, с. 5].

Так, лаборатория при Удмуртском государственном университете «Многоязычие и межкультурная коммуникация» основывается на результатах более чем двадцатилетней практико-ориентированной научной деятельности ученых вуза в области раннего, билингвального и мультилингвального образования в полиэтническом регионе [1, с. 6]. Свою деятельность лаборатория осуществляет в рамках инновационного проекта «Многоязычие в образовательном пространстве», ставшего международным (науч. рук. – д-р филол. наук, проф. Т. И. Зеленина; канд. пед. наук Е. Л. Кудрявцева, Германия). Этим обусловлены организация и проведение многоязычной олимпиады для младших школьников в Ижевске.

Сетевое взаимодействие международных лабораторий в течение нескольких лет показало эффективность данного начинания в образовательном пространстве. Совместная деятельность осуществляется на организационном, научном, проектном, учебно-методическом, публикационном уровне в регионе между Волгой и Уралом (Татарстан, Удмуртия, Башкортостан) при участии коллег из зарубежных стран, прежде всего Казахстана и Германии.

В рамках сетевого взаимодействия лаборатория УдГУ приняла, в частности, участие в международном инновационном проекте по апробации интерактивного пособия «Календарь-портфолио дошкольника», в создании которого участвовали педагоги восьми стран (науч. рук. – Е. Л. Кудрявцева, данное пособие получило в России Сертификат соответствия). Пособие прошло адаптацию в российском образовании в рамках гранта президента РФ «Одаренные дети России». Апробация осуществлялась в 2015–2016 гг. под эгидой международной лаборатории с распределенным участием Башкирского государственного университета, рук. проекта – проф. Л. К. Мазунова. В ходе участия в апробации и подготовки методических разработок к «Календарю-портфолио дошкольника» [5] мы убедились в том, что в российском образовании с помощью данного пособия русский язык может стать основой формирования многоязычной личности в раннем возрасте.

Многоязычная олимпиада «Юный полиглот–2017», организованная международной лабораторией с распределенным участием «Многоязычие и межкультурная коммуникация» Института языка и литературы Удмуртского государственного университета и малым инновационным предприятием ООО «Научно-методическое объединение «Иж-Логос» под эгидой Международного методического совета по многоязычию и межкультурной коммуникации (Германия), проводилась в несколько этапов.

1. *Подготовительный этап* (январь – февраль 2017 г). Были обозначены цель и задачи олимпиады, определены участники, сроки и алгоритм ее проведения, подготовлены материалы заданий с учетом содержания программ по русскому языку и иностранным языкам в начальной школе, проведена подготовительная работа с волонтерами, в роли которых выступили студенты Института языка и литературы.

При разработке олимпиадных заданий учитывался Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Особое внимание уделялось возрастным особенностям участников, поэтому максимально использовались иг-

ровые элементы. Следует отметить, что в данном стандарте все языки обучения представляют одну предметную область – «Филологию», в которую входят русский язык, родной язык, литературное чтение, литературное чтение на родном языке, иностранный язык (ФГОС, п. 12.1).

Цель олимпиады – продвижение идеи мультилингвального обучения (соизучения языков) в образовательном пространстве.

Задачи олимпиады – повышение мотивации к изучению иностранных языков и русского языка, создание условий для приобщения младших школьников к мировому культурному наследию.

Традиционно в любой олимпиаде участвуют дети с высоким уровнем знания предмета, рекомендованные образовательным учреждением. В нашей олимпиаде могли принять участие индивидуально и исключительно на добровольной основе учащиеся 1–4 классов с любым уровнем владения языком, осваивающие образовательные программы начального общего образования в образовательных организациях, а также в форме дополнительного образования, семейного образования и самообразования. Участие в языковой олимпиаде дает возможность школьникам показать свои знания, проявить личностные качества и повысить самооценку.

II. Этапы проведения многоязычной олимпиады (март – апрель 2017 г.):

- 1) английский язык, 18 марта (1–2 классы);
- 2) английский язык, 25 марта (3–4 классы);
- 3) французский язык, 8 апреля (2–4 классы);
- 4) русский язык, 15 апреля (1–4 классы).

При этом каждый этап имел законченный характер. Выбор и количество языков определяли сами учащиеся, т. е. они могли выбрать один, два или три языка.

Все этапы олимпиады проводились в очной форме на базе Удмуртского государственного университета. Информация об олимпиаде и порядке участия в ней опубликована на сайте www.izh-logos.com.

Общее количество участников четырех этапов олимпиады составило 764 чел. В олимпиаде по английскому языку приняли участие 346 чел., по французскому языку – 150 чел., по русскому языку – 268 чел. Часть детей участвовали в двух олимпиадах: русский и английский (120 чел.) или русский и французский языки (40 чел.). Некоторые учащиеся выполняли задания по трем языкам: русскому, английскому и французскому (14 чел.). Отметим, что второй иностранный язык не входит в программу начального общего образования. Олимпиада показала, что

учащиеся младших классов проявляют интерес ко второму иностранному языку и изучают его в рамках дополнительного или семейного образования. В основном это дети из городских лицеев.

Многоязычная олимпиада предоставила учащимся уникальную возможность параллельного применения нескольких языков: русского (как правило, родного) и иностранных: первого (английского) и второго (французского).

III. Научно-исследовательский этап (май – июнь 2017 г.). По окончании олимпиады были обсуждены ее результаты, в том числе проведен анализ работ участников по каждому языку, который частично получил свое оформление в виде магистерской диссертации «Олимпиада как показатель владения языковым материалом младшими школьниками (на примере английского и французского языков)», защищенной магистрантом Е. А. Зубковой. Данная статья не предполагает детального анализа вопросов, связанных с технологией проведения многоязычных олимпиад, а также типичных ошибок участников, выявленных в ходе исследования олимпиадных работ. Но один из результатов заслуживает пристального внимания. Нами выявлена корреляция между уровнем владения иностранным языком младшими школьниками и уровнем владения ими русским языком, а именно: высокие результаты в олимпиаде по иностранному языку показывают, как правило, учащиеся, имеющие высокие показатели и в русском языке.

IV. Этап осмысления результатов олимпиады (июль – сентябрь 2017 г.).

Итоги организации олимпиады обсуждались в международных сетевых лабораториях-партнерах. Проведенный анализ языкового материала работ участников прошел экспертизу в международной лаборатории «Интернационализация образовательного пространства» (Актюбинский университет им. С. Баишева, Казахстан, г. Актюбе) под руководством Н. М. Жанпеисовой, доктора филологических наук, профессора, которая была рецензентом магистерской диссертации, упомянутой выше. Разработанные технологии проведения олимпиады и материалы могут быть полезны при организации многоязычных олимпиад для младших школьников с включением национальных языков в республиках России, например, в Удмуртской Республике (удмуртского или татарского языков), Республике Татарстан (татарского), Республике Башкортостан (башкирского), а также в ближнем зарубежье, например, в Республике Казахстан (казахского).

Таким образом, проектная сетевая деятельность в рамках языкового образования на региональном и международном уровнях стимулирует создание инновационных продуктов. Очевидный эффект дает такая форма взаимодействия, как организация совместных мероприятий поликультурной направленности (конференций, форумов, семинаров, олимпиад). Многоязычная олимпиада «Юный полиглот-2017» в Ижевске была направлена на продвижение идеи мультилингвального (интегрированного) обучения языкам и культурам, в том числе на поднятие престижа русского языка в иноязычном образовательном пространстве. Основой иноязычного образования в России служит русский язык, являющийся для большинства учащихся начальной

школы родным. Это подтвердилось в ходе проведения олимпиады: высокие результаты по иностранным языкам в основном показали дети, получившие высокие баллы и по русскому языку. Но Удмуртская Республика, как и большинство республик Российской Федерации, многонациональна. В этой связи оргкомитет олимпиады имеет намерение привлечь в 2018 г. еще и национальные языки (удмуртский и татарский), поскольку удмурты и татары играют заметную роль в жизни республики. Одной из задач мультилингвального образования является включение в процесс обучения национальных языков, что, несомненно, будет способствовать их сохранению и развитию и, как результат, формированию многоязычных граждан.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Кудрявцева Е. Л., Зеленина Т. И., Утехина А. Н., Мифтахутдинова А. Н., Бубекова Л. Б., Салимова Д. А. Сетевое взаимодействие международных лабораторий с распределенным участием как форма развития поликультурного образования в России и за рубежом // Многоязычие в образовательном пространстве : сб. ст. / ред. Т. И. Зеленина, Л. М. Малых, Н. М. Шутова. – Ижевск : Удмуртский ун-т, 2014. – Т. 6. – С. 4–9.
2. Мазунова Л. К., Зеленина Т. И., Кудрявцева Е. Л., Хасанова Р. Ф. Календарь-портфолио дошкольника как инновационный инструмент мониторинга и компонент системы развития природной одаренности ребенка // Многоязычие в образовательном пространстве. – 2016. – Вып. 8. – С. 42–48.
3. Утехина А. Н., Зеленина Т. И. Интегративная программа «Лингва» : программа обучения и развития детей дошкольного и младшего школьного возраста. – Ижевск : Удмуртский ун-т, 2000. – 66 с.
4. Утехина А. Н., Зеленина Т. И. Взаимодействие науки, образования и бизнеса, или Судьба одной специализации (к 25-летию детской школы «Лингва») // Многоязычие в образовательном пространстве : сб. ст. / ред. Л. М. Малых, Н. М. Шутова, Д. И. Медведева. – Ижевск : Удмуртский ун-т, 2015. – Вып. 7. – С. 61–68.
5. Утехина А. Н., Буторина Н. В., Лаптева О. А., Вахрушева Е. Г. Методические разработки к «Календарю-портфолио дошкольника» / сост. и ред. Т. И. Зеленина ; ИЯЛ УдГУ. – Ижевск, 2016. – 52 с.

R E F E R E N C E S

1. Kudryavtseva E. L., Zelenina T. I., Utekhina A. N., Miftakhutdinova A. N., Bubekova L. B., Salimova D. A. Setevoye vzaimodeystvie mezhdunarodnykh laboratoriy s raspredelennym uchastiem kak forma razvitiya polikul'turnogo obrazovaniya v Rossii i za rubezhom // Mnogoyazychie v obrazovatel'nom prostranstve : sb. st. / red. T. I. Zelenina, L. M. Malykh, N. M. Shutova. – Izhevsk : Udmurtskiy un-t, 2014. – T. 6. – S. 4–9.
2. Mazunova L. K., Zelenina T. I., Kudryavtseva E. L., Khasanova R. F. Kalendar'-portfolio doshkol'nika kak innovatsionnyy instrument monitoringa i komponent sistemy razvitiya prirodnoy odarennosti rebenka // Mnogoyazychie v obrazovatel'nom prostranstve. – 2016. – Vyp. 8. – S. 42–48.
3. Utekhina A. N., Zelenina T. I. Integrativnaya programma «Lingva» : programma obucheniya i razvitiya detey doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta. – Izhevsk : Udmurtskiy un-t, 2000. – 66 s.
4. Utekhina A. N., Zelenina T. I. Vzaimodeystvie nauki, obrazovaniya i biznesa, ili Sud'ba odnoy spetsializatsii (k 25-letiyu detskoy shkoly «Lingva») // Mnogoyazychie v obrazovatel'nom prostranstve : sb. st. / red. L. M. Malykh, N. M. Shutova, D. I. Medvedeva. – Izhevsk : Udmurtskiy un-t, 2015. – Vyp. 7. – S. 61–68.
5. Utekhina A. N., Butorina N. V., Lapteva O. A., Vakhrusheva E. G. Metodicheskie razrabotki k «Kalendar'-portfolio doshkol'nika» / sost. i red. T. I. Zelenina ; IYAL UdGU. – Izhevsk, 2016. – 52 s.

Ильина Татьяна Борисовна,

преподаватель русского языка и литературы, Уральский музыкальный колледж; 620098, г. Екатеринбург, ул. А. Валека, д. 25; e-mail: tt188@yandex.ru

**ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ-МИГРАНТАМИ
В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: подготовка педагогов; дополнительное профессиональное образование; этнопедагогическая компетентность; этнопедагогика; дети-мигранты.

АННОТАЦИЯ. В данной статье автор обращается к актуальной проблеме подготовки педагогов к работе с детьми-мигрантами в дополнительном профессиональном образовании. Выявленный этнопедагогический характер проблем, специфика содержания деятельности по учебной, социально-психологической и культурной адаптации детей-мигрантов, а также требования профессионального стандарта «Педагог» позволяют считать ключевым фактором подготовки педагогов формирование у них этнопедагогической компетентности в единстве трех выделенных компонентов: личностного (сформированность позитивной этнической идентичности, этнической толерантности, действенной эмпатии), когнитивно-операционного (овладение этнопедагогическими и социально-психологическими знаниями и умениями), праксеологического (способность успешно решать задачи адаптации детей-мигрантов). В статье рассмотрены функциональные (диагностическая, компенсаторная и акмеологическая) и педагогические (сочетание формального, неформального и информального образования в целях достижения образовательного результата, вариативность форм, методов, сроков обучения и оценки, ориентация на опыт обучающихся и деятельностный результат) возможности дополнительного профессионального образования, которые учтены при разработке структурной модели как теоретической основы образовательного процесса формирования этнопедагогической компетентности. Педагогическими условиями реализации модели подготовки педагогов являются модульность и вариативность программ повышения квалификации педагогов, их ориентированность на различные уровни сформированности компонентов этнопедагогической компетентности педагогов, работающих с детьми-мигрантами, конструирование содержания обучения на основе компетентностно ориентированных задач, которые выступают в качестве интегративных дидактических единиц содержания технологии формирования этнопедагогической компетентности педагогов, обеспечение экспертно-консультационного индивидуального сопровождения педагогов на всех этапах обучения, способствующего интеграции возможностей формального, неформального и информального дополнительного профессионального образования. Описан процесс апробации модели и педагогических условий, а также его результаты.

Ilina Tatiana Borisovna,

Teacher of Russian Language and Literature, Ural Music College, Ekaterinburg, Russia

**TRAINING OF TEACHERS TO WORK WITH MIGRANTS' CHILDREN
IN ADDITIONAL VOCATIONAL EDUCATION**

KEYWORDS: teacher training; additional vocational education; ethnopedagogical competence; ethnopedagogy; migrant's children.

ABSTRACT. The article addresses a current problem of teachers' training to work with migrants' children in additional vocational education. The revealed ethnopedagogical nature of the problems, the peculiarities of activities for adaptation of migrants' children and requirements of professional standard "Teacher" allow to consider ethnopedagogical competence as a key factor of teachers' training. It consist of the unity of three components: personal (formation of positive ethnic identity, ethnic tolerance, effective empathy), cognitive and operational (mastering ethnopedagogical and social and psychological knowledge and abilities), praxeological (ability to successfully solve problems of adaptation of migrants' children). The opportunities of additional vocational education are considered in structural model as theoretical basis of educational process of formation of ethnopedagogical competence. They are: functional (diagnostic, compensatory and acmeological) and pedagogical (a combination of formal, informal education for achievement of educational result, variability of forms, methods, terms of training and assessment, orientation to experience of students and activity result). Pedagogical conditions of realization of teachers' training are described. The first is modularity and variability of programs of professional development of teachers, their focus on various levels of formation of components of ethnopedagogical competence of the teachers working with migrants' children. The second is planning the content of training on the basis of the competence-focused tasks, which act as integrative didactic units of content of technology of formation of ethnopedagogical competence of teachers. The third is the expert's individual assistance to teachers at all levels promoting integration of opportunities of formal and informal additional vocational education. Approbation of the model, pedagogical conditions and its results are described.

Современный период развития дополнительного профессионального образования в свете принятых важнейших

государственных документов (ФЗ «Об образовании в РФ» (2012), Профессиональный стандарт «Педагог» (педагогическая дея-

тельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (2013), Концепция развития непрерывного образования взрослых в РФ на период до 2025 г. и др.) характеризуется идеей модернизации. Она предполагает обновление содержания, приведение всех характеристик и качеств дополнительного профессионального образования в соответствие с социальным заказом общества, становление этого вида образования как института непрерывного процесса саморазвития и самосовершенствования педагога как субъекта культуры и деятельности. Сегодня образовательным учреждениям России требуется учитель, способный работать в режиме развития и инноваций, активно осваивающий образовательные технологии, ориентированные на развитие личности ребенка, обладающий не только профессиональными, но и глубокими психолого-педагогическими и социально-педагогическими знаниями, обеспечивающими готовность работать с детьми, имеющими особые образовательные потребности.

Появление среди обучающихся детей-мигрантов предъявляет новые требования к профессионализму педагога. Среди проблем полиэтнической школы социологи, психологи, педагоги (Д. А. Александров, Ю. В. Андреева, В. В. Баранова, С. В. Владимирова, А. Б. Григорян, В. П. Засышкин, Г. Е. Зборовский, В. А. Иванюшина, Я. Н. Крупец, И. М. Кузнецов, Е. Л. Лукьянова, Т. Ф. Новосельцева, Е. Л. Омельченко, Г. А. Сабирова, О. Е. Хухлаев, М. Ю. Чибисова, Е. А. Шуклина и др.) называют низкую успеваемость детей-мигрантов, их замкнутость и отчужденность, связанную с дискомфортом пребывания в чужой для них культуре, отсутствие профессиональных знаний и опыта работы с такими детьми у педагогов.

Актуальность обращения к проблеме подготовки педагогов к работе с детьми-мигрантами подтвердило пилотажное исследование, проведенное в Уральском федеральном округе. Оно выявило затруднения учителей (64,34 % из опрошенных) в решении профессиональных задач при работе с детьми-мигрантами. Было обнаружено, что педагоги не осознают сложности задач адаптации детей-мигрантов, не хватает этнопедагогических, этнопсихологических, этнокультурных, социально-психологических знаний; преподаватели испытывают затруднения при работе с семьями детей-мигрантов, не владеют способами регулирования межличностных отношений в полиэтнических детских коллективах, не умеют обеспечивать адаптацию детей-мигрантов в школьном коллективе, анализировать и

предотвращать конфликты, возникающие в том числе и на этнической почве; работа по формированию толерантности не имеет системного характера. Многие педагоги (47,6 %) высказали мнение о необходимости повышения профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации «педагог» для работы с детьми-мигрантами. Однако анализ научной литературы показал, что подготовка педагогов в дополнительном профессиональном образовании требует совершенствования.

Обратимся к определению понятия «подготовка». В широком смысле подготовка понимается как «предварительные действия для выполнения чего-либо» [11]. В диссертационном исследовании Ю. Б. Дроботенко выявлено, что в российской науке профессиональная подготовка понимается следующим образом: 1) как система профессионального обучения, целью которой является приобретение обучающимися навыков, необходимых для выполнения определенной работы; 2) как процесс сообщения обучающимся знаний и умений и соответствующий результат в виде совокупности специальных знаний, умений, навыков, качеств, трудового опыта, обеспечивающих возможность успешной работы по определенной профессии; 3) как результат обучения в образовательном учреждении системы профессионального образования [4, с. 73].

По отношению к личности А. А. Батышев [15] и Е. И. Бражник, О. Г. Лаврентьева, Л. И. Лебедева [2] профессиональную подготовку рассматривают как *готовность* специалиста к профессиональной деятельности в соответствии с государственными стандартами, как наличие компетентности для выполнения поставленных задач.

На основе вышесказанного подготовка педагогов к работе с детьми-мигрантами в дополнительном профессиональном образовании рассматривается как процесс и результат освоения системы этнопедагогических и социально-психологических знаний, умений, способов деятельности, а также развития у педагогов поликультурно значимых личностных качеств (действенная эмпатия, этническая толерантность, позитивная этническая идентичность). Результатом подготовки является интегративное профессионально-личностное качество – этнопедагогическая компетентность.

Структурно данная компетентность представлена тремя компонентами: личностным (позитивная этническая идентичность, действенная эмпатия и этническая толерантность), когнитивно-операционным (этнопедагогические и социально-психологические знания и умения), праксеологическим (способность продемонстрировать

эффективное педагогическое поведение при работе с детьми-мигрантами).

Для выявления специфики формирования данной компетентности в системе дополнительного профессионального образования были исследованы его возможности. Понятие «возможность» рассматривается как влияние исследуемого педагогического явления на развитие личности обучающихся (Е. Ю. Еремеева, Ю. В. Медова), как совокупность педагогических условий, при которых исследуемое педагогическое явление оказывает эффективное воздействие на развитие личности обучающихся (Н. В. Михнина, М. А. Харламова). В контексте данной статьи мы понимаем возможности системы дополнительного образования как влияние подсистемы повышения квалификации на развитие личности педагогов, желающих освоить новый для них вид деятельности – работу с детьми-мигрантами. Выделены две группы возможностей: функциональные и педагогические. Функциональные возможности связаны с подготовкой педагога к выполнению новой функции – адаптации детей-мигрантов в российской школе. Данный процесс можно рассматривать как единство трех составляющих:

- учебной адаптации, понимаемой как усвоение ребенком-мигрантом предписываемых норм и ценностей школьного поведения, особенности его включения в учебный процесс;

- социально-психологической адаптации, отражающей процессы межличностного взаимодействия с одноклассниками, гармоничность этих процессов, удовлетворенность ими;

- культурной адаптации, предполагающей освоение ребенком-мигрантом истории и современной жизни принимающего общества, включение в местную подростковую и молодежную культуру.

Педагогические возможности дополнительного профессионального образования определяются предоставлением педагогу права выбора различных сочетаний формального, неформального и информального образования в целях достижения образовательного результата, что определяет вариативность форм, методов, сроков обучения, оценки результатов подготовки.

Процесс подготовки педагогов к работе с детьми-мигрантами строится на основе определенной модели. Она представляет собой совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов: целевого (формирование этнопедагогической компетентности как цели обучения), теоретического (социокультурный и андрагогический подходы, принципы диалога культур, практико-ориентированности, вари-

тивности), содержательного (нормативный, этнопедагогический, социально-психологический, профессионально-педагогический модули), технологического (этапы, стратегии и методы обучения), контрольно-оценочного (критерии, показатели и уровни сформированности этнопедагогической компетентности педагогов) [3]. Основой процесса обучения является технология осознанного действия, реализуемая через мотивационно-диагностический, теоретический и практический этапы обучения на основе продуктивных методов обучения, соответствующих проблемной, информационной и социально-ролевой стратегии, и предусматривающая актуализацию возможностей формального, неформального и информального непрерывного образования взрослых при планировании, организации и реализации обучения педагогов по индивидуальной образовательной траектории.

Педагогическими условиями, обеспечивающими реализацию модели подготовки педагогов к работе с детьми-мигрантами являются следующие: 1) модульность и вариативность программ повышения квалификации, их ориентированность на различные уровни сформированности компонентов этнопедагогической компетентности педагогов, работающих с детьми-мигрантами; 2) конструирование содержания обучения на основе компетентностно-ориентированных задач, которые выступают в качестве интегративных дидактических единиц содержания технологии формирования этнопедагогической компетентности педагогов; 3) обеспечение экспертно-консультационного индивидуального сопровождения педагогов на всех этапах обучения, способствующего интеграции возможностей формального, неформального и информального дополнительного профессионального образования. Необходимо отметить, что такие интеграционные процессы, по мнению ученых, «актуальны и востребованы в практической деятельности системы дополнительного образования взрослых» [14].

Рассмотрим представленные условия подробнее. Первое условие нацелено на реализацию возможности осуществлять подготовку в соответствии с потребностями учителей, на «удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды» [7]. Модульность и вариативность позволяют выстроить индивидуальную образовательную траекторию педагогов так, чтобы максимально снять их профессиональные затруднения при работе с детьми-мигран-

тами. Экспертно-консультационное сопровождение педагогов должно стимулировать процессы личностного и профессионального саморазвития педагога. На любом этапе эксперт совместно с педагогом анализирует затруднения, которые педагог испытывает в реальной образовательной практике при решении задачи адаптации детей-мигрантов, находит причины и источники разрешения конфликтов. Такое сопровождение позволяет гибко реагировать на потребности обучающихся, которые на начальном этапе планирования обучения не всегда понимают и могут сформулировать свои образовательные запросы.

Реализация второго педагогического условия – конструирование содержания обучения на основе компетентностно-ориентированных задач – обеспечивается разработкой и использованием в образовательном процессе задач следующих типов.

1. Педагогические ситуации, собранные на основе анализа опыта педагогов и проблемных ситуаций, с которыми они сталкивались.

2. Упражнения, используемые в социально-психологических тренингах, направленных на рефлексию собственной этнической и культурной идентичности, осмысление влияния атрибутивных процессов на отношение, восприятие и интерпретацию в педагогическом взаимодействии с детьми-мигрантами, повышение компетентности в общении с детьми-мигрантами, их семьями.

3. Просмотр фильмов и видеосюжетов, который обеспечивает актуализацию и визуализацию изучаемых проблем, позволяет на примерах выработать правила педагогического

взаимодействия при работе с детьми-мигрантами.

4. Игровые задания по этнопедагогике, нацеленные на ознакомление с этнопедагогическими приемами воспитания детей разных этносов.

Обобщая вышесказанное, можно заключить, что происходящие в современной российской школе качественные изменения этнического состава приводят к новым требованиям к педагогам, ключевым из которых является адаптация ребенка-мигранта к образовательному процессу российской школы. Это детерминирует необходимость использования возможностей дополнительного профессионального образования, которое должно предлагать педагогам обучение по программам повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Результатом такой подготовки должно стать формирование у педагога этнопедагогической компетентности.

Апробированная модель подготовки педагога к работе с детьми-мигрантами в практике учреждений ряда образовательных учреждений (Центр непрерывного образования Уральского государственного педагогического университета, Информационно-методический центр Октябрьского района г. Екатеринбург, НОЧУ ДПО «Уральский центр инновационных образовательных технологий», МГБОУ СОШ № 7 г. Нефтеюганска ХМАО-Югра) дала позитивные результаты, что позволяет ее использовать как на курсах повышения квалификации, так и при профессиональной переподготовке работающих педагогов в дополнительном профессиональном образовании.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александров Д. А. Дети из семей мигрантов в школах Санкт-Петербурга: предварительные данные: рабочие материалы НУЛСОН. – СПб. : Политехнич. ун-т, 2011. – 135 с.
2. Бражник Е. И., Лаврентьева О. Г., Лебедева Л. И. Магистерское образование в системе университетского образования Франции и России : коллект. монография. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2010. – 127 с.
3. Галагузова Ю. Н., Ильина Т. Б. Диагностический инструментарий оценки результатов формирования этнопедагогической компетентности педагогов в системе повышения квалификации // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 9. – С. 17–23.
4. Дроботенко Ю. Б. Изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования Российской Федерации : дис. ... д-р пед. наук. – Омск, 2017.
5. Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А., Засыпкин В. П. Образовательно-адаптационные практики трудовых мигрантов и их детей (на материале исследований в ХМАО-Югре) // Социология образования. – 2015. – № 3. – С. 25–37.
6. Методические рекомендации по разработке основных профессиональных программ и дополнительных профессиональных программ с учетом соответствующих профессиональных стандартов от 22 янв. 2015 г. № ДЛ – 1/05вн.
7. Об образовании в РФ : федеральный закон. – М. : Эксмо, 2013. – 208 с.
8. Омельченко Е. Л. и др. Адаптация детей мигрантов в школе. – Ульяновск : Ульяновск. гос. ун-т, НИЦ Регион, 2010. – 75 с.
9. Положение детей мигрантов в Санкт-Петербурге. – М. : Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ), 2011 – 166 с.
10. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электрон-

ный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (дата обращения: 12.12.2017).

11. Справочно-информационный портал ГРАМОТА.РУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gramota.ru> (дата обращения: 12.12.2017).

12. Хухлаев О. Е., Кузнецов И. М., Чибисова М. Ю. Интеграция мигрантов в образовательной среде: социально-психологические аспекты // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 3. – С. 5–18.

13. Хухлаева О. В., Хахимов Э. Р., Хухлаев О. Е. Поликультурное образование : учебник для бакалавров. – М. : Юрайт, 2014. – 283 с.

14. Чекалева Н. В., Ройтблат О. В., Суртаева Н. Н. Отношение к процессу интеграции формального, неформального и информального образования взрослых [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2012/1755.htm> (дата обращения: 12.12.2017).

15. Энциклопедия профессионального образования : в 3. т. / под ред. С. Я. Батышева. – М. : АПО, 1998. – 440 с.

REFERENCES

1. Aleksandrov D. A. Deti iz semey migrantov v shkolakh Sankt-Peterburga: predvaritel'nye dannye: rabochie materialy NULSON. – SPb. : Politekhnic. un-t, 2011. – 135 s.

2. Brazhnik E. I., Lavrent'eva O. G., Lebedeva L. I. Magisterskoe obrazovanie v sisteme universitetskogo obrazovaniya Frantsii i Rossii : kollekt. monografiya. – SPb. : RGPU im. A. I. Gertsena, 2010. – 127 s.

3. Galaguzova Yu. N., Il'ina T. B. Diagnosticheskiy instrumentariy otsenki rezul'tatov formirovaniya etnopedagogicheskoy kompetentnosti pedagogov v sisteme povysheniya kvalifikatsii // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2016. – № 9. – S. 17–23.

4. Drobotenko Yu. B. Izmeneniya professional'noy podgotovki studentov pedagogicheskogo vuza v usloviyakh modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya Rossiyskoy Federatsii : dis. ... d-r ped. nauk. – Omsk, 2017.

5. Zborovskiy G. E., Shuklina E. A., Zasyupkin V. P. Obrazovatel'no-adaptatsionnye praktiki trudovykh migrantov i ikh detey (na materiale issledovaniy v KhMAO-Yugre) // Sotsiologiya obrazovaniya. – 2015. – № 3. – S. 25–37.

6. Metodicheskie rekomendatsii po razrabotke osnovnykh professional'nykh programm i dopolnitel'nykh professional'nykh programm s uchetom sootvetstvuyushchikh professional'nykh standartov ot 22 yanv. 2015 g. № DL – 1/05vn.

7. Ob obrazovanii v RF : federal'nyy zakon. – М. : Eksmo, 2013. – 208 s.

8. Omel'chenko E. L. i dr. Adaptatsiya detey migrantov v shkole. – Ul'yanovsk : Ul'yanovsk. gos. un-t, NITs Region, 2010. – 75 s.

9. Polozhenie detey migrantov v Sankt-Peterburge. – М. : Detskiy fond OON (YuNISEF), 2011 – 166 s.

10. Professional'nyy standart «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchegoobrazovaniya) (vospitatel', uchitel')» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (data obrashcheniya: 12.12.2017).

11. Spravochno-informatsionnyy portal ГРАМОТА.РУ [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://gramota.ru> (data obrashcheniya: 12.12.2017).

12. Khukhlaev O. E., Kuznetsov I. M., Chibisova M. Yu. Integratsiya migrantov v obrazovatel'noy srede: sotsial'no-psikhologicheskie aspekty // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2013. – № 3. – S. 5–18.

13. Khukhlaeva O. V., Khakimov E. R., Khukhlaev O. E. Polikul'turnoe obrazovanie : uchebnik dlya bakalavrov. – М. : Yurayt, 2014. – 283 s.

14. Chekaleva N. V., Roytblat O. V., Surtaeva N. N. Otnoshenie k protsessu integratsii formal'nogo, neformal'nogo i informal'nogo obrazovaniya vzroslykh [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.emissia.org/offline/2012/1755.htm> (data obrashcheniya: 12.12.2017).

15. Entsiklopediya professional'nogo obrazovaniya : v 3. t. / pod red. S. Ya. Batysheva. – М. : АПО, 1998. – 440 s.

РЕЦЕНЗИИ

УДК 378.016:811.111(091)
ББК 4448.3(2)+Ш143.21-9

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

Доценко Елена Георгиевна,

доктор филологических наук, профессор кафедры литературы и методики ее преподавания, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26, к. 279; e-mail: eldot@mail.ru

ПИОНЕРЫ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ АНГЛИСТИКИ (РЕЦЕНЗИЯ НА МОНОГРАФИЮ О. Г. СИДОРОВОЙ «ПЕРВЫЕ РОССИЙСКИЕ УЧЕБНИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА»)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: межкультурные коммуникации; учебники английского языка; английский язык; методика преподавания английского языка; история высшего образования.

АННОТАЦИЯ. Рецензия представляет собой обзор новой книги О. Г. Сидоровой, профессора Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина. Монография О. Г. Сидоровой посвящена особенностям создания и принципам построения учебных пособий по английскому языку, появившихся в России во второй половине XVIII – начале XIX вв. Рассматривается также широкий контекст начального этапа преподавания английского и других европейских языков российским студентам.

Dotsenko Elena Georgievna,

Doctor of Philology, Professor of Department of Literature and Methods of Its Teaching, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

THE PIONEERS OF ENGLISH STUDIES IN RUSSIA (REVIEW OF THE MONOGRAPH “THE FIRST RUSSIAN TEXTBOOKS OF ENGLISH” BY O.G. SIDOROVA)

KEYWORDS: intercultural communication; textbooks of English; English; methods of teaching English, history of higher education.

ABSTRACT. The review is concerned with the new monograph by O. G. Sidorova, professor of Ural Federal University named after the First President of Russia B.N.Yeltsin, Ekaterinburg. Olga Sidorova’s book “is mainly devoted to the first Russian textbooks of English which appeared in the mid- and late XVIII century”. The history of English teaching is presented in a wider context of cultural and social development of this country.

Монография Ольги Григорьевны Сидоровой, изданная в 2016 г. издательством Уральского университета, посвящена первым российским учебникам английского языка, созданным во второй половине XVIII – начале XIX вв. петербургскими и московскими авторами, стремившимися понять и разработать «лингвистические основы взаимопонимания» между двумя странами, народами, культурами. Участвуя в «международном конкурсе научных публикаций, организованном редакционной коллегией журнала «Политическая лингвистика» и оргкомитетом конференции «Один пояс – один путь. Лингвистические основы взаимопонимания»» [1, с. 268], монография стала одним из победителей в номинации «Историческая память: междисциплинарный подход».

Сегодня утверждение «На английском говорит весь мир» выглядит как общеизвестный факт или рекламный лозунг в интернете. Однако английский язык прошел путь утверждения в качестве самого важного

и распространенного языка международного общения не просто быстро, но стремительно быстро.

В глубоком средневековье функции языка-посредника в различных сферах деятельности исполняла латынь, в XIX в. в Европе и в России наиболее популярным международным языком был французский. Периодически в этом качестве реализовывались возможности немецкого, а в ряде стран Азии – арабского. Но уже не одно десятилетие без доминирования английского языка сложно представить себе общественную жизнь нашей планеты – коммуникацию в сфере политики, экономики, науки, искусства, туризма. Распространение и бытование английского языка как «глобального» [2] отражается в практике современного книгоиздания и гуманитарного образования. Вполне могут стать (или уже являются) темами отдельных исследований статистика и динамика издания методических пособий, призванных помочь носителям одного только русского языка преподавать и изу-

чать английский язык в современных условиях. Но это не означает, что нашей благодарной памяти не заслуживают самые первые шаги по методическому обеспечению языкового образования в России в тот период, когда учебников было совсем мало, а их авторы буквально методом проб и ошибок изыскивали способы донести до своих учеников правила английской грамматики, синтаксиса и традиционно непростого английского произношения.

Ольга Григорьевна Сидорова ставит перед собой цель рассказать, «кем были эти пионеры отечественной англистики» [5, с. 35], и последовательно и весьма увлекательно решает эту задачу с помощью настоящей книги. Значительный ряд имен первых профессиональных преподавателей английского языка в России, стоявших у истоков будущей российской культурной англomanии, к нам возвращается: Михаил Пермский, Прохор Жданов, Василий Кряжев. Обращенность монографии к XVIII в., «ставшему периодом бурного развития отечественной лексикографии» [5, с. 118], сама по себе представляется актуальной и перспективной. Век Просвещения в последнее время подвергается серьезному переосмыслению как в науке, так и в литературе (о том, что XVIII в. нынче «в моде», говорят, скажем, не теряющие актуальности романы П. Зюскинда «Парфюмер» и М. Брэдбери «В Эрмитаж!»), но и переоценка идей и «проектов» рационального столетия дает возможность осознать, насколько мы эпохе Просвещения обязаны современным развитием гуманитарной мысли, насколько именно в XVIII в. закладывались основы для полноценного диалога между носителями различных языков.

О. Г. Сидорова замечает, в частности, что «системное изучение современных западноевропейских языков началось в России в XVIII в. в русле политики европеизации, проводившейся Петром I» [5, с. 15]. При этом сфера распространения именно английского языка была если не узка, то очень конкретна (до господства английского языка было еще очень далеко), и, например, произведения английской литературы XVIII в., значимость которых невозможно переоценить, в России были известны, но читались по «переводам с переводов» или непосредственно по иноязычным «вариантам». Рассуждая, в частности, о раннем восприятии творчества Джонатана Свифта в России, Ю. Д. Левин писал: «Русское образованное общество этого времени в основном владело французским и немецким языками. Но это не могло служить препятствием к знакомству с произведениями Свифта, которые в большей своей части имели хождение

не только в оригинале, но и во французских и немецких переводах» [3, с. 105].

Английский язык утверждался первоначально в большей степени не благодаря культуре (хотя и этот фактор никто не отрицает), но благодаря торговле и морскому делу. Не случайно отдельный раздел монографии О. Г. Сидоровой озаглавлен «Морской кадетский корпус и его роль в распространении английского языка в России». Создателями первых российских учебников английского языка были собственно преподаватели Морского шляхетного кадетского корпуса в Санкт-Петербурге (корпус несколько раз менял название и место дислокации). Безусловно, важен и тот факт, что Морской корпус располагал собственной издательской базой и мог печатать учебные пособия: «Типография Морского кадетского корпуса являлась одной из старейших ведомственных типографий. Созданная еще в петровское время при Морской академии, в 1752 г. типография стала частью Морского кадетского корпуса и просуществовала в таком статусе до октября 1803 г., когда была переведена в ведение созданного в 1802 г. Министерства морских сил» [4].

Биографии первых профессиональных преподавателей английского языка в России, как отмечает автор монографии, приходится восстанавливать буквально по крупицам. Одним из достоинств монографии О. Г. Сидоровой является то, что сведения о первых учебниках и их создателях теперь собраны воедино, что позволяет проследить и методику, и динамику, и закономерности работы российских преподавателей над учебными пособиями. То, что авторы первых пособий сами служили учителями английского в Морском корпусе и исходили «из сугубо практической необходимости восполнить ощутимый пробел в учебной литературе» [5, с. 15], кажется вполне объяснимым – ведь они были первыми в своем деле. Но интересно сходство и в происхождении самих авторов учебников, и в происхождении их знания английского языка: М. Пермский, П. И. Жданов, П. И. Суворов были «из разряда разночинцев». По разным причинам оказавшись на определенном этапе своей биографии в Англии, все они освоили английский в среде носителей языка и затем получили возможность преподавать и создавать учебные книги для студентов Морского корпуса. Отдельно рассматривается в монографии деятельность по созданию учебников английского языка московских авторов, прежде всего, В. С. Кряжева, «известного издателя, публициста, переводчика и педагога». Для создававших свои учебные пособия по английскому языку знаменитого математика

П. И. Суворова и выдающегося медика И. Е. Грузинова преподавание английского языка не было «главной» сферой профессиональной деятельности; тем более интересно узнавать об их вкладе в дело распространения английского языка в России.

Другое, вероятно, еще более важное достоинство рецензируемой монографии связано с представлением современному российскому читателю самих учебников и учебных пособий, создававшихся в середине и в конце XVIII – начале XIX в. У книги О. Г. Сидоровой, бесспорно, высока практическая значимость. Будучи англистом широкого профиля и самого высокого уровня – доктор филологических наук, преподаватель английского для специалистов, переводчик, литературовед и, наконец, заведующая кафедрой германской филологии Уральского федерального университета, – Ольга Григорьевна не понаслышке знает, что такое учебник английского языка, и профессионально анализирует работы далеких предшественников, отмечая и методический, и дидактический аспекты, рассматривая логику и структуру учебных пособий, успехи и просчеты их создателей, что, без сомнения, представляет ценный опыт и для современных разработчиков аналогичных изданий. Одна из задач, которую по-новому решает автор монографии, – установление оригинальности первых российских учебников английского языка. О. Г. Сидорова неоднократно отмечает пионерский характер деятельности создателей учебников, даже воспринимаемых сегодня как переводные издания, – пособий М. Пермского и П. Жданова: «Сравнение первых русских переводных пособий и их англоязычных источников убедительно показывает, что русским авторам, как правило, приходилось прибегать к переработке исходного текста, иногда весьма основательной» [5, с. 36]. Создателем же непосредственно «оригинальных учебников английского языка для русскоязычных учащихся» стал В. С. Кряжев.

Книга О. Г. Сидоровой снабжена богатым иллюстративным материалом и рассчитана не только на специалистов (тоже очень разных – филологов, культурологов,

историков, специалистов в области межкультурной коммуникации, преподавателей английского языка), но и на широкий круг читателей («всех, кто интересуется русско-английскими культурными связями») и действительно представляет чрезвычайно любопытный, занимательный материал, анализ которого является одновременно и филологически точным, и увлекательным. Однако кажущаяся легкость (а часто и ироничность) изложения в свою очередь не говорит о недостаточной оригинальности изысканий автора книги. Напротив, для того чтобы представить читателю анализ первых учебников английского языка в их динамике и соотношении с «исходными» английскими текстами, автор исследования провел основательную и весьма плодотворную работу с данными, хранящимися в собраниях и архивах Российской национальной библиотеки (Санкт-Петербург) и Бодлеанской библиотеки Оксфордского университета (Великобритания). В приложении к книге представлены характерные для учебной литературы презентуемого периода пассажи из пособий П. И. Жданова и В. Ф. Вегелина – таблицы общеупотребительных фраз и диалоги («разговоры»). В оформлении обложки эффектно использована картина И. П. Пшеничного «Павел I в Морском шляхетском корпусе» (2005).

Об актуальности изданной монографии О. Г. Сидоровой, в частности, говорит ряд цитируемых автором работ, также увидевших свет совсем недавно и посвященных истории, культуре, языковой ситуации в России XVIII в.: Э. Кросс «Британцы в Петербурге: XVIII в.» (СПб., 2005), Е. Ю. Ромашина «Школьный учебник в России XVIII – начала XIX вв.» (Тула, 2011), «Литературная культура России XVIII в.» (под ред. П. Е. Бухаркина и др., СПб., 2011), А. В. Ферцев «Феномен англomanии в России XVI – первой половины XIX вв.» (Саранск, 2004) и др. На новую книгу профессора О. Г. Сидоровой в свою очередь можно и нужно опираться при изучении русского «учебного» дела и принципов междисциплинарного подхода к историческим и культурным феноменам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Веснина Л. Е., Ворошилова М. Б. «Один пояс – один путь. Лингвистика взаимодействия»: опыт межкультурного взаимопонимания // Политическая лингвистика. – 2017. – № 5 (65). – С. 266–269.
2. Кристалл Д. Английский как глобальный / пер. с англ. – М. : Весь мир, 2001. – 240 с.
3. Левин Ю. Д. Восприятие английской литературы в России: исследования и материалы. – Л. : Наука, 1990. – 290 с.
4. Руднев Д. В. Книгоиздательская деятельность кадетских корпусов в XVIII в. (на материалах типографии Морского шляхетного кадетского корпуса) : автореф. дис. ... канд. ист. наук. – СПб., 2014.
5. Сидорова О. Г. Первые российские учебники английского языка. – Екатеринбург : Урал. ун-т, 2016. – 172 с.

R E F E R E N C E S

1. Vesnina L. E., Voroshilova M. B. «Odin poyas – odin put'. Lingvistika vzaimodeystviya»: opyt mezhkul'turnogo vzaimoponimaniya // Politicheskaya lingvistika. – 2017. – № 5 (65). – S. 266–269.
2. Kristall D. Angliyskiy kak global'nyy / per. s angl. – M. : Ves' mir, 2001. – 240 s.
3. Levin Yu. D. Vospriyatie angliyskoy literatury v Rossii: issledovaniya i materialy. – L. : Nauka, 1990. – 290 s.
4. Rudnev D. V. Knigoizdatel'skaya deyatel'nost' kadetskikh korpusov v XVIII v. (na materialakh tipografii Morskogo shlyakhetnogo kadetskogo korpusa) : avtoref. dis. ... kand. ist. nauk. – SPb., 2014.
5. Sidorova O. G. Pervye rossiyskie uchebniki angliyskogo yazyka. – Ekaterinburg : Ural. un-t, 2016. – 172 s.

Информация для авторов

Редакция журнала «Педагогическое образование в России» принимает к рассмотрению статьи, соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся, по следующим рубрикам:

1. Приглашенный автор. Open-article
2. История образования.
3. Стратегия образования.
4. Философия образования.
5. Теория образования (понятийный аппарат).
6. Управление и экономика образования.
7. Педагогическая статистика.
8. Рецензии.
9. Дошкольное образование.
10. Школьное образование.
11. Профессиональное образование.
12. Педагогическое образование.
13. Психолого-педагогическое образование.
14. Инклюзивное образование.
15. Дополнительное образование.

Рубрики с 9 по 15 имеют подрубрики:

1. Теория и практика воспитания.
2. Педагогические технологии.
3. Педагогическая практика.
4. Зарубежный опыт.

Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимает редколлегия журнала. В случае отказа в публикации редакция направляет автору мотивированный отказ. Плата за публикацию с аспирантов не взимается.

С 2012 г. все присылаемые материалы обрабатываются в системе «АНТИПЛАГИАТ». В случае заимствования чужих идей без указания источника цитирования в соответствии с принятыми в научном сообществе нормами статьи возвращаются авторам.

Статья должна соответствовать требованиям РИНЦ, т. е. помимо основного текста содержать следующие сведения, представленные на русском и английском языках:

- 1) **фамилия, имя, отчество автора** (авторов) полностью;
- 2) **ученая степень, звание, должность;**
полное и точное **место работы; подразделение организации;**
контактная информация (e-mail, почтовый домашний адрес с указанием индекса, почтовый адрес **организации** с указанием индекса);
- 3) **название статьи;**
- 4) **аннотация** (150—200 слов, или 1500—2000 знаков с пробелами);
- 5) **ключевые слова** (5—7 слов).

Набор должен быть выполнен в текстовом редакторе WORD в соответствии со следующими требованиями:

- объем статьи — 8-12 страниц (примерно 20 000 знаков с пробелами);
- формат страницы — А4;
- гарнитура — Times New Roman (если автор в рисунках, схемах, цитируемых примерах использует редкие шрифты, то нужно отдельно прикладывать файл шрифта);
- размер кегля — 14;
- межстрочный интервал — 1,5.

Ссылки на литературу при цитировании заключаются в скобки с указанием страницы, например: «Текст цитаты...» [5, с. 56—57]. Пронумерованный список литературы в алфавитном порядке приводится после текста статьи и оформляется по ГОСТ 7.0.5.-2008. Список литературы можно оформить в следующей программе (выбрать с тире) – <http://snoskainfo.ru/>.

Список литературы должен содержать не менее 15 источников.

Русские источники необходимо **транслитерировать**, для автоматической транслитерации использовать программу на сайте <http://www.translit.ru>, вариант **BGN (Board of Geographic Names)**.

Отдельными файлами прилагаются: рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах — AI, CDR, WMF, EMF; в растровых форматах — TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм в реальном размере; диаграммы из программ MS Excel, MS Visio и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные. Если рисунок в растровом формате содержит текстовые данные (схема из MS Word переведена в TIFF или JPG), то отдельно прикладывается вариант в MS Word, чтобы можно было отредактировать текстовую составляющую рисунка.

Для публикации необходимо предоставить информацию по следующим пунктам.

1. Сведения об авторах (если авторов несколько, указываются все авторы):
2. Фамилия, имя, отчество полностью;
3. Ученая степень, звание, должность;
4. Полное и точное место работы;
5. Контактная информация (e-mail, почтовый адрес для рассылки и для публикации в журнале с индексом).
6. Название статьи.
7. Аннотация (200-250 слов)
8. Ключевые слова (5-7 слов).
9. Фамилия, имя, отчество на английском языке (ФИО лучше писать на английском языке в той транскрипции, в которой они написаны в других статьях).
10. Название статьи на английском языке.
11. Аннотация на английском языке.
12. Ключевые слова (5-7 слов).
13. Ключевые слова на английском языке.
14. Классификационный код тематической рубрики: ГСНТИ (код вы можете посмотреть на сайте grnti.ru) и код ВАК (код ВАК в разделе «Номенклатура специальностей научных работников» на сайте vak.ed.gov.ru).
15. Предполагаемая рубрика/подрубика журнала.



(343) 336-14-52

Адясова Оксана Александровна

АДРЕС РЕДАКЦИИ

620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26, к. 107

E-mail: pedobraz@uspu.me

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ
2017. № 12

Редактор: кандидат филологических наук А. А. Баранова
Компьютерная верстка А. А. Барановой

Знак информационной продукции 16+
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-35570 от 04.03.2009.
Подписано в печать 25.12.17. Формат 60×84/8.
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.
Уч.-изд. л. 17,66. Усл. п. л. 21,13. Тираж 500 экз. Заказ № 4904.

Тираж отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета
620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26.
E-mail: uspu@uspu.me