

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В РОССИИ**

ISSN 2079-8717

2019. № 8



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

Журнал издается с 2007 года

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

Свидетельство о регистрации

ПИ № ФС 77-35570

от 04.03.2009

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

ISSN 2079-8717

от 27.05.2010

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

journals.uspu.ru

Материалы журнала размещаются на платформе

Российского индекса научного цитирования

(РИНЦ) Российской универсальной научной электронной библиотеки,
id=30801

Включен в Объединенный каталог «Пресса России».

Подписку можно оформить в любом почтовом отделении России.

ИНДЕКС 81954

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

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

доктор психологических наук, профессор	Н. Н. ВАСЯГИНА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Л. В. ВОРОНИНА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	А. Г. ГЕЙН	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Ю. Н. ГАЛАГУЗОВА	(Екатеринбург, Россия)
кандидат технических наук, доцент	Н. Н. ДАВЫДОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	В. А. ДАЛИНГЕР	(Омск, Россия)
доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО	Э. Ф. ЗЕЕР	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Б. М. ИГОШЕВ	(Екатеринбург, Россия)
доктор наук	Г. Т. КЛИНКОВ	(Пловдив, Болгария)
доктор педагогических наук, профессор	Е. В. КОРОТАЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор филологических наук, профессор	М. Л. КУСОВА	(Екатеринбург, Россия)
кандидат педагогических наук	Ли Минь	(Чанчунь, Китай)
доктор педагогических наук, профессор	И. Г. ЛИПАТНИКОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор	С. А. МИНЮРОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	М. А. МОСИНА	(Пермь, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Е. В. ОСПЕННИКОВА	(Пермь, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Н. С. ПУРЫШЕВА	(Москва, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Ф. Д. РАССКАЗОВ	(Сургут, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Н. Н. СЕРГЕЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	А. А. СИМОНОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Б. Е. СТАРИЧЕНКО	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор	Э. Э. СЫМАНЮК	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Н. Г. ТАГИЛЬЦЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук	Л. ЦВЕТАНОВА- ЧУРУКОВА	(Благоевград, Болгария)
доктор наук, профессор	Цинь Хэ	(Чанчунь, Китай)
доктор педагогических наук, профессор	Т. Н. ШАМАЛО	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Е. А. ЮГОВА	(Екатеринбург, Россия)

Ural State Pedagogical University
PEDAGOGICAL EDUCATION
I N RUSSIA

2019. № 8

EDITORIAL BOARD:

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

Doctor of Psychology, Professor	N. N. VASYAGINA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	L. V. VORONINA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	YU. N. GALAGUZOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	A. G. GEIN	(Ekaterinburg, Russia)
Candidate of Technical Sciences, Associate Professor	N. N. DAVYDOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	V. A. DALINGER	(Omsk, Russia)
Doctor of Psychology, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education	E. F. ZEER	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	B. M. IGOSHEV	(Ekaterinburg, Russia)
PhD	G. T. KLINKOV	(Plovdiv, Bulgaria)
Doctor of Pedagogy, Professor	E. V. KOROTAEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Philology, Professor	M. L. KUSOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Candidate of Pedagogy	LI MIHN	(Changchun, China)
Doctor of Pedagogy, Professor	I. G. LIPATNIKOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor	S. A. MINIUROVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	M. A. MOSINA	(Perm, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	E. V. OSPENNIKOVA	(Perm, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	N. S. PURYSHEVA	(Moscow, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	F. D. RASSKAZOV	(Surgut, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	N. N. SERGEEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	A. A. SIMONOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	B. E. STARICHENKO	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor	E. E. SYMANIUK	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	N. G. TAGILTSEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy	L. TSVETANOVA- CHURUKOVA	(Blagoevgrad, Bulgaria)
PhD, Professor	QIN HE	(Changchun, China)
Doctor of Pedagogy, Professor	T. N. SHAMALO	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	E. A. YUGOVA	(Ekaterinburg, Russia)

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Сафронова А. М.

Уровень образованности учителей Екатеринбургской арифметической школы первой половины XVIII века..... 6

СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Миков В. Ю.

Принципы отбора лингвострановедческой и лингвокультурной информации о родной стране в англоязычных учебниках: социокультурный подход 12

ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Сенаторова О. Ю., Чвякин В. А.

Педагогическое мастерство современного педагога в структуре профессиональной компетентности 20

УПРАВЛЕНИЕ И ЭКОНОМИКА ОБРАЗОВАНИЯ

Савиных Г. П., Новоселов С. А.

Школа методиста сегодня: возрождение традиций в условиях рынка 27

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТАТИСТИКА

Вильгельм А. М., Вильгельм А. В., Чугаева И. Г.

Представления учащихся о коммуникативных компетенциях учителя 34

Сыманюк Э. Э., Оконечникова Л. В., Малова Е. С.

Исследование учебного стресса и его связь с успеваемостью у учащихся старших классов 42

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Воронина Л. В., Коротаяева Е. В.

О готовности к проектной деятельности в дошкольном образовании 50

Копылова Е. В.

Принцип природосообразности как основа здоровьесберегающего способа обучения иностранному языку детей дошкольного возраста 57

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Лебедева О. В., Морозов О. А., Староверова В. В.

Организация учебно-исследовательской деятельности учащихся на внеурочных занятиях по физике в современных условиях 64

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Долженко Р. А., Назаров А. В., Панькова А. А.

Вовлеченность студентов экономического вуза и проектная деятельность во время обучения 73

Ильин И. В., Ильин В. В.

Адаптивная модель подготовки студентов направления «Педагогическое образование» реализации политехнической направленности обучения в курсе информатики 85

Куприна Н. Г., Лыкова Т. Р.

Модель формирования патриотической позиции у бакалавров туризма 94

Курбакова М. А., Колесникова А. А.

Использование приложения Quizlet в обучении техническому английскому 103

Курдина Е. С.	Педагогические подходы в организации самостоятельной музыкальной деятельности начинающих вокалистов	110
Мечик С. В.	Профессиональная ориентация будущих инженеров нефтеперерабатывающей промышленности в процессе обучения математике	116

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Афанасенкова Е. Л., Ведяшкина Ю. А.	Особенности содержания профессиональной самореализации воспитателей и педагогов-психологов дошкольных образовательных учреждений	124
Бачинин И. В., Погорелов С. Т.	Антропологический подход в воспитании жизнестойкости и цельности личности у подростков как фактор устойчивости к зависимостям	134
Белеева И. Д., Панкратова Л. Э., Титова Н. Б.	Буллинг как социальная проблема в образовательном учреждении	144
Легостаева Е. С., Оконечникова Л. В., Денисова Д. С.	Жизнестойкость, самооценка и мотивация как личностные факторы успешности обучения старшеклассников	149

РЕЦЕНЗИИ

Веснина Л. Е., Дзюба Е. В., Еремина С. А.	Педагогический диалог: когнитивные стратегии филологического образования в России и за рубежом	157
Соколова О. Л., Скопова Л. В.	Формирование навыков аудирования на французском языке у студентов гуманитарных специальностей	163
Информация для авторов		168

УДК 371/124(091)(470.54-25)
ББК 4403(235/55)5-4

DOI 10.26170/po19-08-01
ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.01

Сафронова Алевтина Михайловна,

доктор исторических наук, доцент, профессор кафедры документоведения, архивоведения и истории государственного управления, Уральский гуманитарный институт, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина; 620000, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51; e-mail: alevtina.safronova@gmail.com

УРОВЕНЬ ОБРАЗОВАННОСТИ УЧИТЕЛЕЙ ЕКАТЕРИНБУРГСКОЙ АРИФМЕТИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XVIII ВЕКА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: арифметические школы; учителя; уровень образования; история педагогики; образование на Урале.

АННОТАЦИЯ. При казенных заводах Урала в первой половине XVIII в. действовала широкая сеть арифметических школ, открытых по инициативе их начальника В. Н. Татищева. Особая роль принадлежала Екатеринбургской школе, которая являлась главным учебным заведением, поставлявшим выпускников, владевших геометрией, тригонометрией, черчением, для дальнейшего обучения у квалифицированных заводских специалистов. Екатеринбургской школе как центральной требовались учителя с более высоким уровнем подготовки, чем при других заводах. В 1724-1735 гг. в нее направлялись в основном выпускники столичных учебных заведений – Московской артиллерийской школы Петр Рыбников, Морской академии Михаил Кутузов и Никита Каркадинов. С конца 1735 г. в качестве преподавателями становятся исключительно собственные выпускники – Федор Санников, Афанасий Кичигин, Яким Олонцов, Пимен Старцев, Иван Сусоров. Если выпускники столичных школ наряду с математикой получали знания и других предметов в стенах школы, то уральцы подкрепляли отличные знания математики и черчения, полученные в школе, путем выучки у тех же столичных выпускников, трудившихся при заводах на различных должностях и у лучших специалистов-практиков – навыки межевания, пробирного дела, плавки меди, знания геодезии, механики и др. Они совершенствовали их и при выполнении заданий, связанных с интересами заводов. Привлечение учителей к выполнению этих заданий способствовало профессиональному росту учительских кадров. В целом образовательный уровень преподавателей был высоким, что и позволило сделать арифметическую школу главным рассадником будущих квалифицированных кадров для уральской промышленности.

Safronova Alevtina Mikhailovna,

Doctor of History, Associate Professor, Professor of the Department of Document Management, Archival Studies and the History of Public Administration, Ural Humanitarian Institute, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

EDUCATION LEVEL OF TEACHERS OF ARITHMETIC SCHOOLS AT THE MINING URALS OF THE FIRST HALF OF THE XVIII CENTURY

KEYWORDS: arithmetic schools; teachers; level of education; history of pedagogy; education in the Urals.

ABSTRACT. There was a wide network of arithmetic schools at the state-owned factories of the Urals in the first half of the XVIII century opened by the initiative of Vasily Tatishchev. A special role belonged to the Yekaterinburg school, which was the main educational institution that supplied graduates who were skilled in geometry, trigonometry, drawing, for further education from qualified factory specialists. Yekaterinburg school as a central unit required teachers with a higher level of training than with other factories. In 1724-1735 Graduates of the capital's educational institutions – the Moscow Artillery School Peter Rybnikov, the Naval Academy Mikhail Kutuzov and Nikita Karkadinov – were sent to it. Since the end of 1735, its graduates – Fyodor Sannikov, Afanasy Kichigin, Yakim Olontsov, Pimen Startsev, Ivan Susorov – have been used exclusively as teachers. If graduates of metropolitan schools, along with mathematics, acquired knowledge and other subjects in the school, then the Urals supported the excellent knowledge of mathematics and drafts obtained in school by learning from the same graduates of the capital who worked in factories in various positions and from the best practitioners – skills of land surveying, assaying, copper smelting, knowledge of geodesy, mechanics, etc. They improved them in the performance of tasks related to the interests of factories. The involvement of teachers in these tasks contributed to the professional growth of teachers. In general, the educational level of teachers was high, which made it possible to make the arithmetic school the main breeding ground for future qualified personnel for the Ural industry.

Начальник казенных заводов Урала в 1720-1722 и 1734-1739 гг. В. Н. Татищев сыграл большую роль в распространении математических знаний среди подрастающего поколения путем открытия широкой сети арифметических школ. Знания математики были необходимы для под-

готовки квалифицированных кадров. Первые арифметические школы действовали в Кунгуре (1721-1725) и при Уктусском заводе (1721-1724), последняя была переведена в Екатеринбург и в ней обучались дети с Уктусского, Каменского и Алапаевского заводов; в 1725 г. в нее перевели и учащиеся с

Кунгура. Екатеринбургская арифметическая школа являлась единственной при заводах, как и словесная, до 1735 г. В период второго руководства заводами Татищев поставил цель открыть словесные, а затем и арифметические школы при всех казенных заводах.

Подбор учителей для арифметических школ являлся большой проблемой. Поскольку в России не существовало специальных учебных заведений, которые бы готовили учителей, каждое ведомство исползовало свои возможности. На Урале, в условиях широкого заводского строительства, трудно было найти не занятых на производстве или в конторах людей, которых можно было использовать в качестве учителей. К тому же в арифметическую школу Екатеринбурга, где математика преподавалась по расширенной программе, требовались и более подготовленные учителя.

Вопрос об образовательном уровне учителей не рассматривался специально в литературе. Н. В. Нечаев привел данные о дополнительном обучении будущего учителя А. Кичигина в связи с предполагаемой поездкой в Китай и как маркшейдерского ученика [16, с. 82-84]. В. Н. Будрин упомянул лишь о том, что М. Кутузов был из «академических школьников» и в 1739 г. как бывший маркшейдер якобы преподавал в словесной школе; Ф. Санников в январе 1727 г. взят «из тригонометрии» в счетную контору и имел 8 лет стажа до учительской должности; Я. Олонцова, как «знающего геометрию и чертежи», назначили учителем, «обязав доучиваться...» [1, с. 59, 70-71]. Нами приведены данные о круге предметов, изучавшихся М. Кутузовым и Н. Каркадиновым в Морской академии [19, с. 49-53], о повышении образования Ф. Санниковым во время работы учителем [20, с. 500-501]; о его участии в составлении и копировании чертежей для «исторической книги» [22, с. 333-357]; об обучении И. Сусорова механике [21, с. 40-43].

Поскольку вопрос об уровне образованности учителей Екатеринбургской арифметической школы как главного поставщика будущих кадров заводского и горного дела представляет специальный интерес, целью данной статьи является раскрытие этой проблемы на основе документов Государственного архива Свердловской области и Российского государственного архива древних актов. Как свидетельствуют документы, первыми учителями были выпускники столичных школ с высоким уровнем специальной подготовки, с 1735 г. учителями назначались собственные выпускники, закреплявшие теоретические знания успешной практикой еще на школьной скамье и совершенствовавшие их в процессе работы.

Первым учителем арифметики и геометрии в Екатеринбурге с марта 1724 г. был солдатский сын Петр Рыбников, выпускник Московской артиллерийской школы, в августе 1725 г. скончавшийся после тяжелой болезни [19, с. 47-48]. В сентябре 1725 г. в школу был направлен Михаил Кутузов, дворянин, выпускник Морской академии. Сын капитана, имевшего поместья в Белозерском уезде, Кутузов поступил в академию в апреле 1718 г., где изучил арифметику, геометрию, тригонометрию, астрономию, географию, навигацию, артиллерию, фортификацию, геодезию, живописное дело, солдатскую экзерцицию; умел биться на рапирах. В мае 1725 г. он был определен шихтмейстером к плавке меди на Екатеринбургский завод, но в связи с требованием учителя в школу обербергамт решил назначить на эту должность Кутузова, «понеже выше ево, Кутузова, в науках, по скаскам их, при Екатеринбургех не имеетца, и между присланными от Академии учениками он, Кутузов, искуснее» [19, с. 49-50].

Штатами 1726 г. предусматривался для помощи Кутузову, «когда бывает в отлучении у сочинения ланткарт и протчих чертежей, учитель арифметики и геометрии и тригонометрии из Екатеринбургской школы из учеников, которой обучен от оного Кутузова – Феокист Балакин...». Учитывая большую загруженность Кутузова, Геннин 3 октября 1727 г. решил, что «лутчя ему быть при горных делах, нежели школу ведать» [19, с. 51-52]. Через неделю был арестован Балакин, обвиненный в «суеверии и в держании волшебных писем, в которых писаны якобы слова о присушке девок» – по тем временам делу серьезному. После освобождения в апреле 1728 г. он проработал в школе до мая 1729 г., когда был заменен медековальщиком Никитой Каркадиновым, получившим травму ноги во время работы [19, с. 52-53].

Каркадинов был однокашником Кутузова по Морской академии, изучил арифметику, геометрию, тригонометрию, живописное дело, часть навигации, артиллерии, геодезии, фортификации, солдатской экзерциции. В 1724 г. его, 19-летнего сына солдата лейб-гвардии Семеновского полка, в числе других учеников избрал Татищев для поездки в Швецию, где он в 1725-1727 гг. постигал медеплавильное дело, по возвращении получил назначение на Екатеринбургский завод. Направляя Каркадинова в школу, начальство приказало ему обучаться рисованию и «малеванию» чертежей, обещая по овладении этим искусством повысить жалованье [19, с. 53].

Каркадинова в июне 1735 г. решено было забрать к расковке меди, чтобы он показал, как она в Швеции производится.

12 июля временно к надзору школы был назначен М. Кутузов, «доколе кто на место Каркадинова назначен будет», но в сентябре Каркадинов снова учителем, и, хотя 3 ноября 1735 г. он назначен надзирателем в Пермь, а учителем – надзиратель работ Сусанского завода Федор Санников, только 31 декабря им предписано было «сменитца по указом» [13, с. 329].

Федор Санников дольше всех проработал в качестве учителя, почти 6 лет, до 19 августа 1741 г. Он – выпускник Екатеринбургской арифметической школы, в январе 1727 г. был взят «из тригонометрии» в счетную контору, к 1735 г. стал квалифицированным специалистом. 26 ноября 1735 г. на заседании Канцелярии заслушивалось его доношение «о строениях вновь плотин и заводов, как он по своему мнению за лутчее признает, о котором учиненная им тому записка прислана при оном к рассмотрению». Начальство решило отдать документы в «Комиссию рассмотрения о заводах и фабриках», собрать в нее «искусных в заводских строениях и тому обученных ... механика Бахорева, мастеров плотинных Злобина и протчих, и плотников искусных» и с ними членам комиссии предложение Санникова рассмотреть, «на чем за лутче положатца и согласятца, о тех строениях, о том представить...» [12, л. 175].

Санникову постоянно давали поручения по срочным делам, касающимся заводских нужд. В январе 1736 г. с бергмейстером Н. Клеопиным, механиком Н. Бахоревым он посылался на Кушву для осмотра места, где назначено строить плотину нового завода, сметиться, сколько к строительству надо людей, сколько каких припасов заготовить. В конце января его послали на Сусанский завод для передачи дел от умершего шихтмейстера Ф. Шеинкова надзирателю А. Митеневу. В конце марта 1736 г. Санников вместе с Бахоревым посылался для выбора кратчайшей дороги от Екатеринбурга до будущего Кушвинского завода [14, с. 23-24, 182; 15, с. 270-271].

Помимо этих поручений на Санникове, как и на Каркадинове, лежала обязанность ведения постоянных метеонаблюдений в Екатеринбурге. Учитель сводил воедино данные наблюдений в виде рапорта в трех экземплярах, два отсылались в Сенат, откуда поступали в Академию наук, один экземпляр оставался в Канцелярии. С октября 1735 г. раз в четверть года копии метеонаблюдений по просьбе профессоров Камчатской экспедиции стали отправляться и к ним в Сибирь [11, с. 87].

28 октября 1737 г. Санников подал доношение начальству об определении его «при горных е. и. в. межевальных делах,

дабы я обученное онаго искусства туне не потерял, но еще б, быв при том, вящее знание присовокупил». Санников сообщил, что в 1733 г. «по желанию моему обучался я от маркшейдера Андрея Татищева искусства межевального, сочинению чертежей и знанию должности при работах горных употребляющиеся, а от оной науки определен шихтмейстером при заводе Екатеринбургском, и потом при всяких заводских обретаемых делах». Начальство навело справки о маркшейдерах и переслало все материалы Татищеву [5, с. 267-268]. Татищев же предписал выписать «маркшейдера человека искусного» вместо скончавшегося А. Татищева из Петербурга, «а Санникову быть в плотинном мастерстве, для которого ему нужно обучиться столярному и токарному». Определением Канцелярии от 14 января 1738 г. ему приказывалось учиться столярному и токарному делу в те часы, когда школьники от науки бывают свободны [7, л. 13 об.]. В одном из документов 1736 г. упоминалось, что Санников (в возрасте 22 лет!) посещал занятия в немецкой школе, чтобы овладеть немецким языком, в 1737-1740 гг. являлся читателем книг «Сокращение математическое» Я. Германа и «Новой артиллерии», видимо, Э. Брауна [20, с. 500-501].

В декабре 1737 г. Санникову было дано важное поручение: делать чертежи всех уральских заводов для «Исторической книги» в трех экземплярах, перевести уже сделанные его предшественниками в единый масштаб. Речь шла о копировании нескольких сотен чертежей [22, с. 333-350]. В ноябре 1738 г. указом Татищева из Самары предписывалось учинить опыты от Екатеринбургской заводской конторы к физическому примечанию о железе и ядрах и разъяснялось, как это сделать; к рассмотрению над опытами были приставлены механик Бахорев и Санников [18, л. 330].

В августе 1741 г. в связи с очередной сменной управителей начальству пришлось отправить Санникова в Пермское горное начальство, а учить детей назначить маркшейдерского ученика Афанасия Кичигина. Он родился в Ялуторовском дистрикте в 1718 г. По приказу Геннина от 31 июля 1727 г. был вызван на смотр и определен 8 лет в словесную школу, с февраля 1729 г. переведен в арифметическую к Каркадинову [2, л. 86 об.].

2 января 1735 г. В. Н. Татищев решил отправить учиться в гимназию Академии наук Кичигина с тремя сыновьями горной администрации, но уже на следующий день он был переведен в группу запланированных к отправке на учебу в Саксонию. С марта по октябрь 1735 г. юноши провели в столице, вероятно, начали учить немецкий язык, но указом Кабинета министров от

29 октября поездка отменялась, 29 января 1736 г. юноши прибыли в Екатеринбург, в феврале были определены учиться в немецкую школу, открытую в их отсутствие [17, с. 356, 363]. Примечательно, что когда Кичигин в связи со смертью отца обратился с прошением о жалованье (декабрь 1736 г.), Татищев «с товарищи» назначили ему 12 руб. в год, в то время как учащиеся немецкой получали по 4 руб. По свидетельству ректора школы Б. Штермера, он «грамматику почти всю знает, переводит с немецкого на российский и с российского на немецкий языки всякия речи, а також немного и по-немецки говорит. И оной во всем послушен и к науке радетелен» [6, с. 8-14].

В 1737 г. по ордеру Татищева начала готовиться поездка двух учеников в Китай для «обучения в разделении металлов и резания камней». Кичигин с учеником латинской школы А. Весниным «обучаем был... в 1739-м и 1740-м годах при здешних заводах рудным пробам и плавке меди». В аттестате от 30 марта 1739 г. гитенфервальтер Алексей Хрущов показал, что Кичигин «обучен железным, свинцовым, оловянным, медным, серебряным и золотым пробам, и оные пробы он может сам собою делать...». Во втором аттестате, выданном в Пермском горном начальстве, плавильный мастер Федор Яковлев показал, что Кичигин «при деле вновь плавильных и при починке старых печей и при пущении оных в ход, также и при плавке руды... был завсегда, токмо за природным своим худосилием не работал, а имел один присмотр и наиболее обучался чрез смотрение, и имел всему тому происхождению записку и сочинял чертежи... Гармахер Тимофей Голдин объявил, что ево, Кичигина, как очищать черную медь в гармахерскую потом из гармахерской в штыки сливать, в чистую медь, и пробом, сколько ево знания есть, нескрытно обучал, и обучил в совершенство, что уже сам собою работал и оную медь очисчал, на штыки сливал и пробу, когда медь поспеет в штыки сливать, знает, как надлежит, и впредь работать и без мастера сам собой может» [8, л. 91 об.].

В связи с отменой поездки в Китай в октябре 1740 г. Кичигин был выслан в Екатеринбург, 8 ноября 1740 г. определен в маркшейдерские ученики к М. Кутузову. Как отмечает сам Кичигин в прошении об увеличении жалованья (январь 1742 г.), «находился я всегда со оным Кутузовым в посылках, в которых по инструменту с надлежащим изъяснением и со оных сочинения чертежей, также и описывать горные работы и чертежи сочинять он показывал мне основательно, почему и сам я оные делал неоднократно». Главный межевщик И. Юдин в связи с его прошением показал,

что Кичигин «в деле горных и других чертежей искусен..., к тому же арифметику, геометрию и тригонометрию он знает довольно и при обучении ныне в арифметической школе детей тем наукам находится в достойном порядке, он же имеет труд в деле случающихся всяких чертежей, данных от Канцелярии Главного правления заводов». 5 апреля 1742 г. жалованье Кичигину увеличили с 24 до 36 руб. [8, л. 90-93], что, безусловно, свидетельствовало о признании его заслуг.

29 октября 1743 г. под начало Кичигина был определен второй учитель – Яким Олонцов. Сын фурмового мастера, привезенный отцом с Олонецких заводов, он учился в арифметической школе с июня 1731 г. вместе с Кичигиным. Обучаясь черчению в декабре–январе 1735 г., состоял при ученике геодезии И. Куроедове «для споможения от Екатеринбурха до Тобольска для проложения прямой дороги» [2, л. 86; 3, л. 51 об.].

Будучи учеником плотинного дела при Гороблагодатских заводах в январе 1743 г. сильно повредил ногу, в Екатеринбурге свидетельствован: «явился арифметики и геометрии знает, а в деле и копировании чертежей отчасти знает же». Ему предписали как учителю «самому еще арифметика, геометрии и чертежам совершенно доучиваться с прилежностью». По прошествии года, 1 ноября 1744 г., по требованию бригадира Беэра приказывалось «всех заводов, фабрик преспект и план каждой фабрике на особливом листу, со всеми в ней действующими и не действующими инструментами, учинить...». Олонцову поручили их составление «при здешнем и ближних заводах..., доканчивал с ним некоторые и Сусоров». В декабре 1746 г. Олонцов был отправлен учителем на Нерчинский завод [10, л. 239-241].

27 августа 1744 г. Кичигин был определен шихтмейстером при Пермском горном начальстве, вместо него «над школами смотрение иметь» и учеников обучать предписывалось геодезии ученику Пимену Старцеву, а учителю Олонцову быть под его «смотрением». Через два месяца, 14 октября 1744 г. Кичигин передал дела и школьные припасы Старцеву [9, л. 142-143]. Пимен Старцев, выпускник арифметической школы Екатеринбурга, с января 1735 г. обучался геодезии у прибывшего из столицы геодезиста Ивана Шишкова, который в октябре 1736 г. показал: Старцев «обучил геометрию, тригонометрию и часть, касающуюся к науке геодезии, чертежей практике и к сочинению ландкарт прилежность имеет» [4, л. 627]. В декабре 1736 г. Старцева отправили на Нерчинский завод с членом Канцелярии Г. Клеопиным на год «для поправления ландкарт». И. Шишков в аттестате о нем отметил: знает «оберование места, та-

кож чрез разные румбы действие и увелич[ен]ие и уменьшение всяких ландкарт, а паче так, как я и сам в той науке знаю, и может то геодезическое дело отправлять так, как надлежит доброму и честному геодезисту быть». 20 февраля 1738 г. Старцева временно определили к делу чертежей всех уральских заводов в «историческую книгу». Но учителем Старцев проработал недолго, 23 октября 1744 г. по требованию бригадира Беэра его отправили на Колывано-Воскресенские заводы, а смотрение школ и обучение учеников до его возвращения поручили машинному подмастерью Ивану Сусорову [7, с. 9-10; 5, с. 481-482; 9, л. 159].

Будучи копиистом, в январе 1735 г. Сусоров просил определить его к обучению маркшейдерству или механике, начальство же направило его сначала «для научения геометрии... в школу», в марте 1735 г. механик Бахорев избрал его в числе четырех подростков для обучения механике, до июля 1735 г. они «были в той же арифметической школе в твержении арифметики»,

с июля Бахорев стал обучать их геометрии, с мая 1736 г. – тригонометрии и механике, с лета 1736 г. – «делу машинных моделей» [21, с. 40-43]. Сусоров проработал в школе с перерывом до марта 1747 г., когда был смещен Ф. Санниковым.

Таким образом, несмотря на постоянный дефицит кадров, заводское начальство направляло в Екатеринбургскую арифметическую школу в качестве учителей в 1724-1735 гг. в основном выпускников столичных учебных заведений, с конца 1735 г. – наиболее способных выпускников этой школы. Учителей постоянно привлекали для выполнения срочных заданий заводских властей, что, с одной стороны, задерживало процесс обучения, с другой – способствовало повышению их квалификации и профессиональному росту. В целом образовательный уровень преподавателей был высок, и это позволяло сделать арифметическую школу главным рассадником будущих квалифицированных кадров для уральской промышленности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Будрин В. Н. Горнозаводские школы Урала в XVIII и в начале XIX века // Материалы второй науч. конф. по истории Екатеринбурга–Свердловска. – Свердловск, 1950. – С. 45-98.
2. ГАСО. – Ф. 24. – Оп. 1. – Д. 506.
3. ГАСО. – Ф. 24. – Оп. 1. – Д. 577 а.
4. ГАСО. – Ф. 24. – Оп. 1. – Д. 624.
5. ГАСО. – Ф. 24. – Оп. 1. – Д. 691.
6. ГАСО. – Ф. 24. – Оп. 1. – Д. 692.
7. ГАСО. – Ф. 24. – Оп. 1. – Д. 760.
8. ГАСО. – Ф. 24. – Оп. 1. – Д. 952.
9. ГАСО. – Ф. 24. – Оп. 1. – Д. 1035.
10. ГАСО. – Ф. 24. – Оп. 1. – Д. 1128.
11. ГАСО. – Ф. 24. – Оп. 12. – Д. 225.
12. ГАСО. – Ф. 24. – Оп. 12. – Д. 226.
13. ГАСО. – Ф. 24. – Оп. 12. – Д. 227.
14. ГАСО. – Ф. 24. – Оп. 12. – Д. 228.
15. ГАСО. – Ф. 24. – Оп. 12. – Д. 230.
16. Нечаев Н. В. Школы при горных заводах Урала в первой половине XVIII столетия. – Москва : Гудок, 1944. – 120 с.
17. Проект В.Н. Татищева 1735 г. об отправлении гитенмейстера И. Улиха в Саксонию и Богемию для найма специалистов, обучении детей управителей уральских заводов в Европе и Академии наук (публикация А. М. Сафроновой) // Уральский археографический альманах. – Екатеринбург : НПМП «Волот», 2005. – С. 350-363.
18. РГАДА. – Ф. 248. – Оп. 22. – Д. 1527.
19. Сафронова А. М. Первые школы Екатеринбурга (1724-1734): К 275-летию основания. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2000. – 144 с.
20. Сафронова А. М. Н. Татищев и библиотеки раннего Екатеринбурга: опыт исторической реконструкции. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2011. – 552 с.
21. Сафронова А. М. В. Н. Татищев и подготовка механиков для заводов Урала и Сибири в первой половине XVIII в. // Урал индустриальный : вторая регион. науч. конф. – Екатеринбург, 1998. – С. 40-43.
22. Сафронова А. М., Цеменкова С. И. Подготовка чертежей казенных и частных заводов Урала по заданию В. Н. Татищева в 1735-1738 гг. для «Исторической книги» : публикация документов // Документ. Архив. История. Современность : сб. науч. тр. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2016. – Вып. 16. – С. 333-357.

REFERENCES

1. Budrin V. N. Gornozavodskie shkoly Urala v XVIII i v nachale XIX veka // Materialy vtoroy nauch. konf. po istorii Ekaterinburga–Sverdlovsk. – Sverdlovsk, 1950. – S. 45-98.
2. GASO. – F. 24. – Op. 1. – D. 506.
3. GASO. – F. 24. – Op. 1. – D. 577 a.
4. GASO. – F. 24. – Op. 1. – D. 624.
5. GASO. – F. 24. – Op. 1. – D. 691.

6. GASO. – F. 24. – Op. 1. – D. 692.
7. GASO. – F. 24. – Op. 1. – D. 760.
8. GASO. – F. 24. – Op. 1. – D. 952.
9. GASO. – F. 24. – Op. 1. – D. 1035.
10. GASO. – F. 24. – Op. 1. – D. 1128.
11. GASO. – F. 24. – Op. 12. – D. 225.
12. GASO. – F. 24. – Op. 12. – D. 226.
13. GASO. – F. 24. – Op. 12. – D. 227.
14. GASO. – F. 24. – Op. 12. – D. 228.
15. GASO. – F. 24. – Op. 12. – D. 230.
16. Nechaev N. V. Shkoly pri gornykh zavodakh Urala v pervoy polovine XVIII stoletiya. – Moskva : Gudok, 1944. – 120 s.
17. Proekt V.N. Tatishcheva 1735 g. ob otpravleniya gitenmeystera I. Ulikha v Saksoniyu i Bogemiyu dlya nayma spetsialistov, obuchenii detey upraviteley ural'skikh zavodov v Evrope i Akademii nauk (publikatsiya A. M. Safronovoy) // Ural'skiy arkhograficheskiy al'manakh. – Ekaterinburg : NPMP «Volot», 2005. – S. 350-363.
18. RGADA. – F. 248. – Op. 22. – D. 1527.
19. Safronova A. M. Pervye shkoly Ekaterinburga (1724-1734): K 275-letiyu osnovaniya. – Ekaterinburg : Izd-vo Ural. un-ta, 2000. – 144 s.
20. Safronova A. M. N. Tatishchev i biblioteki rannego Ekaterinburga: opyt istoricheskoy rekonstruktsii. – Ekaterinburg : Izd-vo Ural. un-ta, 2011. – 552 s.
21. Safronova A. M. V. N. Tatishchev i podgotovka mekhanikov dlya zavodov Urala i Sibiri v pervoy polovine XVIII v. // Ural industrial'nyy : vtoraya region. nauch. konf. – Ekaterinburg, 1998. – S. 40-43.
22. Safronova A. M., Tsemenkova S. I. Podgotovka chertezhey kazennykh i chastnykh zavodov Urala po zadaniyu V. N. Tatishcheva v 1735-1738 gg. dlya «Istoricheskoy knigi» : publikatsiya dokumentov // Dokument. Arkhiv. Istoriya. Sovremennost' : sb. nauch. tr. – Ekaterinburg : Izd-vo Ural. un-ta, 2016. – Vyp. 16. – S. 333-357.

УДК 378.147:378.016:811.111
ББК Ш143.21-9+4448.026.82

DOI 10.26170/ro19-08-02
ГРНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.02

Миков Вениамин Юрьевич,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: venechkam@yandex.ru

ПРИНЦИПЫ ОТБОРА ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ И ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ ИНФОРМАЦИИ О РОДНОЙ СТРАНЕ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ УЧЕБНИКАХ: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: образ страны; социокультурный подход; когнитивные стратегии; поликультурность; английский язык; методика преподавания английского языка; учебники английского языка.

АННОТАЦИЯ. В статье поднимается вопрос о формировании образа страны изучаемого языка в учебниках национального языка. Целью данного исследования является изучение опыта создания учебника английского языка как иностранного в рамках социокультурного подхода и формирование ряда рекомендаций для авторов учебников национального языка как иностранного. Основой исследования послужили принципы отбора содержания обучения, предложенные рядом авторов, а также когнитивные стратегии презентации образа страны. Исследование выполнено на материале УМК "Across cultures", приведены наиболее позитивные примеры реализации вышеозначенных принципов, наравне с неудачными решениями авторов. Отмечаются важность адресности рассматриваемого УМК, проблемный подход, концентричность подачи материала и связанная с ней избыточность, ценностный смысл и ценностная значимость отобранного учебного материала. Культура страны изучаемого языка представлена в сочетании больших (история, политика) и малых (культура повседневности) форм, а также в сочетании традиционных и актуальных феноменов культуры. Среди недостатков рассматриваемого УМК отмечены отсутствие социокультурного комментария и противоречивость в рассмотрении некоторых вопросов. По результатам исследования автором предлагается определенный набор рекомендаций, которые позволят наиболее полно и без искажений представить образ страны изучаемого языка, создать положительный образ данной страны в контексте диалога культур и подчеркнуть уникальные этнокультурные черты народа-носителя изучаемого языка.

Mikov Veniamin Yurievich,

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

PRINCIPLES OF SELECTION OF CULTURAL AND LINGUISTIC INFORMATION ON NATIVE COUNTRY IN ENGLISH TEXTBOOKS: A SOCIOCULTURAL APPROACH

KEYWORDS: image of the country; sociocultural approach; cognitive strategies; multiculturalism; English language; English teaching methodology; English textbooks.

ABSTRACT. The article raises the question of the image of a foreign country formation in textbooks on national language. The purpose of this study is to examine the experience of English as a foreign language textbook creation in the framework of socio-cultural approach and formation of a number of recommendations for authors of national language as a foreign language textbook. The basis of the study were the principles of content selection proposed by a number of authors, as well as cognitive strategies for the image of the country presentation. The study was carried out on the material of "Across cultures" textbook, containing the most positive examples of the above mentioned principles implementation, along with the unsuccessful decisions of the authors. The article notes the importance of the textbook targeting, problem-based approach, concentric flow of material and the associated redundancy, value meaning and value importance of the selected educational material. The culture of the country of the studied language is presented in combination of large (history, politics) and small (culture of everyday life) forms, as well as in combination of traditional and current cultural phenomena. Among the shortcomings of the considered textbook the absence of socio-cultural commentary and the inconsistency in consideration of some issues are noted. According to the results of the study, the author proposes a certain set of recommendations that may allow to present the image of the country of the studied language most fully and without distortion, aimed at creation of a positive image of the country in the context of the dialogue of cultures and emphasize the unique ethno-cultural features of the studied language native speakers.

Введение. Обучение иностранному языку как средству межкультурного общения, инструменту познания мировой культуры и национальной культуры

страны изучаемого языка отражено в культурной политике Совета Европы. В российской образовательной практике такие задачи наиболее полно отражает социокультур-

Исследование выполнено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ), проект № 19-013-00895 «Учимся понимать Россию: когнитивные стратегии формирования методического материала по русскому языку как иностранному»

ный подход, разработанный В. В. Сафоновой на основе концепции диалога культур в ряде работ [9; 10; 11]. Ей же предложено определение социокультурного подхода как «понятия, фиксирующего понимание культуры как широкого комплекса социальных явлений, представляющих собой результаты и средства общественного функционирования и развития... что в современную эпоху именно культурные факторы в значительной мере определяют и экономический потенциал общества, и стабильность политической системы, а также экологическую и демографическую ситуацию и т. д.» [9].

Реализация данного подхода происходит в «учебном процессе в рамках коммуникативных методов, предусматривающих рассмотрение речевого произведения в рамках широкого социального и культурного контекстов, учет экстралингвистических факторов осуществления коммуникативного акта, использование аутентичных образцов речи носителей языка, отражающих элементы социальной и общей культуры, ориентацию на традиции коммуникации, принятые в стране изучаемого языка» [7].

Принципы отбора содержания в рамках социокультурного подхода были предложены рядом исследователей [1; 4; 6; 9; 12]. Опираясь на них, мы планируем изучить западный опыт создания учебников, в основе которых лежит социокультурный подход.

Материалом исследования послужил учебно-методический комплекс (далее – УМК) Элизабет Шарман “Across cultures” [13] издательства Pearson Education Limited. Первое издание данного УМК увидело свет в 2004 году, но социокультурная и историческая составляющие актуальны по сей день. “Across cultures” широко используется нами в педагогической практике в качестве дополнительного материала и неизменно вызывает интерес студентов.

Целью исследования является изучение опыта создания учебника английского языка как иностранного в рамках социокультурного подхода и формирование рекомендаций для авторов учебников национального языка как иностранного.

Методы исследования. Изучение учебных материалов, представляющих лингвокультурную и страноведческую информацию об англоговорящих странах, осуществляется посредством общелогических и общенаучных методов познания (методов наблюдения и описания, анализа и синтеза, объяснения и генерализации, индукции и сопоставления). В нашей статье мы сознательно отказываемся от англоязычных примеров в пользу описательных конструкций, так как статья предполагает перенос опыта создания учебника на ан-

глийском языке на национальный язык и англоязычные примеры будут малоинформативны при весьма значительном объеме.

Общая характеристика принципов отбора содержания в рамках социокультурного подхода. Говоря о наиболее релевантных принципах отбора содержания УМК, стоит начать с принципа культуросообразности, который означает «обучение в контексте культуры, ориентацию образования на характер и ценности культуры, на освоение ее достижений и ее воспроизводство, на принятие социокультурных норм и включение человека в их дальнейшее развитие» [4, с. 197]. А. А. Мирюлова считает данный принцип ведущим в системе современного воспитания, которое «основывается на общечеловеческих ценностях, строится в соответствии с ценностями и нормами национальной культуры и региональными традициями, не противоречащими общечеловеческим ценностям» [6, с. 84].

Согласно принципу культуросообразности выделяют следующие требования к содержанию УМК:

- ценностный смысл и ценностную значимость;
- отсутствие в материалах искаженных культуроведческих представлений о странах и народах соизучаемых языков; при анализе содержания материалов необходимо учитывать характер демонстрации объективной реальности (без «приукрашивания» и излишней идеологизации);
- приемлемость культуроведческого материала с точки зрения возрастных особенностей, когнитивных и коммуникативных возможностей обучаемых;
- наличие культуроведческого материала, на основе которого возможно ознакомление обучаемых со способами защиты от культурной агрессии и культурной дискриминации [1];
- наличие социокультурного комментария, который «обнаруживает и одновременно улаживает конфликт культур» [12, с. 90]. Социокультурный комментарий может быть «энциклопедическим», т. е. содержащим точную, энциклопедическую информацию или «творческим», а именно имеющим лингвострановедческий и контекстуально-ориентированный характер, и содержащим дополнительные сведения [12, с. 96].

Ряд принципов отбора содержания обучения в рамках социокультурного подхода предложен Е. В. Дождиковой [4, с. 13-14]:

1. Проблемность – выбор текстов, допускающих неоднозначную оценку, формирует потребность, пробуждает интерес к знаниям.

2. Понятность – предполагает выбор материала, который содержит основные понятия, идеи, суждения, умозаключения по рассматриваемой теме.

3. Структурированность – предполагает 1) изложение культуроведческих фактов как системы взаимосвязанных элементов, 2) концентричность подачи материала, т. е. каждый последующий отрезок расширяет и дополняет в информационном плане предыдущий.

4. Избыточность – т. е. презентация того или иного факта культуры в несколько большем объеме, чем способен усвоить учащийся. В первую очередь применение данного принципа обусловлено такой чертой восприятия, как избирательность.

5. Сравнение – возможность предоставить учащемуся сравнивать явления культуры изучаемого языка и родной культуры. Принципиально важным моментом здесь является то, что сравнение должно не противопоставлять культуры, но демонстрировать их как составные части единой мировой культуры.

Н. А. Богдан говорит о трех способах представления социокультурных фактов [1]:

1. Тематический, представляющий собой систематизацию информации о традициях, культуре данного общества, сведения о жизни людей страны изучаемого языка в темах и текстах.

2. Лингвистический, когда социокультурная информация содержится в иноязычных структурах (от слова до целых текстов). Такой подход релевантен при изучении лексических единиц внутри текстов.

3. Ситуативный. Социокультурные факты об особенностях вербального и невербального общения преподносятся с основой на ситуацию общения.

Перечислим когнитивные стратегии презентации образа России в зарубежных учебниках по русскому языку как иностранному, предложенные Е. В. Дзюбой [3]:

1) стратегия отказа от освещения феноменов российской культуры в пользу чистой грамматики;

2) стратегия тиражирования стереотипных представлений о русской культуре в ее отрыве от современного социокультурного контекста;

3) стратегия отрыва языка от его культуры в пользу культуры той страны, в которой осваивается русский язык как иностранный;

4) стратегия разумного сочетания языка, культуры страны изучаемого языка с феноменами культуры той местности, где осуществляется обучение;

5) стратегия включения феноменов русской культуры в мировой культурный фонд;

б) стратегия сочетания традиционного и актуального в освещении фактов современной действительности.

Также Е. В. Дзюба говорит [2] о стратегии соблюдения или несоблюдения лингвокультурной и лингвоментальной корреляции, т. е. о возможности или невозможности переноса явлений одной культуры в реалии другой.

Реализация принципов отбора содержания: обсуждение. Теперь рассмотрим, как западным коллегам удалось реализовать приведенные выше принципы. Первый отмеченный нами принцип культуросообразности реализуется через ряд требований к УМК.

Первым из них выступает **ценностный смысл и ценностная значимость**. «Ценностные ориентации человека являются важнейшей характеристикой его личности, поскольку определяют его отношения и особенности взаимодействия с окружающим миром, детерминируют и регулируют поведение человека. Осознавая собственные ценностные ориентации, человек ищет свое место в мире, размышляет над смыслом и целью жизнедеятельности» [8]. Какими ценностями характеризуются персонажи УМК «Across cultures»?

Разберем такую базовую категорию культуры, как семья. В соответствующем разделе УМК [13, с. 11-12], ознакомившись со статистической информацией о семьях, разводах, количестве детей в Великобритании и США, мы читаем рассказы подростков об их семьях. Представлены полные, неполные семьи, семьи с разведенными и вновь поженившимися родителями. В текстах не предлагается оценочных суждений, просто излагаются факты, сопровождающиеся фотографиями счастливых, обнявшихся людей. Хотим отметить отсутствие лингвокультурной корреляции с представителями более традиционных культур: «Мы живем вот так и мы счастливы. Примите это».

Еще одна ценность, которой гордятся англичане – мультикультурализм. В УМК [13, с. 30-31] сравнивается жизнь в большом городе и деревне. О Лондоне, большом городе, рассказывает мальчик по имени Али Хазан, который в этом городе родился. Упоминаются как положительные стороны проживания в городе многонационального населения: школьники – выходцы из разных культур дружат между собой, ребята учатся широко мыслить, так и отрицательные – недружелюбие коренных лондонцев, высокий уровень преступности.

Другой пример мультикультурализма – рассказ о школьных буднях Айзека Форда – чернокожего ученика школы для мальчиков в Кейптауне [13, с. 19]. Айзек упоминает,

что учиться с белыми ребятами стало возможно только после 1994, года отмены апартеида. Айзек такой же подросток, как и любые другие англоговорящие ребята: он ходит в школу и изучает те же предметы, ненавидит школьную форму и смотрит сериал «Друзья». Иллюстративные материалы подтверждают мысль Айзека – на фотографиях обыденная жизнь школьников и взрослых, где не видно ни следа апартеида.

Любопытно, что первый кейс (Али Ханзан в Лондоне) представлен с позиции проблемного подхода, в то время как в мире Айзека Форда царит идиллия: все дружат и улыбаются друг другу. Однако, несмотря на некоторую сомнительность второго кейса, ценностный посыл очевиден: диалог культур важен для англоязычного мира.

Еще одна важная ценность англоговорящего мира – свобода слова. В четвертой главе, посвященной политической системе англоговорящих стран [13, с. 60-61], разбираются протестные движения. Помимо короткого введения в разделе приведены тексты двух антивоенных песен – американской (против войны во Вьетнаме) и английской (против Фолклендской войны). Обе песни присутствуют в аудиозаписи. После прослушивания песен предлагается их обсудить.

Помимо войны рассматриваются и другие темы, которые могут показать англоговорящие страны в невыгодном свете: тяжелые условия труда и низкие зарплаты медсестер в наши дни [13, с. 78], эксплуатация колоний и голод в Ирландии 1840-х годов [13, с. 39-40], засилье транснациональных корпораций [13, с. 138], работающие матери, редко появляющиеся дома [13, с. 140-141]. Стоит отметить, что вышеперечисленные явления не подаются в однозначном негативном ключе, скорее, как приглашение к дискуссии. Например, текст песни Элвиса Костелло 'Shipbuilding' (кораблестроение) рисует картину бедного городка, построенного вокруг судостроения. В городе появляются деньги только вместе с заказами на новые суда взамен потерянных в войне с Аргентиной. Люди радуются дополнительным доходам, но вместе с кораблями на войну уезжают их сыновья.

Второе требование принципа культуросообразности – **отсутствие в материалах искаженных представлений о культуре**, соответствующей изучаемому языку. УМК достаточно наглядно показывает культуру обыденности, как, например, посещение магазинов и онлайн заказы продуктов [13, с. 14-15], типичный день в школе [13, с. 7-8], отношения в старшей школе [13, с. 68-69]. Интересно представлена тема *Мой дом* [13, с. 10-11]: в рамках телешоу американская и английская семьи меняются до-

мами и по прошествии месяца делятся своими впечатлениями.

В УМК присутствуют все стандартные для отечественного подхода к страноведению темы: четыре части Великобритании, географическое положение, климат, политическая система, история, праздники. Однако вместо традиционных текстов, сопровождающихся вопросами на понимание, информация представлена в рамках проблемного подхода. Что такое типичный англичанин (про четыре национальности, проживающие на островах) [13, с. 22], популярные туристические места Великобритании (рассказывают и про географическое положение) [13, с. 24-25], взлеты и падения английской монархии (от обезглавливания Карла I до смерти принцессы Дианы) [19, с. 52-53].

Возможны претензии к фактическому предъявлению информации, иногда определенные вещи недоговариваются, например, в тексте про голод в Ирландии 1840-х годов не упоминается роль англичан в этих событиях. Критика действий англичан в тот период разнится от преступного бездействия и усугубления ситуации до прямых обвинений в организации голода, в результате которого население острова сократилось на четверть. С другой стороны, такие недоговорки оставляют пространство для затекстовых дискуссий.

Третье требование – **приемлемость культуроведческого материала** с точки зрения возрастных особенностей обучающихся – упоминалось в уже приведенных примерах. УМК разработан для старшего подросткового возраста и в большинстве случаев повествование ведется от лица их сверстников. Обсуждаются проблемы, характерные для данной возрастной группы: отношения в старшей школе, семье, музыка, кино и т. д.

В рассматриваемом УМК нам не удалось найти материал, на основе которого возможно ознакомление обучаемых со способами **защиты от культурной агрессии и культурной дискриминации**, что является четвертым требованием принципа культуросообразности.

Последнее упомянутое нами требование – **наличие социокультурного комментария**. К сожалению, в УМК "Across cultures" такой комментарий не выражен явно. Компенсировать нехватку этого важного элемента может другой УМК "Survival English" Питера Вайни. УМК ориентирован на разбор ситуаций общения, которые могут возникнуть при посещении Соединенных Штатов – такси, в магазине, знакомство с деловыми партнерами – всего 48 кейсов. Каждая ситуация представлена одним или несколькими диалогами и заданиями к ним.

В конце книги для работы в классе представлены так называемые “Culture files” – социокультурные комментарии к каждой предложенной ситуации. Например, после ознакомления с разделом *Такси* предложен комментарий [15, с. 84], где можно узнать, кому принято, а кому не принято давать чаевые в Америке, и сколько именно давать. Также просят обратить внимание, что долларовые купюры, вне зависимости от номинала, примерно одного цвета и размера и их легко перепутать (что и делает герой в диалоге). А на мелких деньгах – центах – номинал вообще не указан.

Обратимся к принципам отбора содержания обучения, предложенным Е. В. Дождиковой.

Нами уже упоминалась **проблемность** большинства предложенных для изучения материалов, которая выражается в

- выборе материала, допускающего неоднозначную трактовку,
- выборе материала, где представители изучаемой культуры напрямую дискутируют или дают противоположные оценки происходящему в их стране,
- послетекстовых вопросах, предлагающих дать оценку полученной информации,
- постоянном сравнении явлений изучаемой и родной культуры.

Мы считаем проблемность ключевым фактором в подаче социокультурного материала, так как заданное авторами направление дискуссии позволяет ей развиваться в позитивном прогнозируемом ключе; в то время как поданный односторонне материал может послужить отправной точкой для негативного восприятия социокультурной информации, ее критики.

Рассматривая принцип **структурированности** невозможно не привести структуру УМК, который состоит из 11 модулей, в каждом по 7 разделов: *Повседневная жизнь (Мой день, Семья, Покупки...), Место, где я живу (Путешествие по Англии/США, Климат...), Связь с прошлым (История Англии и США), Устройство государства (Политические системы стран, Праздники, Протесты), Образование, Глобальный бизнес, Спорт и отдых, Искусство (Современное искусство, Кино, Танцы), Коммуникационные технологии (Пресса, Смс, Интернет), Общество (Иммиграция, Глобализация, Экономические проблемы, Забота о старшем поколении)*. Последний 11-й раздел является скорее приложением, где можно прочитать и прослушать отрывки из произведений англоязычных поэтов писателей.

Мы бы хотели отметить **концентричность** подачи материала, когда начатая ранее тема расширяется и дополняется в последующих разделах. Например, знаком-

ство с таким феноменом, как образование. Впервые данная тема упоминается в самом первом разделе *Два обычных дня* [13, с. 8], затем еще раз в первом модуле в рассказе Айзека Форда [13, с. 8]. Тексты первого модуля очень простые, усложнение материала в данном УМК идет по нарастающей. Затем образованию посвящен весь пятый модуль [13, с. 63-76], где тема рассматривается все-сторонне: дополнительное образование для школьников, работающие студенты, «неуставные» отношения в старшей школе, компьютерное образование, одаренные ученики, выбор пути после школы. Далее в модуле про искусство первый раздел посвящен художественной школе с нетрадиционным подходом к обучению рисованию детей [13, с. 106-107]. В модуле про связь и технологии затронута тема студентов, которые списывают на экзаменах при помощи новейших достижений техники [13, с. 126]. Наконец, в модуле про общество [13, с. 134-135] рассматриваются частные и государственные школы, а также обсуждается скандал с университетом Бристоля, который не принял студентов с высокими оценками в пользу студентов с более низкими оценками, чтобы соответствовать государственным квотам. Точно так же можно проследить и другие сквозные темы в УМК: *Семья, Музыка, Кино, Путешествия* и т. д.

С концентричностью подачи материала связан следующий принцип – **избыточности**. Казалось бы, маленькие разделы по 2 страницы не дают возможность сколь-нибудь подробно рассмотреть культурный феномен. Однако периодическое возвращение к одной и той же теме позволяет создать избыток информации, из которого обучаемый усвоит наиболее интересующий его объем.

Рассматриваемый УМК рассчитан на представителей разных национальностей и не имеет специально подготовленных текстов, которые бы сравнивали две различные культуры. Тем не менее каждый раздел содержит задание, предлагающее описать и сравнить похожее культурное явление в родной стране обучающегося. Данные задания также являются практикой устной речи, а в случае наличия в группе студентов разных национальностей позволяют создать достаточно объемную картину мировой культуры.

Обратимся к **когнитивным стратегиям** презентации культуры страны изучаемого языка. В той или иной степени, в учебнике реализованы стратегии:

1. Разумного сочетания языка, культуры страны изучаемого языка с феноменами культуры той местности, где осуществляется обучение. Мы уже обращали внимание,

что УМК ориентирован на возрастную группу, а не на обучающихся определенной национальности. Студентов поощряют высказываться о феноменах своей культуры и, таким образом, реализовывать эту стратегию своими силами.

2. Сочетание традиционного и актуального в освещении фактов современной действительности. В стране, так серьезно относящейся к своей истории, как Англия, вряд ли возможно говорить о современной культуре, не ссылаясь на историю возникнове-

ния культурных явлений. Классический пример – раздел о праздниках, в котором можно ознакомиться с текстом о наличии национальных праздников в Шотландии и Уэльсе, но отсутствии таковых в Англии. В тексте также говорится об инициативе местных жителей, которые сами организуют национальный праздник в день св. Георгия в наши дни. Праздник уходит корнями в далекое прошлое, о чем свидетельствует отрывок из «Ричарда II» У. Шекспира (см. фрагмент учебника ниже на рис. 1).

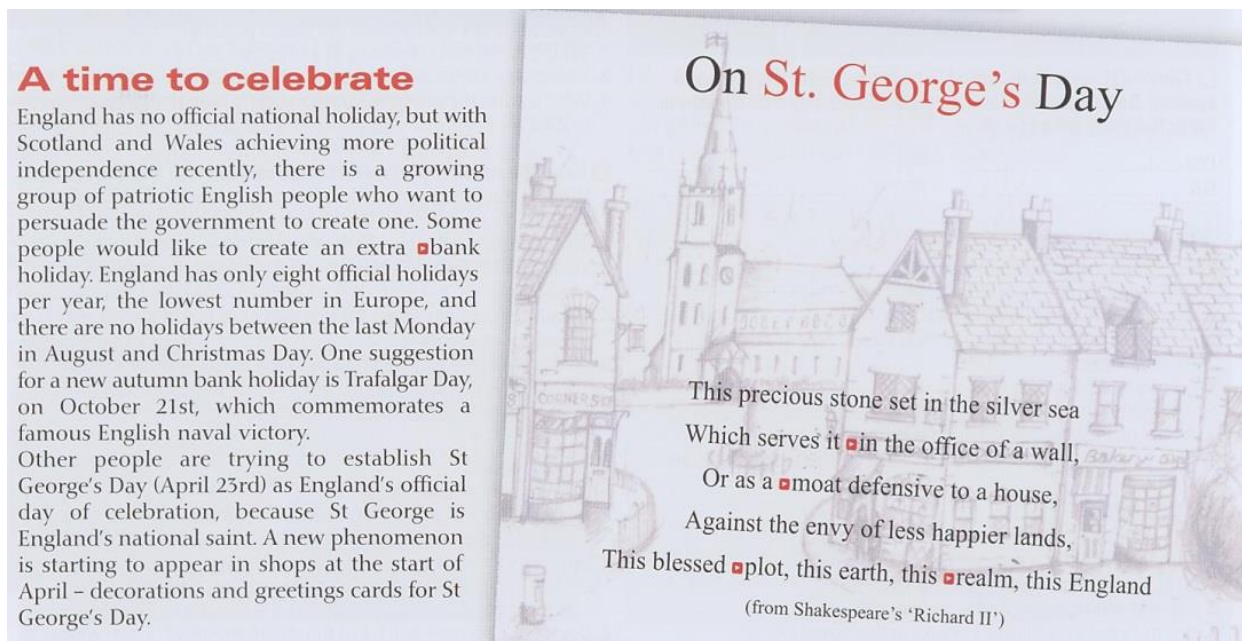


Рис. 1. Фрагмент учебника Sharman E. Across cultures. Pearson Education Limited. 2006

В разделе об истории британской монархии со всеми громкими именами и масштабными историческими трагедиями в конце можно прослушать аудиозапись, где британские подростки аргументированно выражают свое мнение о монархии, причем есть как положительные, так и безразличные и даже отрицательные мнения.

Другой пример – раздел об отношениях в старшей школе [13, с. 68], который начинается с разбора художественных фильмов, рассказывающих о жизни американских школьников. Позднее авторы предлагают познакомиться с сюжетами произведений классической литературы (текстами Уильяма Шекспира, Бернарда Шоу, Джейн Остин). Выясняется, что в основу фильмов о современной школе положены сюжеты классических произведений.

Все рассмотренные нами примеры реализации принципов отбора материала и когнитивных стратегий представляются нам позитивным опытом создания УМК на основе социокультурного подхода, который может быть осмыслен в виде ряда **реко-**

мендаций для авторов учебников национального языка как иностранного:

1. В учебнике национального языка как иностранного должна быть отражена ценностная картина мира (система ценностей) носителя данного языка, что соответствует принципу лингвокультурной корреляции.

2. Не следует допускать умышленные недоговорки в исторических и культурных материалах с целью представить «улучшенную» версию образа страны изучаемого языка. Подобный подход оставляет возможность высказываться «обличителям», которые знают «всю правду» о «кровавом прошлом». Наоборот, в соответствии с принципом проблемности, стоит представить целостную картину и предложить различные мнения о неоднозначных событиях.

3. Наиболее целостный образ страны создается, когда, следуя принципам полноты и избыточности, наравне с такими «монументальными» темами, как политическая система и географическое положение, рассматриваются бытовые подробности жизни в стране изучаемого языка.

4. Принцип сравнения реализуется в обязательном проведении аналогий с культурой изучающего язык. Проведение подобных аналогий – хорошая практика устной речи.

5. УМК разрабатывается не «для всех», а с учетом возрастных особенностей, когнитивных и коммуникативных возможностей обучаемых.

6. Принцип культуросообразности требует обязательно сопровождать каждый раздел социокультурным комментарием.

7. Принцип структурированности выражается в концентричности подачи материала – несколько сквозных тем рассматриваются под разными углами в различном тематическом обрамлении.

8. Наиболее полный образ страны изучаемого языка создается при сочетании традиционных и актуальных феноменов культуры при отборе учебного материала.

Заключение. Вполне очевидно, что современный учебник национального языка должен быть коммуникативным, отражающим социокультурные особенности страны изучаемого языка. Социокультурная составляющая должна быть отражена в представлении культуры и ценностей носителей изучаемого языка, отсутствии искаженного представления о них. Культура

должна быть представлена в больших (история, политика) и малых (культура повседневности) формах, необходимо сравнение с культурой изучающего язык. Все это должно создать положительный образ страны изучаемого языка в контексте диалога культур и подчеркнуть уникальные этнокультурные черты народа-носителя изучаемого языка.

Значимые явления культуры будут меняться в зависимости от возраста и интересов изучающего язык, что указывает на важность адресности создаваемого учебника, который будет рассматривать общие вопросы в тех аспектах, которые наиболее интересны данному изучающему язык индивиду. Рассмотрение культурного феномена возможно проводить одновременно в историческом аспекте и в современном. Реализация данных рекомендаций должна способствовать большей вовлеченности студентов в учебный процесс и интересу к стране изучаемого языка в целом.

Рассмотренный нами УМК Элизабет Шарман “Across cultures” достаточно хорошо иллюстрирует оговоренные принципы и будет большим упущением не учитывать опыт реализации социокультурного подхода в нем при создании учебников национального языка как иностранного.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богдан Н. А. Отбор и организация содержания обучения социокультурному компоненту английского языка [Электронный ресурс] // Социальная сеть работников образования nsportal.ru. – 2016. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2016/11/27/otbor-i-organizatsiya-soderzhaniya-obucheniya> (дата обращения: 12.05.2019).
2. Дзюба Е. В. Устный доклад на тему «Когнитивные стратегии презентации образа России в зарубежных учебниках по русскому языку как иностранному» от 06 марта 2019 года УрГПУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://uspu.ru/news/o-prodvizhenii-russkogo-yazyka-za-rubezhom-i-o-tom-obrazeh-rossii-kotoryu-transliruyut-uchebniki/> (дата обращения: 02.05.2019).
3. Дзюба Е. В. Когнитивные стратегии презентации образа России в зарубежных учебниках по русскому языку как иностранному для носителей славянских языков // Филологический класс. – 2019. – № 1 (55). – С. 75-82.
4. Дождикова Е. В. Методика отбора и организации культуроведческого материала с целью развития индивидуальной иноязычной культуры : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – Липецк, 2006. – 185 с.
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебное пособие. – Ростов н/Д. : Феникс, 1997. – 480 с.
6. Миролюбов А. А. Связь методики обучения иностранным языкам со смежными науками // Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М. : Высшая школа, 1982. – 185 с.
7. Походзей Г. В. Формирование социокультурной компетенции специалиста в рамках социокультурного подхода в процессе внеаудиторной работы на иностранном языке // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 1. – С. 228-231.
8. Раитина М. С. Ценности и ценностные ориентации, их формирование и роль в развитии личности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://econf.rae.ru/article/5159> (дата обращения: 19.05.2019).
9. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1993. – 26 с.
10. Сафонова В. В. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования // Язык и культура. – 2014. – № 1 (25). – С. 123-141.
11. Сафонова В. В. Актуальные социокультурные проблемы методического проектирования учебной литературы для изучения русского языка как иностранного // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. – 2018. – № 41. – С. 214-226.
12. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие. – М. : Слово/Slovo, 2000. – 264 с.
13. Sharman E. Across cultures. – Pearson Education Limited, 2006. – 160 p.
14. Sharman E. Across cultures. Teacher's book. – Pearson Education Limited, 2006. – 96 p.
15. Viney P. Survival English. New edition. – Macmillan Publishes Limited, 2004. – 95 p.

R E F E R E N C E S

1. Bogdan N. A. Otbor i organizatsiya sodержaniya obucheniya sotsiokul'turnomu komponentu angliyskogo yazyka [Elektronnyy resurs] // Sotsial'naya set' rabotnikov obrazovaniya nsportal.ru. – 2016. – Rezhim dostupa: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2016/11/27/otbor-i-organizatsiya-soderzhaniya-obucheniya> (data obrashcheniya: 12.05.2019).
2. Dzyuba E. V. Ustnyy doklad na temu «Kognitivnye strategii prezentatsii obraza Rossii v zarubezhnykh uchebnikakh po russkomu yazyku kak inostrannomu» ot 06 marta 2019 goda UrGPU [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://uspu.ru/news/o-prodvizhenii-russkogo-yazyka-za-rubezhom-i-o-tom-obraze-rossii-kotoryy-transliruyut-uchebniki/> (data obrashcheniya: 02.05.2019).
3. Dzyuba E. V. Kognitivnye strategii prezentatsii obraza Rossii v zarubezhnykh uchebnikakh po russkomu yazyku kak inostrannomu dlya nositeley slavyanskikh yazykov // Filologicheskiy klass. – 2019. – № 1 (55). – S. 75-82.
4. Dozhdikova E. V. Metodika otbora i organizatsii kul'turovedcheskogo materiala s tsel'yu razvitiya individual'noy inoyazychnoy kul'tury : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. – Lipetsk, 2006. – 185 s.
5. Zimnyaya I. A. Pedagogicheskaya psikhologiya : uchebnoe posobie. – Rostov n/D. : Feniks, 1997. – 480 s.
6. Miroyubov A. A. Svyaz' metodiki obucheniya inostrannym yazykam so smezhnymi naukami // Metodika obucheniya inostrannym yazykam v sredney shkole. – M. : Vysshaya shkola, 1982. – 185 s.
7. Pokhodzey G. V. Formirovanie sotsiokul'turnoy kompetentsii spetsialista v ramkakh sotsiokul'turnogo podkhoda v protsesse vneauditornoy raboty na inostrannom yazyke // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2012. – № 1. – S. 228-231.
8. Raitina M. S. Tsennosti i tsennostnye orientatsii, ikh formirovanie i rol' v razvitii lichnosti [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://econf.rae.ru/article/5159> (data obrashcheniya: 19.05.2019).
9. Safonova V. V. Sotsiokul'turnyy podkhod k obucheniyu inostrannym yazykam : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – M., 1993. – 26 s.
10. Safonova V. V. Soizuchenie yazykov i kul'tur v zerkale mirovykh tendentsiy razvitiya sovremennogo yazykovogo obrazovaniya // Yazyk i kul'tura. – 2014. – № 1 (25). – S. 123-141.
11. Safonova V. V. Aktual'nye sotsiokul'turnye problemy metodicheskogo proektirovaniya uchebnoy literatury dlya izucheniya russkogo yazyka kak inostrannogo // Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta im. N.A. Dobrolyubova. – 2018. – № 41. – S. 214-226.
12. Ter-Minasova S. G. Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya : ucheb. posobie. – M. : Slovo/Slovo, 2000. – 264 s.
13. Sharman E. Across cultures. – Pearson Education Limited, 2006. – 160 p.
14. Sharman E. Across cultures. Teacher's book. – Pearson Education Limited, 2006. – 96 p.
15. Viney P. Survival English. New edition. – Macmillan Publishes Limited, 2004. – 95 p.

УДК 378.124
ББК 4448.042

DOI 10.26170/ps19-08-03
ГРНТИ 14.01.11

Код ВАК 13.00.08

Сенаторова Ольга Юрьевна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психолого-педагогического и медицинского обеспечения деятельности органов внутренних дел, Всероссийский институт повышения квалификации сотрудников Министерства внутренних дел Российской Федерации; 142007, Московская обл., г. Домодедово, ул. Пихтовая, 3; e-mail: pchelaflu@yandex.ru

Чвякин Владимир Алексеевич,

доктор философских наук, профессор, профессор кафедры рекламы и связей с общественностью в медиаиндустрии, Московский политехнический университет; 107023, г. Москва, ул. Большая Семеновская, 38; e-mail: 195805@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогическая деятельность; педагоги; профессионализм педагога; педагогическая компетентность; педагогическое мастерство; понятийный аппарат.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются понятия «педагогическая компетентность» и «педагогическое мастерство» в качестве составляющих профессионализма педагога с целью выявления их структурных компонентов, а также теоретический и практический опыт исследований отечественных и зарубежных ученых. Обращено внимание на анализ дефиниций понятия профессии. Проанализированы социально-педагогический и индивидуально-личностный аспекты профессионализма образовательных кадров. Сделан акцент на сравнительной характеристике понятий «педагогическая компетентность» и «педагогическое мастерство». Обоснована необходимость устранения противоречий таких важных понятий, как педагогическая компетентность и педагогическое мастерство в структуре профессионализма педагога на этапе внедрения новых образовательных стандартов. Важным обстоятельством следует признать существенное влияние на эти два понятия современных условий педагогической деятельности. Современные требования к педагогической компетентности нередко вступают в противоречие с общепринятыми представлениями о содержании этого понятия, что приводит к низкой эффективности профессиональной деятельности педагога в конечном итоге. Основной метод исследования – сравнительный анализ – был направлен на выявление структурных компонентов профессионализма педагога путем определения соотношения педагогического мастерства и педагогической компетентности применительно к условиям профессиональной деятельности. В настоящее время условия профессиональной деятельности в педагогической среде изменились принципиальным образом и поэтому возникла необходимость разработки новых подходов к оценке педагогической компетентности и педагогического мастерства. В структуре профессионализма педагога доминирующим стало понятие его педагогической компетентности, а педагогическое мастерство педагога в условиях современной образовательной среды приобрело собирательное значение. При этом актуальное значение педагогического мастерства в современных условиях может выражаться в качестве высшего уровня педагогической компетентности и поэтому может приобрести самостоятельный формализованный статус в процессе (системе) профессионального совершенствования педагога.

Senatorova Olga Yur'evna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychological, Pedagogical and Medical Support of the Activities of Police, Russian Institute for Advanced Studies of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Domodedovo, Russia

Chvyakin Vladimir Alekseevich,

Doctor of Philosophy, Professor, Professor of the Department of Advertising and Public Relations in the Media Industry, Moscow Polytechnic University, Moscow, Russia

PEDAGOGICAL SKILLS OF A MODERN TEACHER IN THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL COMPETENCE

KEYWORDS: pedagogical activity; educators; teacher professionalism; pedagogical competence; pedagogical skill; conceptual apparatus.

ABSTRACT. The article deals with the concepts of pedagogical competence and pedagogical skills as components of the professionalism of the teacher, in order to identify their structural components, as well as theoretical and practical experience of research of domestic and foreign scientists. Attention is paid to the analysis of definitions of the concept of profession. The socio-pedagogical and individual-personal aspects of the professionalism of educational personnel are analyzed. Emphasis is placed on the comparative characteristics of the concepts of “pedagogical competence” and “pedagogical skill”. The necessity of elimination of contradictions of such important concepts as pedagogical competence and pedagogical skill in the structure of teacher's professionalism at the stage of introduction of new educational standards is proved. An important circumstance should be recognized as a significant impact on these two concepts of modern

conditions of pedagogical activity. Modern requirements for pedagogical competence often come into conflict with the generally accepted ideas about the content of this concept, which leads to low efficiency of professional activity of the teacher in the end. The main method of research – comparative analysis – was aimed at identifying the structural components of the professionalism of the teacher by determining the ratio of pedagogical skills and pedagogical competence in relation to the conditions of professional activity. Currently, the conditions of professional activity in the pedagogical environment have changed in principle and therefore there is a need to develop new approaches to the assessment of pedagogical competence and pedagogical skills. In the structure of professionalism of the teacher the concept of his pedagogical competence became dominant, and pedagogical skill of the teacher in the conditions of the modern educational environment acquired collective value. At the same time the actual value of pedagogical skill in modern conditions can be expressed as the highest level of pedagogical competence and therefore can acquire the independent formalized status in the process (system) of professional improvement of the teacher.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью устранения противоречий таких важных понятий, как педагогическая компетентность и педагогическое мастерство в структуре профессионализма педагога на этапе внедрения новых образовательных стандартов. Важным обстоятельством следует признать существенное влияние на эти два понятия современных условий педагогической деятельности. Проблема исследования заключается в том, что современные требования к педагогической компетентности нередко вступают в противоречие с общепринятыми представлениями о содержании этого понятия, что приводит к низкой эффективности профессиональной деятельности педагога в конечном итоге.

Цель исследования – выявить оптимальное соотношение понятий педагогического мастерства и педагогической компетентности в структуре профессионализма педагога применительно к условиям педагогической деятельности на этапе внедрения современных образовательных стандартов.

В современной отечественной психолого-педагогической литературе встречается около 65 терминов, относящихся к деятельности педагогов. Самыми употребляемыми сегодня являются понятия «педагогическая компетентность» и «педагогическое мастерство».

Понятие «педагогическая компетентность» начинает использоваться исследователями лишь с конца 80-х – начала 90-х годов XX века, и особенно интенсивно – после принятия Закона РФ «Об образовании». С этого момента официально признается субъектность педагога в образовательных процессах как социальная необходимость, а понятие «профессиональная компетентность» входит в научный обиход. Общеизвестно, что педагог-профессионал должен быть компетентным. «Компетентность» как феномен на сегодняшний день еще не имеет точного определения и не получила своего исчерпывающего анализа. Зачастую в научной литературе это понятие употребляется в контексте приведения в действие внутренних движущих сил педагогического процесса, причем чаще в роли образной метафоры, а не научной категории [1; 5; 9].

В психолого-педагогической науке понятие «педагогическая компетентность» активно исследуется Г. Г. Анисимовым, В. В. Беспалько, Т. Г. Браже, Ю. А. Гагиным, Л. Н. Захаровым, Л. А. Казариным, И. А. Колесниковой, Н. В. Кузиной, А. К. Марковой, В. А. Сластениным и др.

Несколько более традиционным для отечественной психолого-педагогической науки является термин «педагогическое мастерство». Педагогическое мастерство являлось объектом исследования многих авторов (О. А. Абдуллиной, Ю. П. Азарова, Ф. Н. Гоноболына, И. А. Зязюна, Н. В. Кузьминой, Н. А. Ложниковой, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, Е. М. Павлутенкова, В. А. Сластенина и др.). Тем не менее, анализ психолого-педагогической литературы по вопросам педагогического мастерства указывает на отсутствие единой точки зрения среди исследователей на сущность и содержание этого явления, а само понятие «педагогическое мастерство» интерпретируется по-разному.

Теоретико-методологическую основу исследования составили принципы системности и гуманизма, индивидуализации и акмеологического подхода к оценке профессионализма педагога. Основной метод исследования – сравнительный анализ – был направлен на выявление структурных компонентов профессионализма педагога путем определения соотношения педагогического мастерства и педагогической компетентности применительно к условиям профессиональной деятельности.

Определив педагогическое мастерство и педагогическую компетентность в качестве составляющих профессионализма педагога, с целью выявления их структурных компонентов мы провели сравнительный анализ различных точек зрения и позиций исследователей на определение данных понятий.

Были установлены сходства и различия в толковании этих двух понятий. Так, Н. В. Кузьмина определяет педагогическое мастерство как уровень деятельности, при котором педагог успешно решает профессиональные задачи [14]. Однако А. К. Маркова педагогическое мастерство рассматривает как уровень компетентности, и, соответственно, мастерство определяется ею в ка-

честве составляющей компетентности, которую, в свою очередь, она трактует как уровень осуществления деятельности [12].

Например, Л. М. Митина определяет педагогическую компетентность частью педагогического мастерства, тем самым представляя абсолютно обратную точку зрения, высказанную А. К. Марковой [13].

Кроме этого, мы видим, что А. И. Щербаков педагогическое мастерство рассматривал в качестве основного условия продуктивной работы учителя [23], а В. А. Сластенин рассматривал его в качестве основы для достижения высокого уровня развития [18]. По мнению И. А. Зязюна, мастерство – качественная характеристика степени овладения педагогом своей профессиональной деятельностью и т. д. [7].

Сравнительный анализ выявленных позиций позволяет сделать вывод об отсутствии единого понимания сущности и структуры данных понятий. Исследователи часто не разводят, а иногда и подменяют эти понятия друг другом, определяют одно понятие через другое как более частное, и тогда мы видим, что компетентность у одних исследователей является частью мастерства, а у других – наоборот, мастерство становится частью или уровнем компетентности.

Поэтому сравнительный анализ содержания этих двух понятий позволил выделить следующие общие признаки педагогического мастерства и педагогической компетентности:

– педагогическое мастерство и педагогическая компетентность являются характеристиками, определяющими готовность и способность выполнять педагогические функции;

– исследователи выделяют объективные составляющие педагогического мастерства и педагогической компетентности: знания, умения, навыки, владение педагогической техникой. Рассматривая педагогическое мастерство и педагогическую компетентность в качестве равных составляющих такого понятия, как «профессионализм педагога», мы определили, что данная объективная составляющая в педагогической компетентности будет представлять содержательную основу педагогической деятельности, выраженную в теоретической и практической готовности (знаниях и умениях) совершать деятельность, а в педагогическом мастерстве она будет представлять технологическую (процессуальную) сторону педагогической деятельности, выраженную в степени владения педагогическими техниками, технологиями, способами, приемами деятельности и т. п.;

– педагогическое мастерство и педагогическая компетентность определяют уров-

невое соответствие, степень достижения в овладении либо содержанием (знания, умения) деятельности, либо техникой (процессом) деятельности.

Еще одним общим признаком, объединяющим позиции исследователей, является то, что многие из них в числе компонентов педагогического мастерства и педагогической компетентности определяют качества личности, ее способности и т. п. [10; 11; 16]. На наш взгляд, представляется весьма неконструктивным при определении понятий «педагогическая компетентность» и «педагогическое мастерство» исходить из такой категории, как «личность». Иными словами, личностный подход к построению модели специалиста (в том числе и педагога) на основе выбора базовых профессионально важных свойств и качеств личности, исходя из общепсихологических представлений о многофакторной структуре личности, априори, видится не слишком результативным. При этом мы считаем, что определения, подобные следующему: «Профессиональная компетентность не только показатель, критерий личностных профессиональных достижений, но и мера нравственности педагога, поскольку определяет ведущее направление деятельности педагога», в содержательном плане отождествляющие профессиональную компетентность с «мерой нравственности педагога», не могут быть истолкованы иначе как постулирование далеко не бесспорного факта о том, что эффективность педагогической деятельности в значительной степени определяется нравственными качествами педагога. Но это совершенно не соответствует сути педагогической компетентности в современных условиях.

Анализ психолого-педагогических данных показал, что исследования педагогической компетентности и педагогического мастерства в зависимости от вкладываемого смысла можно разделить на четыре группы: прагматический, образовательный, общепедагогический, личностный.

Прагматический смысл обусловлен решением задач, связанных с процессом аттестации учителей, при этом педагогическая компетентность и педагогическое мастерство выступают одним из главных показателей профессионализма педагога [15; 18; 20]. В образовательном смысле педагогическая компетентность и педагогическое мастерство выступают как условие и средство развития учащихся, как своеобразный гарант результативности педагогической деятельности [3; 10; 21].

Общепедагогический смысл предполагает существование возможности проектировать определенный уровень достижения педагогической компетентности и педаго-

гического мастерства через организацию содержания и структуры профессиональной подготовки будущих педагогов и систему последипломного образования. Тенденция к осознанию общепедагогического смысла педагогической компетентности и педагогического мастерства наметилась в связи с психологической готовностью к сотрудничеству учителя с учениками, со способностью к проектированию собственной педагогической деятельности [2; 8; 18].

В личностном смысле педагогическая компетентность и педагогическое мастерство выступают критерием самооценивания себя как профессионала в пространстве педагогического труда [16].

Нам ближе деятельностный подход, который в зарубежной литературе представлен толкованиями компетентности как «углубленного знания», «состояния адекватного выполнения задачи», «способности к актуальному выполнению деятельности».

Таким образом, обобщая опыт исследований отечественных и зарубежных ученых, можно определить, что педагогическая компетентность – это теоретическая и практическая готовность к осуществлению педагогической деятельности, включающей овладение психолого-педагогическими, предметными (или специально-педагогическими), методическими (технологическими) знаниями и умениями. То есть педагогическая компетентность педагога определяет уровни подготовленности учителя к выполнению обязанностей в рамках своей компетенции, или в рамках своих должностных полномочий – организация педагогического процесса, осуществление педагогической деятельности, и проявляющееся в способах и приемах деятельности.

Другой составляющей профессионализма педагога как системной организации можно определить «педагогическое мастерство». Поэтому мы разделяем подходы исследователей, делающих акцент в педагогическом мастерстве на его практической стороне – знания, умения, навыки, техники, обеспечивающие оптимальность способов и приемов деятельности и ее результативность.

Опора на современные стандарты высшего педагогического образования, а также Программные документы Министерства образования и науки позволили нам выделить следующие компоненты педагогической компетентности:

– предметная компетентность – предметные (специально-профессиональные) знания и умения;

– методическая компетентность – методические (технологические) знания и умения;

– психолого-педагогическая компетентность – психолого-педагогические знания и умения.

Предметные знания и умения включают в себя следующие элементы, являющиеся и показателями профессионализма педагога:

– знания современной философии и стратегии развития образования, так как философия является основой мировоззрения педагога, владение современной философией образования позволит учителю обладать современным мировоззрением либо строить свою деятельность на основе современной стратегии образования;

– знание многообразия источников получения информации, готовность работать с информацией, используя различные информационные потоки, умение отбирать, синтезировать новую информацию (видео, Интернет) в предметное поле;

– знание предмета и способов его преподавания учащимся, готовность отбирать материал по предмету в соответствии с поставленными задачами, обновлять знания на современном уровне развития науки, техники, культуры;

– теоретическая подготовленность к решению воспитательных задач и практическая готовность ставить и решать воспитательные задачи в предметном поле, реализовывать принцип воспитывающего обучения, усилить ценностно-ориентированное содержание урока;

– теоретическая готовность к установлению межпредметных связей в условиях интеграции знания, умение использовать в своей деятельности знания из различных областей наук, что является не просто характеристикой общей эрудиции и кругозора, но и объективным требованием современного развития общества.

Методические знания и умения включают в себя:

– знание методики преподавания предмета и умение достигать запланированных результатов через владение широким арсеналом эффективных способов и приемов деятельности, их разнообразие;

– теоретическая и практическая готовность к планированию урока исходя из прогноза деятельности учащихся, готовность и возможность переструктурировать урок согласно плану, но исходя из сложившейся ситуации;

– теоретическая подготовленность и владение арсеналом форм и методов организации учебной деятельности обучающихся, позволяющим обеспечить оптимальность выбора и наибольший результат при наименьших затратах;

– знание теории и практики активизации учебной деятельности, владение спосо-

бами и приемами поддержания интереса, готовность формировать цели обучения и воспитания как перспективного, так и ближайшего развития.

Проблема определения сущности психолого-педагогической компетентности в деятельности педагога, его оценки является предметом спора и разногласий между психологами, педагогами, физиологами, специалистами-практиками. Тем не менее, следует отметить, что в 80-е годы прошлого столетия исследованию педагогической компетентности и педагогического мастерства уделялось большое внимание, и были получены важные результаты. Но также важно отметить, что в настоящее время существенно изменились условия профессиональной деятельности педагога.

Новизна исследования определяется тем обстоятельством, что в настоящее время условия профессиональной деятельности в педагогической среде изменились принципиальным образом, и поэтому возникла необходимость разработки новых подходов к оценке педагогической компетентности и педагогического мастерства.

Таким образом, понятие «психолого-педагогическая компетентность» пересекается с психологическим, социологическим, педагогическим понятиями и категориями, обозначающими возможности человека, занимающегося педагогической деятельностью. И различия в его толкованиях зависят от позиций, на которых стоят исследователи психолого-педагогической компетентности.

Педагогическая компетентность как составляющая профессионализма педагога определяет подготовленность педагога к выполнению педагогической деятельности и проявляется в совокупности способов и приемов деятельности, базирующихся на знании. Мерой, отражающей владение субъекта процессом труда (техники, технологии), является педагогическое мастерство.

Взяв за основу ключевые элементы педагогического мастерства, выделенные В. А. Сластениным и др. исследователями, понятие педагогической техники как совокупности умений и навыков, необходимых для эффективного педагогического воздействия на учащихся (речевые умения, мимическая и пантомимическая выразительность, управление своими эмоционально-психическими состояниями, поддержание эмоционально-творческого напряжения), и опираясь на собственный опыт преподавания курса «Основы педагогического мастерства» в системе высшего и дополнительного педагогического образования, мы определили следующие компоненты педагогического мастерства: технику и культуру вербального общения, технику и культуру

невербального общения, эмоционально-волевою саморегуляцией.

Понимая педагогическую технику как совокупность приемов внешней выразительности, можно выделить две группы педагогических умений, необходимых для ее достижения. Это умения понимать, осознавать, управлять своими и своих учеников эмоциональными, волевыми, психофизическими состояниями и умения, связанные с воздействием на коллектив и личность. Вторая группа умений, в свою очередь, нами подразделяется на две подгруппы – техника и культура невербального общения (внешняя выразительность) и техника и культура вербального общения (вербальная выразительность).

К числу умений, характеризующих таковой компонент педагогического мастерства, как техника и культура невербального общения, относятся:

- владение знаниями о тех или иных чувствах, выражающихся мимикой, пластикой, позой, жестами, и умение определять на их основе эмоциональное состояние класса, отдельного обучающегося;

- владение способами и приемами невербального общения для целесообразного воздействия через точность и оптимальность используемых жестов, мимики;

- владение пространственной организацией взаимодействия (дистанция, пространство, расположение в пространстве и т. д.), режиссурой и драматургией урока, воспитательного мероприятия для достижения наибольшего эффекта деятельности и др.

Техника и культура вербального общения проявляется через речевые умения и умения организации речевого взаимодействия и включает:

- владение приемами конструктивного общения, умение профессионально общаться;

- владение голосом и умение работать с речевым аппаратом;

- владение приемами организации конструктивного взаимодействия с обучающимися, коллегами, родителями и др.

Эмоционально-волевая саморегуляция как компонент педагогического мастерства включает в себя следующие умения:

- умение осознавать свое эмоциональное состояние в конкретный момент и владение приемами регуляции своего отрицательного эмоционального состояния;

- владение приемами регулирования эмоционально-волевых состояний и создание нужного эмоционально-волевого настроения;

- владение техниками поддержания состояния эмоционального равновесия, работоспособности и др.

Рассматривая педагогическую компетентность и педагогическое мастерство в

качестве составляющих профессионализма педагога, представляющих его деятельностную сторону, мы выявили их основные компоненты и показатели, где педагогическая компетентность отражает теоретическую готовность, а педагогическое мастерство – меру овладения процессом труда.

В структуре профессионализма педагога доминирующим стало понятие его педагогической компетентности, а педагогиче-

ское мастерство педагога в условиях современной образовательной среды приобрело собирательное значение. При этом актуальное значение педагогического мастерства в современных условиях может выражаться в качестве высшего уровня педагогической компетентности и поэтому может приобрести самостоятельный формализованный статус в процессе (системе) профессионального усовершенствования педагога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андриади И. П. Основы педагогического мастерства. – М. : Академия, 2009. – 358 с.
2. Введенский В. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 45-49.
3. Виноградова Н. И. Акмеология профессиональной деятельности педагогов дошкольного и начального общего образования – М. : Флинта, 2017. – С. 28-31.
4. Гильмеева Р. Х. Профессионализм учителя в социологическом измерении // Социологические исследования. – 1998. – № 11. – С. 72.
5. Дилла Д. Что должны знать учителя. Знания, умения и нравственные ценности хорошего педагога / пер. с англ. Е. Н. Егоровой ; под ред. Н. Н. Михайлова. – М. : Прогресс-Традиция, 2001. – 336 с.
6. Занина Л. В. Основы педагогического мастерства : монография. – Ростов на/Д. : Феникс, 2003. – 288 с.
7. Зязюн И. А. Основы педагогического мастерства. – М. : Просвещение, 1989. – 302 с.
8. Иванов Д. А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. – М. : АПК и ПРО, 2011. – 101 с.
9. Карпова Э. Э. Проблема профессионального мастерства педагога и условия ее решения // Образование в современном обществе: проблемы, теория, практика : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (25-27 сентября 1996 г.). – Одесса : ЮГПУ им. К.Д. Ушинского, 1996. – С. 47.
10. Козилова Л. В., Ратова И. В., Чвякин В. А. Дополнительное образование в условиях системных изменений : монография. – Ногинск : Аналитика Родис, 2017. – 236 с.
11. Козилова Л. В., Чвякин В. А. Толерантность личности как психологическая детерминанта профессионального здоровья педагога // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития : материалы международной научно-практической конференции 16-17 марта 2017, Москва, МГОУ : в 2-х ч. / под ред. Е. И. Артамоновой. – М. : МАНПО, 2017. – Ч. 1. – С. 122-126.
12. Манойлова М. А. Психолого-акмеологические составляющие профессионального мастерства учителя // Вестник Псковского государственного университета. Серия : Социально-гуманитарные науки. – 2007. – С. 191-194.
13. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М. : Академия, 2004. – С. 73-74.
14. Остапенко О. А. Педагогическая система Н.В. Кузьминой и педагогическое мастерство И.А. Зязюна: соотношение понятий и структур // Историко-педагогический журнал. – 2012. – № 4. – С. 146-153.
15. Профессиональное педагогическое образование: становление и развитие педагогического знания : монография / под ред. проф. А. А. Дубасенюк. – Житомир : Изд-во ЖДУ им. И. Франко, 2014. – 443 с.
16. Ратова И. В., Чвякин В. А. Профессионально-психологическая толерантность в развитии личности педагога // Перспективы развития современного образования: от дошкольного до высшего : сборник статей Девятых Всероссийских Шамовских педагогических чтений научной школы Управления образовательными системами (25 января 2017 г.) : в 2 ч. / отв. ред. С. Г. Воровщиков, О. А. Шклярова. – М. : МПГУ, 2017. – Ч. 1. – С. 160-163.
17. Савельева С. С. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности учителя в образовательном процессе вуза : монография. – Воскресенск, 2012. – С. 15-16.
18. Слостенин В. А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры // Педагогическое образование и наука. – 2004. – № 5. – С. 4-15.
19. Тарариева К. С. Профессиональная компетентность как условие развития мастерства педагога // Курорты. Сервис. Туризм. – Краснодар, 2013. – № 1 (18). – С. 132-135.
20. Терентьева Т. П. Профессионально-педагогическая компетентность учителя // Педагогика: традиции и инновации : материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013 г.). – Челябинск : Два комсомольца, 2013. – С. 193-196.
21. Тлеубердиев Б. М., Рысбаева Г. А., Медетбекова Н. Н. Профессиональная компетентность педагога // Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – № 10. – С. 47.
22. Шадриков В. Д., Карпов А. В., Кузнецова И. В. Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников. – М. : Логос, 2011. – 168 с.
23. Щербаков А. И. Психологические проблемы профессиональной подготовки учителя в высшей школе. – Л. : Просвещение, 1988. – 168 с.

REFERENCES

1. Andriadi I. P. Osnovy pedagogicheskogo masterstva. – M. : Akademiya, 2009. – 358 s.
2. Vvedenskiy V. Modelirovanie professional'noy kompetentnosti pedagoga // Pedagogika. – 2003. – № 10. – S. 45-49.

3. Vinogradova N. I. Akmeologiya professional'noy deyatel'nosti pedagogov doshkol'nogo i nachal'nogo obshchego obrazovaniya – M. : Flinta, 2017. – S. 28-31.
4. Gil'meeva R. Kh. Professionalizm uchitelya v sotsiologicheskom izmerenii // Sotsiologicheskie issledovaniya. – 1998. – № 11. – S. 72.
5. Dilla D. Chto dolzhny znat' uchitelya. Znaniya, umeniya i nrvstvennyye tsennosti khoroshego pedagoga / per. s angl. E. N. Egorovoy ; pod red. N. N. Mikhaylova. – M. : Progress-Traditsiya, 2001. – 336 s.
6. Zanina L. V. Osnovy pedagogicheskogo masterstva : monografiya. – Rostov na/D. : Feniks, 2003. – 288 s.
7. Zyazyun I. A. Osnovy pedagogicheskogo masterstva. – M. : Prosveshchenie, 1989. – 302 s.
8. Ivanov D. A. Kompetentnostnyy podkhod v obrazovanii. Problemy, ponyatiya, instrumentariy. – M. : APK i PRO, 2011. – 101 s.
9. Karpova E. E. Problema professional'nogo masterstva pedagoga i usloviya ee resheniya // Obrazovanie v sovremennom obshchestve: problemy, teoriya, praktika : materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (25-27 sentyabrya 1996 g.). – Odessa : YuGPU im. K.D. Ushinskogo, 1996. – S. 47.
10. Kozilova L. V., Ratova I. V., Chvyakin V. A. Dopolnitel'noe obrazovanie v usloviyakh sistemnykh izmeneniy : monografiya. – Noginsk : Analitika Rodis, 2017. – 236 s.
11. Kozilova L. V., Chvyakin V. A. Tolerantnost' lichnosti kak psikhologicheskaya determinanta professional'nogo zdorov'ya pedagoga // Professionalizm pedagoga: sushchnost', sodержanie, perspektivy razvitiya : materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii 16-17 marta 2017, Moskva, MGOU : v 2-kh ch. / pod red. E. I. Artamonovoy. – M. : MANPO, 2017. – Ch. 1. – S. 122-126.
12. Manoylova M. A. Psikhologo-akmeologicheskie sostavlyayushchie professional'nogo masterstva uchitelya // Vestnik Pskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya : Sotsial'no-gumanitarnye nauki. – 2007. – S. 191-194.
13. Mitina L. M. Psikhologiya truda i professional'nogo razvitiya uchitelya. – M. : Akademiya, 2004. – S. 73-74.
14. Ostapenko O. A. Pedagogicheskaya sistema N.V. Kuz'minoy i pedagogicheskoe masterstvo I.A. Zyazyuna: sootnoshenie ponyatiy i struktur // Istoriko-pedagogicheskii zhurnal. – 2012. – № 4. – S. 146-153.
15. Professional'noe pedagogicheskoe obrazovanie: stanovlenie i razvitie pedagogicheskogo znaniya : monografiya / pod red. prof. A. A. Dubasenyuk. – Zhitomir : Izd-vo ZhDU im. I. Franko, 2014. – 443 s.
16. Ratova I. V., Chvyakin V. A. Professional'no-psikhologicheskaya tolerantnost' v razvitii lichnosti pedagoga // Perspektivy razvitiya sovremennogo obrazovaniya: ot doshkol'nogo do vysshego : sbornik statey Devyatykh Vserossiyskikh Shamovskikh pedagogicheskikh chteniy nauchnoy shkoly Upravleniya obrazovatel'nymi sistemami (25 yanvarya 2017 g.) : v 2 ch. / otv. red. S. G. Vorovshchikov, O. A. Shklyarova. – M. : MPGU, 2017. – Ch. 1. – S. 160-163.
17. Savel'eva S. S. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'noy kompetentnosti uchitelya v obrazovatel'nom protsesse vuza : monografiya. – Voskresensk, 2012. – S. 15-16.
18. Slastenin V. A. Professionalizm uchitelya kak yavlenie pedagogicheskoy kul'tury // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. – 2004. – № 5. – S. 4-15.
19. Tararieva K. S. Professional'naya kompetentnost' kak uslovie razvitiya masterstva pedagoga // Kurorty. Servis. Turizm. – Krasnodar, 2013. – № 1 (18). – S. 132-135.
20. Terent'eva T. P. Professional'no-pedagogicheskaya kompetentnost' uchitelya // Pedagogika: traditsii i innovatsii : materialy IV Mezhdunar. nauch. konf. (g. Chelyabinsk, dekabr' 2013 g.). – Chelyabinsk : Dva komсомol'tsa, 2013. – S. 193-196.
21. Tleuberdiev B. M., Rysbaeva G. A., Medetbekova N. N. Professional'naya kompetentnost' pedagoga // Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya. – 2013. – № 10. – S. 47.
22. Shadrikov V. D., Karpov A. V., Kuznetsova I. V. Professionalizm sovremennogo pedagoga: metodika otsenki urovnya kvalifikatsii pedagogicheskikh rabotnikov. – M. : Logos, 2011. – 168 s.
23. Shcherbakov A. I. Psikhologicheskie problemy professional'noy podgotovki uchitelya v vysshey shkole. – L. : Prosveshchenie, 1988. – 168 s.

УПРАВЛЕНИЕ И ЭКОНОМИКА ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.1
ББК 4420.046

DOI 10.26170/ps19-08-04
ГРНТИ 14.07.07

Код ВАК 13.00.01

Савиных Галина Петровна,

кандидат педагогических наук, магистрант программы «Управление системами оценки качества общего образования», Московский городской педагогический университет; 129226, г. Москва, 2-ой Сельскохозяйственный пр-д, 4, к. 1; e-mail: inobr@list.ru

Новоселов Сергей Аркадьевич,

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

ШКОЛА МЕТОДИСТА СЕГОДНЯ: ВОЗРОЖДЕНИЕ ТРАДИЦИЙ В УСЛОВИЯХ РЫНКА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: методисты; эксперты-методисты; ресурсный подход; методический консалтинг; методическая служба; повышение квалификации; методическая работа.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена проблеме дефицита методистов нового формата. Выдвинута идея возрождения школ методистов как решение противоречия между спросом на методический консалтинг и недостаточным количеством экспертов, подготовленных к методической работе. Авторы сравнивают реальные требования к методистам и формальные квалификационные характеристики методиста как одной из должностей педагогических работников. Утверждается целостность экспертизы и персонального подхода в методической работе. Используются положения ресурсного подхода для объяснения личностного ресурса профессиональной эффективности методиста. В актуальном контексте рассмотрено понятие «информационно-аналитический сервис», посредством которого авторы иллюстрируют значимость информационных продуктов деятельности методиста. Новизна рассмотренных положений состоит в обосновании предпосылок развития методической работы в системе образования и уточнении влияния экспертов-методистов на инструменты управления качеством образования.

Теоретическая значимость изложенных в статье результатов исследования связана с введением понятия «методический консалтинг» для обозначения комплекса профессиональных качеств, характеристик и функций эксперта-методиста.

Предлагаемые авторами рекомендации могут быть использованы в организации деятельности методических служб, проектировании функционала сотрудников, курирующих методическую работу, обновлении программ повышения квалификации для заместителей руководителей школ.

Savinykh Galina Petrovna,

Candidate of Pedagogy, Master's Degree Student of the Program "Management of Quality Assessment Systems for General Education", Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia

Novoselov Sergey Arkadieich,

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

METHODIST SCHOOL AT PRESENT: REVIVING TRADITIONS IN MARKET CONDITIONS

KEYWORDS: methodologists; methodologists; resource approach; methodical consulting; methodical service; training; methodical work.

ABSTRACT. The article is devoted to the shortage of Methodists of a new format. The idea of reviving the schools of Methodists has been put forward as a solution to the contradiction between the demand for Methodists al consulting and the insufficient number of experts prepared for methodical work. The authors compare the real requirements for the Methodists and the formal qualification characteristics of the Methodists as one of the positions of teachers. The integrity of the examination and personal approach in the methodical work is approved. The provisions of the resource approach are used to explain the personal resource of the professional effectiveness of the Methodists. In the current context, the concept of "information-analytical service" is considered, through which the authors illustrate the importance of information products of the Methodists.

The novelty of the provisions considered is to justify the prerequisites for the development of methodical work in the education system and to clarify the influence of expert Methodists on education quality management tools.

The theoretical significance of the research results presented in the article is associated with the introduction of the concept of "methodical consulting" to denote a complex of professional qualities, characteristics and functions of expert-methodists.

The recommendations proposed by the authors can be used in organizing the activities of methodological services, designing the functionality of employees in charge of methodical work, and updating continuing education programs for deputy heads of schools.

Дистанция между официальной политикой в сфере образования и реальными запросами участников образовательных отношений породила спрос на методический консалтинг. А если точнее, на экспертов-методистов, способных перевести назначенное для выполнения «сверху» в алгоритм самого выполнения с учетом обстоятельств, имеющихся «снизу».

При этом функционал работника, релевантный спросу на методический консалтинг, не попадает в рамки ни одной из должностей работников образования, включенных в единый квалификационный справочник (далее – ЕКС). Возможным разрешением сложившего противоречия мы видим школы методистов-экспертов – специально проектируемые и внедряемые разными структурами системы дополнительного профессионального образования.

В статье рассмотрим, почему сегодня нужны школы методистов и что принципиально нового должно появиться в их содержании. Ключевой тезис состоит в том, что спрос на методический консалтинг, во многом порожденный издержками системы дополнительного профессионального образования, задаст самой этой системе актуальное направление развития.

Логика наших аргументов будет строиться на понимании методического консалтинга как особой области отношений в сфере образования, где один субъект выступает заявителем некоторого профессионального дефицита, а второй субъект выступает экспертом, разъясняющим существо дефицита и дающим рекомендации по его восполнению. Собственно «методическим» консалтинг становится в том случае, если эксперт предлагает обоснованные и готовые к использованию алгоритмы, то есть предлагает методике восполнения дефицита.

Наличие пользы, развернутой в рекомендации, – сутевая характеристика методического консалтинга, отличающая методический консалтинг от консалтинга в целом. То есть, если консультант не переводит свои разъяснения в конкретные рекомендации, не передает консультируемому конкретные способы действий, не дает алгоритмов, то методическим такой консалтинг назвать нельзя. Никакие, даже самые исчерпывающие аргументированные разъяснения, не заменят конкретных рекомендаций.

Одна из предпосылок такого понимания методического консалтинга – этимология слова «метод».

Если обратиться к справочно-энциклопедическим изданиям, то мы найдем ряд семантических аргументов нашей логики. Так, в словаре В. И. Даля слово «метод» (от греч. *methodos* – путь ис-

следования, теория, учение) понимается как «способ достижения какой-либо цели, решения конкретной задачи», а также как «совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения (познания) действительности» [9].

Википедия предлагает схожую интерпретацию. Здесь «метод» (от др.-греч. *Μέθοδος* – путь исследования или познания, от *μετά-* + *ὁδός* «путь») – «осознание формы внутреннего самодвижения содержания изучаемого предмета». Характерные акценты, которые дает Википедия в комментарии к этому определению: «В отличие от области знаний или исследований, – говорится в статье, – метод является авторским, то есть созданным конкретной персоной или группой персон, научной или практической школой». Кроме того, методы имеют тенденцию «устаревать, преобразовываясь в другие методы, развиваясь в соответствии со временем, достижениями технической и научной мысли, потребностями общества» [8].

Рациональность как ключевая характеристика метода лежит в основе определения, предложенного аналитическим порталом «Гуманитарные технологии», где метод трактуется как «совокупность рациональных действий, которые необходимо предпринять, чтобы решить определенную задачу или достичь определенной цели» [7].

Прагматику понимания метода мы связываем с положением ресурсного подхода о взаимосвязи и взаимовлиянии ресурсов. Согласно этому положению развитие одной из групп ресурсов порождает развитие другой группы ресурсов и наоборот [4]. Профессионализм методиста не может не обуславливаться его установками в вопросах конечной ответственности за результаты методической экспертизы и консалтинга.

Ценность методиста должна измеряться наличием и обоснованностью предложенных им методических рекомендаций. А польза предложенных им рекомендаций должна прямо соотноситься с удовлетворением конкретного потребителя, кастомизацией оказанной услуги. И в этом смысле методист должен уметь не только принимать явный запрос от заказчика, но и угадывать запрос второго плана, который не всегда осознается самим заказчиком в силу отсутствия у него экспертного опыта по предмету методической услуги.

Такой, по сути, коучинговый, компонент профессиональных навыков методиста значительно повышает его вес в конкурентной рыночной среде и объясняет наше обращение к положениям ресурсного подхода. Мы убеждены, что обозначенный выше уровень профессионализма невозможен без

развитого личностного ресурса методиста, сопряженного с установкой на пользу для потребителя как неотъемлемую часть экспертно-методических услуг. Перефразируя Л. В. Фролову, можем утверждать, что личностный ресурс – источник энергии эксперта-методиста и фактор востребованности его услуг на современном этапе коммуникации участников отношений в сфере образования [12].

Связывая суть метода с новыми требованиями к методисту, мы утверждаем, что методист, прежде всего, – это держатель методов. И в силу того, что методы а) меняются с изменением внешних факторов и б) редко универсальны и рассчитаны на разнообразие, методист – это всегда эксперт. Нельзя быть методистом, не будучи экспертом, ибо в противном случае консультация сведется к трансферу знаний или к демонстрации типовых примеров действий. Экспертность – условие, залоговое свойство хорошего методиста.

В аспекте эволюции информационного общества экспертность методиста становится выражением нового формата продвижения информации от теорий и методологических моделей в плоскость методов и практических решений. Сочетание «эксперт-методист» – не механическая накладка функций, а проявление способности профессионала отбирать информацию и прогнозировать пользу методической услуги в информационных продуктах прямого назначения, коими мы считаем инструкции, руководства, алгоритмы.

Пользуясь термином «информационно-аналитическое сопровождение» [11], мы выводим наше видение экспертности методиста на уровень разработки методических продуктов как информационного ресурса управления качеством образования. Такие продукты работы методиста снимают противоречие между уже сложившимся дискурсом по вопросу инструментов управления качеством образования и потребностью в научно-теоретическом осмыслении статуса методических услуг в оптимизации этих инструментов.

Выход на аспекты информационно-аналитического сервиса важен для нас как с точки зрения кастомизации методических услуг, так и с точки зрения личностного ресурса профкомпетентности методиста. К примеру, методический консалтинг управленческой команды школы по внедрению системы оценки достижения образовательных результатов учащихся будет предполагать своей информационной пользой совместную с администраторами разработку локальных нормативных актов внутренней системы оценки качества образования, целевого раздела основной образовательной про-

граммы и образцов оценочных модулей рабочих программ по дисциплинам учебного плана. Согласно А. И. Якушкиной, подобного рода информационно-аналитическое обеспечение управления качеством образования выступает «средством стабилизации и развития» самой образовательной системы [14].

Настаивая на обязательной экспертности методиста, мы не можем, однако, не указать на отдельные факты девальвации статуса эксперта в профессиональном сообществе. Виктор Вахштайн, к примеру, называет среди причин появления негативных коннотаций слова «эксперт» сложившееся в послевоенный период ощущение «всевластия экспертов». Начиная со Второй мировой войны, эксперты, как считает Виктор Вахштайн, диктовали политические решения без ответственности за их реализацию [10].

Условная «безответственность» эксперта, его обособленность от конечных результатов действий, предопределяемых экспертизой, действительно, сильный аргумент девальвации эксперта, но она не снижает самой сути экспертизы как канала рационализации действий и источника методов. Другими словами, ценность эксперта не в том, что ему можно делегировать ответственность, а в том, что ему можно делегировать право проработки метода, причем адресно, под текущую задачу.

Эксперт, в нашем понимании, – это квалифицированный в своей области специалист, который имеет опыт выявления и анализа неочевидных деталей, аспектов в документах, фактах, информации с целью установления их достоверности, качества, а также определения их наличного или потенциального назначения.

Очевидно, что называться экспертом и быть экспертом – это не одно и то же. Как пишет в своем блоге Константин Кичинский, экспертный статус должен быть «живым», не зависящим от ситуации; не «протухать» или «сереть» по мере бездействия эксперта, а быть «его пульсом» [6].

В рамках методического консалтинга эксперт функционирует как методист, если переводит экспертное разъяснение в метод. Разнообразие методов определяется разнообразием предмета консультации, ее темы, характера дефицита.

К профессиональным дефицитам как предмету методического консалтинга можно, к примеру, отнести:

- навигацию в нормативной правовой базе образовательной деятельности;
- выбор управленческих решений с учетом изменений в нормативно-правовых актах;
- оценку полноты и законности локального нормативного регулирования образовательной деятельности;

- проектирование образовательной среды;
- распределение ресурсов образовательной деятельности;
- моделирование рамки компетенций по той или иной штатной единице;
- планирование результатов реализации образовательных программ;
- обеспечение функционирования внутренних систем оценки качества образования.

Это далеко не полный перечень предмета методического консалтинга, который показывает, что в сфере образования методический консалтинг не имеет ограничений по должностной иерархии. Потребность в методическом консалтинге одинаково может возникнуть как у руководителя образовательной организации, так и у его заместителя или рядового сотрудника.

И в этом смысле официальный статус методиста, привязанный к перечню должностей ЕКС, не должен рассматриваться ограничением для такого понимания. Тем более что прописанный ЕКС функционал методиста дает немалые основания к расширению рамки методического консалтинга.

Согласно должностной характеристике методиста, утвержденной Приказом Минздрава России от 26.08.2010 № 761н, методист:

- анализирует состояние учебно-методической и воспитательной работы, вносит предложения по повышению ее эффективности;
- принимает участие в разработке методических и информационных материалов;
- оказывает помощь педагогическим работникам в определении содержания учебных программ, форм, методов и средств обучения;
- содействует организации работы по научно-методическому обеспечению образовательной деятельности;
- организует разработку, рецензирование и подготовку к утверждению пособий, типовых перечней оборудования, дидактических материалов;
- анализирует и обобщает результаты экспериментальной работы учреждений [2].

Характерные такому функционалу проекции мы можем сделать применительно к подготовке педагогов в вузах. Если, к примеру, посмотреть на требования основной профессиональной образовательной программы прикладного бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование», то мы увидим, что в процессе освоения содержания модуля студент должен иметь оптимальное количество «входов» и «выходов» в базовую образовательную организацию (вуз) и сетевую образовательную организацию (школа). Такой объем

практики подразумевает не только ознакомительный, но и собственно методический уровень, призванный усиливать практическую направленность подготовки педагога. Согласимся с Р. Ф. Ахтариевой, что при разработке и реализации программ бакалавриата вуз не может не ориентироваться на конкретный вид профессиональной деятельности, к которому готовится бакалавр, «исходя из потребностей рынка труда, научно-исследовательского и материально-технического ресурса образовательной организации» [1, с. 32].

Еще одна иллюстрация наших доводов про статус учителя-методиста как точки развития карьеры педагога – это структура национальной системы учительского роста (НСУР), где понятие «методист» использовано для обозначения высшей квалификации педагога, способного не только транслировать собственный профессиональный опыт, но и организовывать профессиональную коммуникацию других педагогов, руководить разработками группами [5].

Сам факт применения понятия «методист» для обозначения функционала, связанного с поиском, проработкой метода, иллюстрирует наше понимание методического консалтинга. Учитель-методист с вмененными ему обязанностями проработки и внедрения педагогических методов может рассматриваться таким же субъектом методического консалтинга, как независимый эксперт-методист, предлагающий услуги методического консалтинга на коммерческой основе.

И, конечно, нельзя не вспомнить традиционные методические службы, которые в советской системе образования существовали как институционализированные структуры при региональных органах управления образования. Несмотря на то, что к десяткам лет нашего века институт методических служб, по сути, перестал существовать как целостная, вертикально построенная система, поддерживаемая государством, в отдельных регионах такие службы сохранены. Для нас причина, по которой в утверждении новых смыслов методической работы и обосновании нового качества методиста мы учитываем традиции методической работы.

Точкой пересечения традиционного содержания подготовки методистов и того нового, что несет сегодняшний спрос на методический консалтинг, мы видим метод, выведенный на экспертном знании и опыте под запрос консультируемого, а предпосылкой обогащения этой точки – персонализацию методического консалтинга.

На первый план выступает здесь уже не эксперт-методист, а именно консультант, как тот, к кому обращаются в случае инди-

видуальных затруднений, лично значимых и осознаваемых, прежде всего, по отношению к себе как субъекту деятельности.

Методический консалтинг оказывается как бы на волне зависимости от индивидуальных триггеров потребления услуг. Массовые услуги и типовые рыночные товары уже не дают того экономического эффекта, который был на этапе становления потребительского общества. Современный потребитель, в том числе потребитель методического консалтинга, начинает искать не просто чего-то особенного, а особенно упакованного, индивидуально предназначенного, соответствующего его уникальным нуждам и представлениям о качестве. А в условиях «цифровой инфраструктуры» [15] отношений в сфере образования этому начинают способствовать развивающиеся технологии диджитал-маркетинга.

В какой-то мере, методический консалтинг должен будет «брать пример» с тех сфер потребления, где уже сложились механизмы поведенческой экономики. Например, с индустрии красоты и здорового образа жизни, которая априори открыта для персонализации; индустрии досуга и развлечения с ее индивидуальными экскурсионными турами, квестами на малую группу, семейными праздниками по авторскому сценарию и тому подобное.

Неким ориентиром персонализации услуг может служить образовательный бизнес, уже предлагающий потребителю широкий выбор курсов и обучающих программ по специальному техническому заданию. В офлайн-образовании, к примеру, практикуют входную диагностику дефицитов, в онлайн – внедряют сервисы для индивидуального дистанционного сопровождения обучающихся.

Синтез экспертности и ориентации на персональный запрос потребителя делает методический консалтинг весьма перспективным как в части кластеризации соответствующих услуг, так и в части развития социально-экономической ниши методического консалтинга.

Нишевое разнообразие спроса на методические услуги сегодня заметно усиливается, поэтому если говорить о кластеризации методического консалтинга, то мы видим перспективную кластеризацию по принципу целевой аудитории. Под общей шапкой «методический консалтинг» можно объединить:

- услуги для образовательных организаций;
- услуги для некоммерческих объединений, связанных с системой образования;
- услуги для производителей товаров для системы образования;

– услуги для родителей как участников образовательных отношений.

Чтобы подчеркнуть особые требования, которые предъявляет рынок к эксперту-методисту, намеренно приведем нетипичный пример, связанный с методической услугой для образовательного бизнеса.

Допустим, некий микро-бизнес решает выйти на рынок образовательных услуг с проектом «Мульт-театр». Суть – детские рисунки превращаются руками самих же детей в анимационные мультфильмы с возможностью трансляции на экране. Изначально проект позиционировал себя исключительно в сфере досуга: семейные праздники, детские уголки торговых центров и т. п., и нужды в консультации эксперта не было. Но уже первые промо-шаги на рынке образовательных услуг показали дистанцию между ними и обычным детским досугом. Сформировалась потребность. Бизнес привлекает эксперта от образования.

Эксперт-методист помогает бизнес-клиенту переложить структуру проекта на язык потенциальной целевой аудитории – руководителей образовательных организаций. Эксперт переводит сильные стороны проекта в триггеры, определяющие маркетинговую политику. Консультация с экспертом помогает нащупать решение для целевой аудитории – готовый курс внеурочной деятельности на 35 часов по общекультурному направлению в соответствии с ФГОС начального общего образования. В основе курса – работающие на образовательный результат компоненты «Мульт-театра»: придумывание сюжета мультфильма, планирование композиции «кадров», следование инструкции «верстки» мультфильма, придумывание названия, его обсуждение с друзьями, «управление» показом мультфильма на экране.

Приведенный пример иллюстрирует нашу идею о новом качестве современного методиста, ставка на которое в системе дополнительного профессионального образования может лечь в основу долгосрочных и востребованных проектов в формате «Школа методиста». Отчасти, мы опираемся здесь на специфику обучения в информационном обществе [3], прежде всего, в той части, которая связана с самомотивацией субъекта обучения как потребителя референтной информации.

Именно в данных рамках должна вестись подготовка как экспертов-консультантов, так и экспертов-разработчиков. Ключевым результатом выпускника таких школ мы видим его умение сводить к практическому решению нормативные регуляторы, социокультурные тренды, наличные технологии и видение ре-

зультата со стороны потребителя услуги методического консалтинга.

Школы методистов не должны сводиться к заурядным курсам обучения методикам. Миссия этих школ – готовить экспертов-универсалов, способных работать с различными целевыми аудиториями участников отношений в сфере образования, а принцип единства экспертизы и персонализации в методическом консалтинге задаст содержательное наполнение официальных программ подготовки слушателей таких школ.

Возвращаясь, таким образом, к заглавной идее «возрождения традиций в условиях рынка», мы можем заключить, что традиционно признанный статус методической компоненты в управлении образовательными системами [13] лишь выигрывает в современной реальности управления качеством, поскольку рынок обязывает глубже понимать преимущества методического консалтинга и находить смыслы и каналы для продвижения этих преимуществ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахтариева Р. Ф. Проектирование основной профессиональной образовательной программы прикладного бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование» // Сборник научных трудов Международного форума «Модернизация педагогического образования» (3-5 июня 2015 г., г. Казань) / под ред. Р. А. Валеевой. – Казань : Изд-во «Бриг», 2015. – 395 с.
2. Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и других служащих (ЕКС) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_97378/ (дата обращения: 08.08.2019).
3. Иванова Е. О. Теория обучения в информационном обществе / Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская. – Изд. 2-е. – М. : Просвещение, 2014 – 189 с.
4. Клочкова Л. И. Механизмы реализации ресурсного подхода в воспитании школьников [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=14268> (дата обращения: 02.09.2019).
5. Об утверждении Плана мероприятий Министерства образования и науки РФ по формированию и введению национальной системы учительского роста [Электронный ресурс] : Приказ Министерства образования и науки РФ от 26 июля 2017 г. № 703. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/71741920/> (дата обращения: 04.09.2019).
6. От экспертов-«одуванчиков» к разметке экосистемы НТИ [Электронный ресурс] // Платформа НТИ 20.35. Блог Константина Кичинского. – Режим доступа: https://ntinews.ru/blog/inside_outside/ot-ekspertov-oduvanchikov-k-razmetke-ekosistemy-nti.html (дата обращения: 07.08.2019).
7. Метод [Электронный ресурс] // Аналитический портал «Гуманитарные технологии». – Режим доступа: <https://gtmarket.ru/concepts/6871> (дата обращения: 08.08.2019).
8. Метод [Электронный ресурс] // Википедия. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/w> (дата обращения: 08.08.2019).
9. Метод [Электронный ресурс] // Толковый словарь В. И. Даля. – Режим доступа: <http://www.endic.ru/dal/Metod-15477.html> (дата обращения: 08.08.2019).
10. Слово «эксперт» превращается в ругательство [Электронный ресурс] // Виктор Вахштайн в совместной программе «Полит.ру» и радио «Вести ФМ» от 13 октября 2012. – Режим доступа: <https://radiovesti.ru/brand/60941/episode/1353639> (дата обращения: 08.08.2019).
11. Торкунова Ю. В. Информационно-аналитическое сопровождение образовательной деятельности / Рос. Межд. акад. туризма (Казан. филиал). – Казань : Универсум, 2011. – 156 с.
12. Фролова Л. В. Формирование бизнес-модели предприятия / Л. В. Фролова, Е. С. Кравченко. – К. : Центр учебной литературы, 2012. – 384 с.
13. Шамова Т. И. Управление образовательными системами : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т. И. Шамова, Т. М. Давиденко, Г. Н. Шибанова ; под. ред. Т. И. Шамовой. – 2-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 384 с.
14. Якушкина А. А. Информационно-аналитическое обеспечение оценочной деятельности педагога // Управление начальной школой. – 2015. – № 5. – С. 47-58.
15. Яник А. А. История современной России: цифровая инфраструктура междисциплинарных исследований : коллективная монография / А. А. Яник [и др.] ; общ. ред. А. А. Яник, С. М. Попова. – М. : Изд-во Московского ун-та, 2014. – 237 с.

REFERENCES

1. Akhtarieva R. F. Proektirovanie osnovnoy professional'noy obrazovatel'noy programmy prikladnogo bakalavriata po napravleniyu podgotovki «Pedagogicheskoe obrazovanie» // Sbornik nauchnykh trudov Mezhdunarodnogo foruma «Modernizatsiya pedagogicheskogo obrazovaniya» (3-5 iyunya 2015 g., g. Kazan') / pod red. R. A. Valeevoy. – Kazan' : Izd-vo «Brig», 2015. – 395 s.
2. Edinyy kvalifikatsionnyy spravochnik dolzhnostey rukovoditeley, spetsialistov i drugikh sluzhashchikh (EKS) [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_97378/ (data obrashcheniya: 08.08.2019).
3. Ivanova E. O. Teoriya obucheniya v informatsionnom obshchestve / E. O. Ivanova, I. M. Osmolovskaya. – Izd. 2-e. – M. : Prosveshchenie, 2014 – 189 s.
4. Klochkova L. I. Mekhanizmy realizatsii resursnogo podkhoda v vospitanii shkol'nikov [Elektronnyy resurs] // Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya. – 2014. – № 5. – Rezhim dostupa: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=14268> (data obrashcheniya: 02.09.2019).

5. Ob utverzhdenii Plana meropriyatiy Ministerstva obrazovaniya i nauki RF po formirovaniyu i vvedeniyu natsional'noy sistemy uchitel'skogo rosta [Elektronnyy resurs] : Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 26 iyulya 2017 g. № 703. – Rezhim dostupa: <http://base.garant.ru/71741920/> (data obrashcheniya: 04.09.2019).
6. Ot ekspertov-«oduvanchikov» k razmetke ekosistemy NTI [Elektronnyy resurs] // Platforma NTI 20.35. Blog Konstantina Kichinskogo. – Rezhim dostupa: https://ntinews.ru/blog/inside_outside/ot-ekspertov-oduvanchikov-k-razmetke-ekosistemy-nti.html (data obrashcheniya: 07.08.2019).
7. Metod [Elektronnyy resurs] // Analiticheskiy portal «Gumanitarnye tekhnologii». – Rezhim dostupa: <https://gtmarket.ru/concepts/6871> (data obrashcheniya: 08.08.2019).
8. Metod [Elektronnyy resurs] // Vikipediya. – Rezhim dostupa: <https://ru.wikipedia.org/w> (data obrashcheniya: 08.08.2019).
9. Metod [Elektronnyy resurs] // Tolkovyy slovar' V. I. Dalya. – Rezhim dostupa: <http://www.endic.ru/dal/Metod-15477.html> (data obrashcheniya: 08.08.2019).
10. Slovo «ekspert» prevrashchaetsya v rugatel'stvo [Elektronnyy resurs] // Viktor Vakhshayn v sovmestnoy programme «Polit.ru» i radio «Vesti FM» ot 13 oktyabrya 2012. – Rezhim dostupa: <https://radiovesti.ru/brand/60941/episode/1353639> (data obrashcheniya: 08.08.2019).
11. Torkunova Yu. V. Informatsionno-analiticheskoe soprovozhdenie obrazovatel'noy deyatel'nosti / Ros. Mezhd. akad. turizma (Kazan. filial). – Kazan' : Yuniversum, 2011. – 156 s.
12. Frolova L. V. Formirovanie biznes-modeli predpriyatiya / L. V. Frolova, E. S. Kravchenko. – K. : Tsentr uchebnoy literatury, 2012. – 384 s.
13. Shamova T. I. Upravlenie obrazovatel'nymi sistemami : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy / T. I. Shamova, T. M. Davidenko, G. N. Shibanova ; pod. red. T. I. Shamovoy. – 2-e izd., ster. – M. : Izdatel'skiy tsentr «Akademiya», 2005. – 384 s.
14. Yakushkina A. A. Informatsionno-analiticheskoe obespechenie otsenochnoy deyatel'nosti pedagoga // Upravlenie nachal'noy shkoly. – 2015. – № 5. – S. 47-58.
15. Yanik A. A. Istoriya sovremennoy Rossii: tsifrovaya infrastruktura mezhdistsiplinarnykh issledovaniy : kollektivnaya monografiya / A. A. Yanik [i dr.] ; obshch. red. A. A. Yanik, S. M. Popova. – M. : Izd-vo Moskovskogo un-ta, 2014. – 237 s.

УДК 37.015
ББК Ю969

DOI 10.26170/po19-08-05
ГРНТИ 14.25.01

Код ВАК 13.00.01

Вильгельм Анжелика Мартыновна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина; 620000, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51; e-mail: am.vilgelm@gmail.com

Вильгельм Андрей Владимирович,

старший преподаватель кафедры управления персоналом и психологии, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: amenemheti@mail.ru

Чугаева Ирина Григорьевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: irinachugaeva555@mail.ru

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ О КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЯХ УЧИТЕЛЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: представления учащихся; коммуникативные компетенции; учителя; эмпирические исследования; школьники.

АННОТАЦИЯ. В статье представлены результаты эмпирического исследования представлений учащихся о коммуникативных компетенциях учителя. В выборку вошли учащиеся 9-х классов школ г. Екатеринбурга в количестве 48 человек. В работе была использована методика «Оценка коммуникативных компетенций учителя», состоящая из списка коммуникативных компетенций учителя (всего 21 дескриптор). Испытуемые оценивали степень выраженности каждой компетенции по 10-ти бальной шкале у «реального» и «идеального» учителя. Выделены уровни развития коммуникативных компетенций учителя (низкий, ниже среднего, выше среднего и высокий). Анализ оценок, данных учащимися, позволил установить, что, согласно их представлениям, компетенции «реального» учителя находятся в диапазоне ниже и чуть выше среднего уровня, в то время как по всем компетенциям показатели «идеального» учителя оказались на высоком уровне. Проведен качественный анализ результатов на основе выделенных групп коммуникативных компетенций, а именно компетенций, связанных с взаимодействием учителя и ученика; с деятельностью педагога; с личностью педагога как субъекта деятельности. Выявлено, что в представлениях учащихся о «реальном» учителе наибольшее число компетенций с низкими показателями вошли в первую группу, отражающую взаимодействие учителя и ученика. В представлениях же учащихся об «идеальном» учителе наиболее высокие показатели были во второй группе, связанной с деятельностью учителя, что опровергает мнение о незаинтересованности учащихся в учебном процессе, в получении знаний. Установлено, что представления учащихся о коммуникативных компетенциях «реального» и «идеального» учителя достоверно отличаются по всем дескрипторам на высоком уровне значимости. Доказано, что наибольшие различия наблюдаются в отношении такого качества, как «эмпатия», в то время как наименьшие различия связаны с такой компетенцией учителя, как «эмоциональность».

Wilhelm Anzhelika Martinovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of General and Social Psychology, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

Wilhelm Andrey Vladimirovich,

Senior Lecturer of the Department of Personnel Management and Psychology, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

Chugaeva Irina Grigorievna,

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

STUDENTS' PERCEPTION OF TEACHER'S COMMUNICATION COMPETENCES

KEYWORDS: student representations; communicative competencies; teachers empirical research; pupils.

ABSTRACT. The article presents the results of an empirical study on students' perception of communication competences of teachers. The research subjects sample contains 48 ninth grade students from schools in the Ekaterinburg. The methodology "Assessment of teachers communication competences", containing a list of communication competences of a teacher (21 descriptors), has been used in this work. Research subjects have rated every competence on a scale from 0 to 10 both for "realistic" and "idealistic" teacher. Levels of communication competences development are highlighted (low, below average, above average, and high). It is shown that the students' perception of a "realistic" teacher are below and slightly above average, whereas all characteristics of an "idealistic" teacher are high. A qualitative analysis of the results has been performed using selected groups of communication competences: competences related to student-teacher cooperation, related to the teacher's activity, related to the teacher's personality as an actor. It has been observed that, for the "realistic" teacher, the first group contains the most competences with low val-

ues. The perceptions of the “idealistic” teacher with the highest values are observed in the second group related to the teacher’s activity. This observation disproves the popular opinion that the students are interested neither in the educational process, nor in obtaining knowledge. It is deduced that there is a statistically significant difference between the perceptions of a “realistic” and “idealistic” teacher in all descriptors. The highest difference is observed with respect to such competence as “empathy”, whereas the least difference is observed with respect to “emotionality”.

Педагогическая деятельность учителя сложна и многогранна по своей природе, так как предполагает наличие у педагога не только знаний в своей предметной области, но и коммуникативных компетенций, обеспечивающих эффективность взаимодействия с учащимися как на уроке, так и во внеурочное время. В этой связи проблема оценки деятельности учителя, различных ее компонентов, реализуемая в рамках компетентного подхода в образовании [3; 9; 10; 11; 12; 17; 18], не теряет своей актуальности и значимости. Как уже отмечалось нами ранее [4; 5; 6], коммуникативные компетенции педагога выступают неотъемлемой частью коммуникативной культуры учителя, являются его внутренней составляющей, обеспечивающей реализацию способов и типов коммуникативного поведения педагога в различных по содержанию и наполненности педагогических ситуациях. Под коммуникативными компетенциями учителя мы будем понимать «все многообразие знаний, умений, качеств личности, влияющих на эффективность коммуникативной стороны профессиональной деятельности учителя» [5, с. 66]. При этом важно отметить, что, несмотря на растущий интерес исследователей к различным субъектам педагогического процесса (учителям, родителям, учащимся) [1; 2; 7; 8; 13; 14; 15; 16], проблема восприятия учащимися деятельности педагога в целом, и его коммуникативного аспекта в частности, остается недостаточно изученной.

В связи с этим целью данного исследования было изучение представлений учащихся о коммуникативных компетенциях «реального» и «идеального» учителя. В исследовании приняли участие учащиеся 9-х классов школ города Екатеринбурга. Общее число испытуемых составило 48 человек, из них 30 девушек и 18 юношей.

Испытуемым была предложена исследовательская методика «Оценка коммуникативных компетенций учителя», включающая в себя список коммуникативных компетенций, полученных в ходе групповых

дискуссий на выборке учителей школ г. Екатеринбурга. Список включает в себя 21 коммуникативную компетенцию, необходимую учителю для реализации эффективного педагогического общения. Учащимся необходимо было оценить степень выраженности данных компетенций у «реального» и «идеального» учителя по 10-балльной шкале, где 0 баллов – данное качество отсутствует, а 10 баллов – максимальная степень выраженности данного качества. Нами было предложено 4 уровня степени выраженности коммуникативных компетенций учителя: низкий уровень – от 0 до 2,5 баллов; ниже среднего – от 2,6 до 5 баллов; выше среднего – от 5,1 до 7,5 баллов; высокий – выше 7,5 баллов.

Для обобщения и последующего качественного анализа полученных данных компетенции были разбиты нами на 3 группы на основе классификации, предложенной И. А. Зимней [11]. В *первую группу* вошли компетенции, связанные с *взаимодействием* учителя с учащимися («умение вести диалог», «умение вести дискуссию», «умение слушать», «умение заинтересовать, замотивировать ученика», «диагностика коллектива», «умение спланировать коллектив», «концентрированность на положительном в ученике», «эмпатия»); во *второй* группе были отнесены компетенции, связанные с *деятельностью* учителя («умение ставить и достигать цели», «умение анализировать», «владение средствами общения», «умение эмоционально разрядить обстановку», «адекватное поведение в конфликте», «терпение», «гибкость поведения», «умение поставить себя на место другого»); *третью* группу составили компетенции, относящиеся к самому учителю как к *личности* и *субъекту* деятельности («способность к рефлексии», «эмоциональность», «умение управлять эмоциями», «самосовершенствование», «саморегуляция»).

Для начала обратимся к анализу представлений учащихся о «реальном» учителе (см. табл. 1, 2).

Представления учащихся о степени выраженности коммуникативных компетенций «реального» учителя, n=48

№	Коммуникативные компетенции	Ср. знач.
1	Умение ставить и достигать цели	7,0
2	Умение вести диалог	6,8
3	Умение анализировать	6,7

Продолжение таблицы 1

№	Коммуникативные компетенции	Ср. знач.
4	Способность к рефлексии	6,6
5	Владение средствами общения	6,3
6	Умение эмоционально разрядить обстановку	6,3
7	Эмоциональность	6,3
8	Умение вести дискуссию	6,2
9	Адекватное поведение в конфликте	6,1
10	Умение слушать	6,0
11	Умение заинтересовать, замотивировать ученика	6,0
12	Умение управлять эмоциями	6,0
13	Терпение	5,9
14	Диагностика коллектива	5,8
15	Самосовершенствование	5,8
16	Умение сплачивать коллектив	5,6
17	Саморегуляция	5,5
18	Концентрированность на положительном в ученике	5,4
19	Гибкость поведения	5,4
20	Умение поставить себя на место другого	5,1
21	Эмпатия	4,6

Как видно из таблицы 1, средние значения показателей находятся в диапазоне от 4,6 до 7 баллов, при этом 20 из 21 показателей имеют значения выше 5 баллов, что говорит о том, что в представлениях учащихся «реальный» учитель обладает уровнем коммуникативных компетенций выше среднего (от 5,1 до 7 баллов). Исключение составляет лишь такая коммуникативная компетенция, как «эмпатия», находящаяся на уровне ниже среднего и набравшая всего 4,6 баллов. Возможно, это свидетельствует о том, что в представлениях учащихся «ре-

альный» учитель не всегда способен их понять, почувствовать их настроение и состояние на данный момент, продемонстрировать, что он готов откликнуться на их проблемы. Этот факт также подтверждается показателями по таким компетенциям, как «умение поставить себя на место другого» (5,1 балла), «концентрированность на положительном в ученике» (5,4 балла) и «гибкость поведения» (5,4 балла).

Как уже отмечалось ранее, для более детального анализа все компетенции были разбиты на 3 группы (см. табл. 2).

Таблица 2

Распределение представлений учащихся о «реальном» учителе по группам коммуникативных компетенций, n=48

№	Коммуникативные компетенции, относящиеся к:	Ср. знач.
взаимоотношениям учителя с учащимися		
1	Умение вести диалог	6,8*
2	Умение вести дискуссию	6,2
3	Умение слушать	6,0
4	Умение заинтересовать, замотивировать ученика	6,0
5	Диагностика коллектива	5,8
6	Умение сплачивать коллектив	5,6
7	Концентрированность на положительном в ученике	5,4
8	Эмпатия	4,6
деятельности учителя		
9	Умение ставить и достигать цели	7,0
10	Умение анализировать	6,7
11	Владение средствами общения	6,3

Продолжение таблицы 2

№	Коммуникативные компетенции, относящиеся к:	Ср. знач.
12	Умение эмоционально разрядить обстановку	6,3
13	Адекватное поведение в конфликте	6,1
14	Терпение	5,9
15	Гибкость поведения	5,4
16	Умение поставить себя на место другого	5,1
самому учителю как к личности и субъекту деятельности		
17	Способность к рефлексии	6,6
18	Эмоциональность	6,3
19	Умение управлять эмоциями	6,0
20	Самосовершенствование	5,8
21	Саморегуляция	5,5

* жирным шрифтом отмечены средние значения выше 6,0 баллов.

Как видно из таблицы 2, наибольшее число компетенций (5 компетенций из 8), среднее значение которых выше 6,0 баллов, оказалось в группе коммуникативных компетенций, связанных с *деятельностью* учителя, а именно «умение ставить и достигать цели» (7,0), «умение анализировать» (6,7), «владение средствами общения» (6,3), «умение эмоционально разрядить обстановку» (6,3), «адекватное поведение в конфликте» (6,1). Наименее выраженными оказались компетенции, как направленные на *взаимоотношения* учителя с учениками, так и касающиеся личностных особенностей учителя, связанных с *саморегуляцией* своего эмо-

ционального состояния («умение управлять эмоциями» (6,0), «саморегуляция» (5,5)). В этой связи можно сделать вывод, что у современного учителя, с точки зрения учащихся, достаточно выражены коммуникативные умения и навыки, связанные с реализацией предметной области педагогической деятельности, в то время как коммуникативные компетенции, направленные на видение ученика как равноправного участника образовательного процесса, как личности, остаются по-прежнему в дефиците.

Обратимся к результатам исследования представлений учащихся об «идеальном» учителе (см. табл. 3, 4).

Таблица 3

Представления учащихся о степени выраженности коммуникативных компетенций «идеального» учителя, n=48

№	Коммуникативные компетенции	Ср. знач.
1	Умение ставить и достигать цели	9,6*
2	Умение слушать	9,4
3	Умение поставить себя на место другого	9,4
4	Эмоциональность	9,3
5	Умение сплачивать коллектив	9,2
6	Умение эмоционально разрядить обстановку	9,2
7	Адекватное поведение в конфликте	9,2
8	Умение вести дискуссию	9,1
9	Самосовершенствование	9,1
10	Саморегуляция	9,1
11	Эмпатия	9,0
12	Терпение	9,0
13	Гибкость поведения	9,0
14	Умение заинтересовать, замотивировать ученика	8,9
15	Умение анализировать	8,9
16	Владение средствами общения	8,8
17	Способность к рефлексии	8,8
18	Диагностика коллектива	8,6
19	Умение вести диалог	8,4
20	Концентрированность на положительном в ученике	7,9
21	Умение управлять эмоциями	7,6

* жирным шрифтом отмечены средние значения выше 9,0 баллов.

Как видно из таблицы 3, в представлениях учащихся коммуникативные компе-

тенции «идеального» учителя находятся в диапазоне от 7,6 до 9,6 баллов, что соответ-

ствуует *высокому* уровню развития данных компетенций. Важно отметить, что при оценке коммуникативных компетенций учителя учащиеся подошли к вопросу достаточно дифференцированно, что свидетельствует о том, что «идеальный» учитель в представлениях учащихся далеко не всегда должен обладать наивысшими показателями: только 10 компетенций из 21 оказались выше 9 баллов. Наиболее выраженным оказалось такое качество «идеального» учителя, как «умение ставить и достигать цели» (9,6), а наименее выраженным – «умение управлять эмоциями» (7,6). При этом, сопоставляя полученные данные с

представлениями о «реальном» учителе, интересно отметить, что, по всей видимости, учащиеся не придают столь большого значения умению учителя управлять своим эмоциональным состоянием, контролировать свои эмоции при условии, что учитель способен достигать поставленных в обучении целей, умеет доносить необходимые знания до учащегося. Иными словами, образовательные цели находятся в приоритете не только у учителя, но и у учеников.

Далее обратимся к анализу представлений учащихся о коммуникативных компетенциях «идеального» учителя, представленных по группам (см. табл. 4).

Таблица 4

Распределение представлений учащихся об «идеальном» учителе по группам коммуникативных компетенций, n=48

№	Коммуникативные компетенции, относящиеся к:	Ср. знач.
взаимоотношениям учителя с учащимися		
1	Умение слушать	9,4*
2	Умение сплачивать коллектив	9,2
3	Умение вести дискуссию	9,1
4	Эмпатия	9,0
5	Умение заинтересовать, замотивировать ученика	8,9
6	Диагностика коллектива	8,6
7	Умение вести диалог	8,4
8	Концентрированность на положительном в ученике	7,9
деятельности учителя		
9	Умение ставить и достигать цели	9,6
10	Умение поставить себя на место другого	9,4
11	Умение эмоционально разрядить обстановку	9,2
12	Адекватное поведение в конфликте	9,2
13	Терпение	9,0
14	Гибкость поведения	9,0
15	Умение анализировать	8,9
16	Владение средствами общения	8,8
самому учителю как к личности и субъекту деятельности		
17	Эмоциональность	9,3
18	Самосовершенствование	9,1
19	Саморегуляция	9,1
20	Способность к рефлексии	8,8
21	Умение управлять эмоциями	7,6

* жирным шрифтом отмечены средние значения $\geq 9,0$ баллов.

Как видно из таблицы 4, коммуникативные компетенции «идеального» учителя, набравшие 9 баллов и выше, распределены между группами коммуникативных компетенций достаточно неравномерно. Наибольшее число показателей оказалось во *второй* группе, связанной с *деятельностью* учителя (6 компетенций из 8), а именно «умение ставить и достигать цели» (9,6), «умение поставить себя на место другого» (9,4), «умение эмоционально разрядить обстановку» (9,2), «адекватное поведение в конфликте» (9,2), «терпение» (9,0), «гибкость поведения» (9,0). При этом инте-

ресно отметить, что реализация наиболее выраженной компетенции «умение ставить и достигать цели» обеспечивается высоким уровнем развития нижестоящих компетенций, что, в свою очередь, еще раз подтверждает идею о важности учебной деятельности для учащихся. В *первой* группе компетенций, направленных на *взаимоотношения* учителя и учащихся, наиболее выраженными оказались такие компетенции, как «умение слушать» (9,4), «умение сплачивать коллектив» (9,2), «умение вести дискуссию» (9,1) и «эмпатия» (9,0). В *третьей* группе, имеющей отношение к *лично-*

сти учителя, наибольшие показатели в представлениях учащихся об «идеальном» учителе получили такие компетенции, как «эмоциональность» (9,3), «самосовершенствование» (9,1) и «саморегуляция» (9,1).

Для проверки достоверности различий между представлениями учащихся о «реальном» и «идеальном» учителе нами был использован t-критерий Стьюдента (см. табл. 5).

Таблица 5

Показатели достоверности различий между представлениями учащихся о «реальном» и «идеальном» учителе, n=48 (t-критерий Стьюдента)

№	Коммуникативные компетенции, относящиеся к:	Среднее значение		t-кр
		«реальный» учитель	«идеальный» учитель	
взаимоотношениям учителя с учащимися				
1	Эмпатия	4,6	8,4	10,27***
2	Умение сплачивать коллектив	5,6	9,2	9,32***
3	Умение слушать	6,0	9,4	9,12***
4	Диагностика коллектива	5,8	8,6	7,49***
5	Умение заинтересовать, замотивировать ученика	6,0	9,0	7,27***
6	Умение вести диалог	6,8	9,1	7,01***
7	Умение вести дискуссию	6,2	8,9	6,98***
8	Концентрированность на положительном в ученике	5,4	7,9	4,67***
деятельности учителя				
9	Гибкость поведения	5,4	8,9	9,63***
10	Умение анализировать	6,7	9,4	9,16***
11	Владение средствами общения	6,3	9,2	8,87***
12	Адекватное поведение в конфликте	6,1	9,6	8,34***
13	Терпение	5,9	9,2	8,22***
14	Умение эмоционально разрядить обстановку	6,3	9,0	7,54***
15	Умение поставить себя на место другого	5,1	8,8	6,84***
16	Умение ставить и достигать цели	7,0	9,0	4,58***
самому учителю как к личности и субъекту деятельности				
17	Самосовершенствование	5,8	9,1	8,90***
18	Саморегуляция	5,5	8,8	8,29***
19	Умение управлять эмоциями	6,0	9,3	8,29***
20	Способность к рефлексии	6,6	9,1	7,38***
21	Эмоциональность	6,3	7,6	2,81**

*** t-крит. = 3,55 при $p \leq 0,001$; ** t-крит. = 2,70 при $p \leq 0,01$; * t-крит. = 2,02 при $p \leq 0,05$

Таблица 5 показывает, что различия достоверны по всем предложенным в методике «Оценка коммуникативных компетенций учителя» дескрипторам, причем, из 21 показателя 20 компетенций при $p \leq 0,001$ и 1 компетенция при $p \leq 0,01$. Иными словами, наблюдается существенный разрыв в представлениях учащихся об «идеальном» и «реальном» учителе, а именно, по всем показателям «идеальный» учитель оценивается более высоко, чем «реальный».

Обратимся к анализу тех качеств учителя, различия между которыми оказались наиболее существенными.

В *первой* группе коммуникативных компетенций, направленных на взаимоотношения учителя и учащихся, к таковым можно отнести «эмпатию», «умение сплачивать коллектив» и «умение слушать». Самый большой разрыв (в 3,8 балла) наблюдается в отношении такого качества, как «эмпатия». Иными словами, в пред-

ставлениях учащихся «идеальный» учитель в большей степени способен понять, что чувствует ученик в той иной ситуации, какие эмоции он испытывает и как поведение самого учителя сказывается на состоянии ученика. Еще раз отметим, что у «реального» учителя это качество имеет наименьшие оценки в представлениях учащихся. Также учащимся хотелось бы видеть учителя способным слушать и слышать ученика, а не игнорировать его мнение и интересы. Обращает на себя внимание, что «идеальный учитель» в восприятии учащихся в большей мере обладает коммуникативными компетенциями, направленными на организацию школьного коллектива, способен сплотить коллектив и создать благоприятную для учащихся психологическую атмосферу.

Во *второй* группе коммуникативных компетенций, связанных с деятельностью учителя, наибольший разрыв наблюдается в отношении такого качества, как «гибкость»:

реальному учителю не хватает умения быстро перестраиваться в зависимости от изменившейся ситуации взаимодействия. В то же время, мы видим, что наименьший разрыв наблюдается в отношении такой компетенции, как «умение ставить и достигать цели», оценки «реального» педагога по данной категории достаточно высоки (7 баллов). Как уже отмечалось ранее, по всей видимости, коммуникативные компетенции, направленные на учебную деятельность, связанные с предметной областью, у учителя достаточно развиты.

В *третьей* группе коммуникативных компетенций, обращенных к личности учителя, больший разрыв наблюдается в отношении компетенций, связанных с регулятивными функциями, а именно «саморегуляция», «умение управлять эмоциями». По всей видимости, учащимся хотелось бы видеть «реального» учителя более спокойным и уравновешенным, способным справляться со своим эмоциональным состоянием и выдерживать напряжение в отношениях с учащимися, не прибегая к деструктивным способам взаимодействия с ними. При этом в отношении такого качества, как «эмоциональность» наблюдается наименьший разрыв. Более того, оценки «идеального» учителя по данному дескриптору относительно невысоки в сравнении с другими показателями. Возможно, это говорит о

том, что излишняя эмоциональность учителя скорее препятствует эффективной коммуникации, с точки зрения учеников.

Таким образом, обобщая полученные данные, можно сделать следующие выводы:

1. Представления учащихся о коммуникативных компетенциях «реального» и «идеального» учителя достоверно отличаются друг от друга по всем предложенным дескрипторам (всего 21), что говорит о необходимости развития коммуникативной культуры в целом и коммуникативных компетенций в частности у реального учителя.

2. В представлениях учащихся «реальный» учитель испытывает дефицит в отношении таких качеств, как «эмпатия», «умение поставить себя на место другого», «гибкость поведения», «концентрированность на положительном в ученике», «саморегуляция», «умение сплачивать коллектив», «самоусовершенствование», «диагностика коллектива» и «терпение».

3. «Идеальный» учитель, с точки зрения учащихся, обладает высокой степенью выраженности таких качеств, как «умение ставить и достигать цели», «умение слушать», «умение поставить себя на место другого», «эмоциональность», «умение сплачивать коллектив», «умение эмоционально разрядить обстановку», «адекватное поведение в конфликте», «умение вести дискуссию», «самоусовершенствование» и «саморегуляция».

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Е. А. Образ современного учителя в представлении студентов педагогического вуза // Теория и практика общественного развития. – 2011. – № 7. – С. 150-151.
2. Аухадеева Л. А. Коммуникативная культура педагога как фактор повышения качества образования // Филология и культура. – 2012. – № 1 (27). – С. 226-230.
3. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании: к освоению компетентностного подхода // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3-13.
4. Вильгельм А. М. Содержание и динамика представлений учителей о коммуникативной культуре : дис. ... канд. психол. наук. – Екатеринбург, 2013.
5. Вильгельм А. М., Вильгельм А. В. Исследование представлений учащихся о коммуникативной культуре учителя // Известия Урал. гос. ун-та. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. – 2017. – Т. 23. – № 1 (159). – С. 93-101.
6. Вильгельм А. М., Вильгельм А. В. Представления родителей о типах коммуникативного поведения учителя // Известия Урал. гос. ун-та. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. – 2017. – Т. 168. – № 23 (4). – С. 119-127.
7. Глотова Г. А. Мироззренческие подходы к образованию и профессиональным компетенциям педагога [Электронный ресурс] // Тезисы второй научно-методической конференции «Новые образовательные программы МГУ и школьное образование» : материалы конференции учителей школ и преподавателей МГУ имени М. В. Ломоносова. 17 ноября 2012 г. – М., 2012. – Режим доступа: http://teacher.msu.ru/upload/teacher/conf/conf2012/sbornik/sbornik_2012_7-2_5.pdf (дата обращения: 24.03.2013).
8. Гурова О. С., Савченко Е. Д. Социальные представления педагогов о субъектах образовательного процесса // Международный научно-исследовательский журнал. – 2013. – № 5 (12). – Ч. 3. – С. 98-100.
9. Ершова И. А. Школьный учитель и преподаватель вуза: гендерное сравнение // Гендерные отношения и гендерная политика в вузе : сб. статей / под ред. Е. Г. Трубиной, М. А. Литовской. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2003. – С. 264-271.
10. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23-29.
11. Зимняя И. А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
12. Иванов Д. А., Митрофанов К. Г., Соколова О. В. Компетентностный подход в образовании: проблемы, понятия, инструментарий : учеб.-метод. пособие. – Омск : Изд-во Омск. ун-та, 2003.

13. Калюжный А. А. Исследование стереотипных представлений об имидже учителя // Известия Саратов. ун-та. Серия : Философия. Психология. Педагогика. – 2010. – Т. 10. – № 3. – С. 73-78.
14. Клименских М. В., Ершова И. А. Педагогические конфликты в школе : учеб. пособие. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2015.
15. Кузьменкова О. В. Структура и содержание представлений учителей о своей профессиональной роли // Вестник Оренбург. гос. ун-та. Гуманитарные науки. – 2005. – Т. 1. – № 10. – С. 55-58.
16. Панова Е. А. «Хороший ученик» в представлениях современных петербургских учителей: специфика дискурса // Известия Росс. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. – 2007. – Т. 7. – № 25. – С. 98-103.
17. Сидоров С. В. Компетентностный подход к построению педагогического процесса [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://si-sv.com/publ/20-1-0-217> (дата обращения: 27.08.2019).
18. Шадриков В. Д., Кузнецова И. В. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников / Министерство образования и науки РФ, Институт содержания образования государственного учреждения «Высшая школа экономики». – М., 2010.

REFERENCES

1. Andreeva E. A. Obraz sovremennogo uchitelya v predstavlenii studentov pedagogicheskogo vuza // Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. – 2011. – № 7. – S. 150-151.
2. Aukhadееva L. A. Kommunikativnaya kul'tura pedagoga kak faktor povysheniya kachestva obrazovaniya // Filologiya i kul'tura. – 2012. – № 1 (27). – S. 226-230.
3. Baydenko V. I. Kompetentsii v professional'nom obrazovanii: k osvoeniyu kompetentnostnogo podkhoda // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2004. – № 11. – S. 3-13.
4. Vil'gel'm A. M. Soderzhanie i dinamika predstavleniy uchiteley o kommunikativnoy kul'ture : dis. ... kand. psikhol. nauk. – Ekaterinburg, 2013.
5. Vil'gel'm A. M., Vil'gel'm A. V. Issledovanie predstavleniy uchashchikhsya o kommunikativnoy kul'ture uchitelya // Izvestiya Ural. gos. un-ta. Ser. 1. Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury. – 2017. – Т. 23. – № 1 (159). – S. 93-101.
6. Vil'gel'm A. M., Vil'gel'm A. V. Predstavleniya roditel'ey o tipakh kommunikativnogo povedeniya uchitelya // Izvestiya Ural. gos. un-ta. Ser. 1. Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury. – 2017. – Т. 168. – № 23 (4). – S. 119-127.
7. Glotova G. A. Mirovozzrencheskie podkhody k obrazovaniyu i professional'nyim kompetentsiyam pedagoga [Elektronnyy resurs] // Tezisy vtoroy nauchno-metodicheskoy konferentsii «Novye obrazovatel'nye programmy MGU i shkol'noe obrazovanie» : materialy konferentsii uchiteley shkol i prepodavateley MGU imeni M. V. Lomonosova. 17 noyabrya 2012 g. – М., 2012. – Rezhim dostupa: http://teacher.msu.ru/upload/teacher/conf/conf2012/sbornik/sbornik_2012_7-2_5.pdf (data obrashcheniya: 24.03.2013).
8. Gurova O. S., Savchenko E. D. Sotsial'nye predstavleniya pedagogov o sub'ektakh obrazovatel'nogo protsessa // Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal. – 2013. – № 5 (12). – Ch. 3. – S. 98-100.
9. Ershova I. A. Shkol'nyy uchitel' i prepodavatel' vuza: gendernoe sravnenie // Gendernye otnosheniya i gendernaya politika v vuze : sb. statey / pod red. E. G. Trubinoy, M. A. Litovskoy. – Ekaterinburg : Izd-vo Ural. un-ta, 2003. – S. 264-271.
10. Zeer E. F., Symanyuk E. E. Kompetentnostnyy podkhod k modernizatsii professional'nogo obrazovaniya // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2005. – № 4. – S. 23-29.
11. Zimnyaya I. A. Klyucheveye kompetentsii kak rezul'tativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii. Avtorskaya versiya. – М. : Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2004.
12. Ivanov D. A., Mitrofanov K. G., Sokolova O. V. Kompetentnostnyy podkhod v obrazovanii: problemy, ponyatiya, instrumentariy : ucheb.-metod. posobie. – Omsk : Izd-vo Omsk. un-ta, 2003.
13. Kalyuzhnyy A. A. Issledovanie stereotipnykh predstavleniy ob imidzhe uchitelya // Izvestiya Saratov. un-ta. Seriya : Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika. – 2010. – Т. 10. – № 3. – S. 73-78.
14. Klimenskikh M. V., Ershova I. A. Pedagogicheskie konflikty v shkole : ucheb. posobie. – Ekaterinburg : Izd-vo Ural. un-ta, 2015.
15. Kuz'menkova O. V. Struktura i soderzhanie predstavleniy uchiteley o svoey professional'noy roli // Vestnik Orenburg. gos. un-ta. Gumanitarnye nauki. – 2005. – Т. 1. – № 10. – S. 55-58.
16. Panova E. A. «Khoroshiy uchenik» v predstavleniyakh sovremennykh peterburgskikh uchiteley: spetsifika diskursa // Izvestiya Ross. gos. ped. un-ta im. A.I. Gertsena. – 2007. – Т. 7. – № 25. – S. 98-103.
17. Sidorov S. V. Kompetentnostnyy podkhod k postroeniyu pedagogicheskogo protsessa [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://si-sv.com/publ/20-1-0-217> (data obrashcheniya: 27.08.2019).
18. Shadrikov V. D., Kuznetsova I. V. Metodika otsenki urovnya kvalifikatsii pedagogicheskikh rabotnikov / Ministerstvo obrazovaniya i nauki RF, Institut sodержaniya obrazovaniya gosudarstvennogo uchrezhdeniya «Vysshaya shkola ekonomiki». – М., 2010.

Сыманюк Эльвира Эвальдовна,

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина; 620000, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51; e-mail: e.e.symaniuk@urfu.ru

Оконечникова Любовь Викторовна,

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной психологии, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина; 620000, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51; e-mail: dokonechnikov@mail.ru

Малова Екатерина Сергеевна,

магистр психологии, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина; 620000, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51; e-mail: miss.malova-atya@yandex.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ УЧЕБНОГО СТРЕССА И ЕГО СВЯЗЬ С УСПЕВАЕМОСТЬЮ У УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: уровни учебного стресса; уровни стрессоустойчивости; учебные стрессы; стрессоустойчивость; старшеклассники; суицидальные риски; успеваемость школьников; успешность обучения; жизнестойкость личности.

АННОТАЦИЯ. Данная статья посвящена одному из приоритетных направлений исследования – учебному стрессу у старшеклассников и его связи с академической успеваемостью. В теоретической части статьи дан подробный обзор результатов исследований учебного стресса в отечественной и зарубежной психологии. В эмпирической части на выборке 197 старшеклассников, из которых 100 юношей и 97 девушек, подробно описаны проявления учебного стресса: его уровни, уровни стрессоустойчивости и суицидального риска, показатели жизнестойкости. В результате сравнительного анализа между юношами и девушками выявлены следующие различия: у девушек уровень успеваемости выше; девушки более стрессоустойчивы, чем юноши; при этом юноши имеют более высокий уровень жизнестойкости. В результате корреляционного анализа получены почти по всем шкалам данные, доказывающие выдвинутую гипотезу о том, что существует прямая связь между уровнем учебного стресса и уровнем академической успеваемости у старшеклассников.

Symaniuk Elvira Evaldovna,

Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of General and Social Psychology, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

Okonechnikova Lubov Viktorovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of General and Social Psychology, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

Malova Ekaterina Sergeevna,

Master of Psychology, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

RESEARCH OF EDUCATIONAL STRESS AND ITS COMMUNICATION WITH ACHIEVEMENT AT STUDENTS OF SENIOR CLASSES

KEYWORDS: training stress levels; stress tolerance levels; training stresses; stress resistance; high school students; suicidal risk; academic progress; learning success; vitality of personality.

ABSTRACT. This article is devoted to one of the research priorities – educational stress in high school students and its connection with academic performance. In the theoretical part of the article, a detailed review of the results of studies of educational stress in domestic and foreign psychology is given. The empirical part of the sample of 197 high school students, of which 100 boys and 97 girls, describes manifestations of educational stress in detail: its levels, levels of stress tolerance and suicidal risk, indicators of resilience. As a result of a comparative analysis between boys and girls, the following differences were revealed: girls have a higher level of achievement; girls are more stress resistant than boys; while young men have a higher level of resilience. As a result of the correlation analysis, data were obtained on almost all scales, proving the hypothesis that there is a direct relationship between the level of academic stress and the level of academic performance in high school students.

Современная школа предъявляет высокие требования к старшеклассникам. Напряженный ритм, информационная перегруженность, постоянная конкурентность в интеллектуальной сфере, спровоцированная проведениями конкурсов, олимпиад, подготовкой к ЕГЭ, делает учащихся эмоционально уязвимыми и провоцирует учебный стресс, который, по данным иссле-

дователей, переживает более половины школьников [1].

Исследования учебного стресса, как одного из преобладающих видов стресса в подростковом и юношеском возрасте, в настоящее время являются приоритетными [3]. Степень научной разработанности достаточно высока как среди российских (Е. А. Белова, Л. А. Дубровина И. А. Комарова, Е. А. Сиденко, Д. А. Староскольская,

Л. В. Тукина, Ю. В. Щербатых), так и среди зарубежных исследователей (M. Alvord, S. Kaplan, S. Murff, D. J. Palmiter, D. Wilson, A. Chambers). Все эти исследования условно можно разделить на два направления.

В рамках первого направления (Л. А. Дубровина, И. А. Комарова, Л. В. Тукина, M. Alvord, D. J. Palmiter) проводятся исследования, касающиеся особенностей проявления стресса и противодействия ему. Распознать стресс у подростка можно по таким проявлениям, как постепенное отдаление подростка от его друзей и родных, нежелание общаться, забывчивость и рассеянность, утомленное состояние, частая смена настроения [8]. M. Alvord, D. J. Palmiter к вышеуказанным признакам проявления подросткового стресса добавляют слова и фразы, встречающиеся в лексиконе подростка и касающиеся его эмоционального состояния: «переживаю», «смущен», «раздражен», «никто меня не любит», «я глупый», «меня все бесит» [18]. По итогам исследований Л. В. Тукиной было выявлено, что учебная сфера характеризуется повышенной стрессогенностью у школьников, а жизненный стиль современных школьников складывается, в том числе, из стиля учебной деятельности, связанной как с наличием и пониманием трудных учебных ситуаций, так и с самоконтролем [14]. В результате учебный стресс испытывают на себе 65% старшеклассников, но только 17% из них проявляют стрессоустойчивость [7].

В рамках второго направления (С. П. Акутина, Е. А. Белова, Е. В. Киселева, Е. А. Сиденко, Д. А. Староскольская, Д. Алифановне, А. Akin, I. Celik, H. Saricam, R. Kulshreshtha, S. Murff) исследуется взаимосвязь стресса с другими факторами, среди которых особое место занимают успеваемость и пол и в рамках которых мы имеем наиболее противоречивые результаты.

С одной стороны, результаты большинства исследований показывают, что учебный стресс и академические достижения тесно связаны друг с другом [23], а именно: высокий уровень академического стресса определяет более низкие оценки [16]. Выявлено, что у тревожной и подавленной молодежи стрессовые события в жизни играют негативную роль, это в свою очередь приводит к низкой академической успеваемости [21]. S. Murff в результате своих исследований пришел к выводу, что учебный стресс может помешать учащимся добиться успеха в достижении своих образовательных целей [24]. Результаты исследования S. Kaplan подтвердили гипотезу о том, что стресс у школьников отрицательно влияет на успеваемость [22]. По мнению Е. А. Сиденко, переживания, связанные с подготовкой к

ЕГЭ, провоцируют стресс и препятствуют успешной сдаче экзаменов [11]. С. А. Хазова и Л. В. Тукина пришли к выводу о том, что трудность в понимании сложных предметов провоцирует учебный стресс [14]. С другой стороны, Е. А. Белова на выборке учащихся старших классов выявила, что уверенность в успехе у учеников вызывает меньше стресса, наличие четкой цели побуждает школьников учиться и снижает страх перед будущими экзаменами и выбором профессии [5]. Д. А. Староскольская на выборке восьмиклассников подтвердила гипотезу о том, что чем выше успеваемость у учеников, тем больше они испытывают стресс [12]. Исследователи из Турции I. Celik, H. Sakiz, H. Saricam в своей работе доказали взаимосвязь учебного стресса и осознания своих возможностей в обучении: чем больше у школьников способность аналитично подходить к собственным мыслительным процессам и осознавать свои возможности, тем ниже у них будет уровень стресса в учебе [19]. С. П. Акутина и Е. В. Киселева выделяют две причины экзаменационного стресса: во-первых, это неуверенность в своих знаниях, которая может оказаться истинной и обоснованной, вызванная реальными пробелами в знаниях, а также ложной, связанной с боязнью неизвестного. Во-вторых, это переоценка значимости экзамена, которая, зачастую, может быть навязана родителями или даже обществом [2].

Что касается половых особенностей проявления учебного стресса, то полученные данные также противоречивы: в некоторых исследованиях выявлено, что более подвержены стрессу девушки, чем юноши, причем девушки в отличие от юношей склонны прибегать к агрессивной стратегии поведения при решении проблем значительно чаще, чем юноши [5]. Турецкие исследователи A. Akin, I. Celik, H. Saricam на выборке 558 учащихся от 13 до 18 лет доказали, что стресс у девушек был гораздо выше, чем стресс у юношей того же возраста, так как при подготовке домашних заданий девушки больше стремятся к перфекционизму чем юноши, что приводит к большому волнению и переживаниям [17]. В то же время в исследованиях под руководством Д. Алифановне был выявлен прямо противоположный факт: девушки менее подвержены учебному стрессу, обладают более широким спектром копинг-стратегий, чем юноши, причем эти стратегии более продуктивны [4].

А. В. Варабина и Т. В. Егорова отмечают, что принадлежность к психологическому полу, определяемому С. Бем как андрогинный, обеспечивает личность гораздо более широким набором действительно эффективных копинг-стратегий и, как след-

ствии, более эффективными ресурсами для преодоления стресса и снижения негативных последствий от него. При этом юноши больше переживают по поводу сложности учебы, чем девушки. Девушки делают акцент на стрессе, связанном с подготовкой домашнего задания, в то время как юноши переживают за понимание материала [6].

Таким образом, существует достаточно большое количество исследований учебного стресса, однако взаимосвязь учебного стресса с успеваемостью у юношей и девушек, а также половые различия в проявлении учебного стресса имеют противоречивые результаты. При исследовании учебного стресса не учитывается тип учебного заведения, между тем именно в так называемых элитных учебных заведениях учебный стресс очень высок, так как именно элитные учебные заведения, возглавляющие рейтинг учебных заведений России, предъявляют более высокие требования к учащимся, создают более жесткую конкуренцию при подготовке к различным олимпиадам, конкурсам и тем самым провоцируют учебный стресс в большей степени, чем рядовые общеобразовательные школы.

Данное исследование проводилось на базе одного из элитных учебных заведений нашей страны. В эмпирическом исследовании приняли участие 197 учащихся 8-10 классов, из которых 100 юношей и 97 девушек.

Объектом данного исследования стал учебный стресс, предметом – связь уровня учебного стресса с академической успеваемостью у старшеклассников.

Цель исследования – выявить взаимосвязь уровня учебного стресса с академической успеваемостью у старшеклассников.

Проведенный нами анализ литературы позволил выдвинуть общее предположение о том, что существует прямая связь между уровнем учебного стресса и уровнем академической успеваемости у старшеклассников.

Для выявления особенностей протекания учебного стресса нами были использованы: «Тест на учебный стресс» Ю. В. Щербатых [15], «Тест самооценки стрессоустойчивости» С. Коухена и Г. Виллиансона [13], «Опросник суицидального риска» в модификации Т. Н. Разуваевой [10], «Тест жизнестойкости» С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой [9]; для выявления уровня академической успеваемости – анализ электронного журнала успеваемости и подсчет среднего балла.

Надежность и достоверность результатов оценивалась на основании методов математической статистики: был использован коэффициент корреляции Спирмена, а также Т-критерий Стьюдента.

Анализ результатов по методике «Тест на учебный стресс» Ю. В. Щербатых (рис. 1) показал, что в среднем, большинство учеников обладают низким (48,7%) либо очень низким (27,4%) уровнем учебного стресса. Критически высокие значения были представлены лишь у двоих учеников (1%), а высокие – у 11 человек (5,6%). Среднее значение показателя учебного стресса равно 3,2 балла, что, согласно ключу теста, говорит нам о том, что учебный стресс у большинства старшеклассников данной выборки находится в норме и не является поводом для беспокойства.

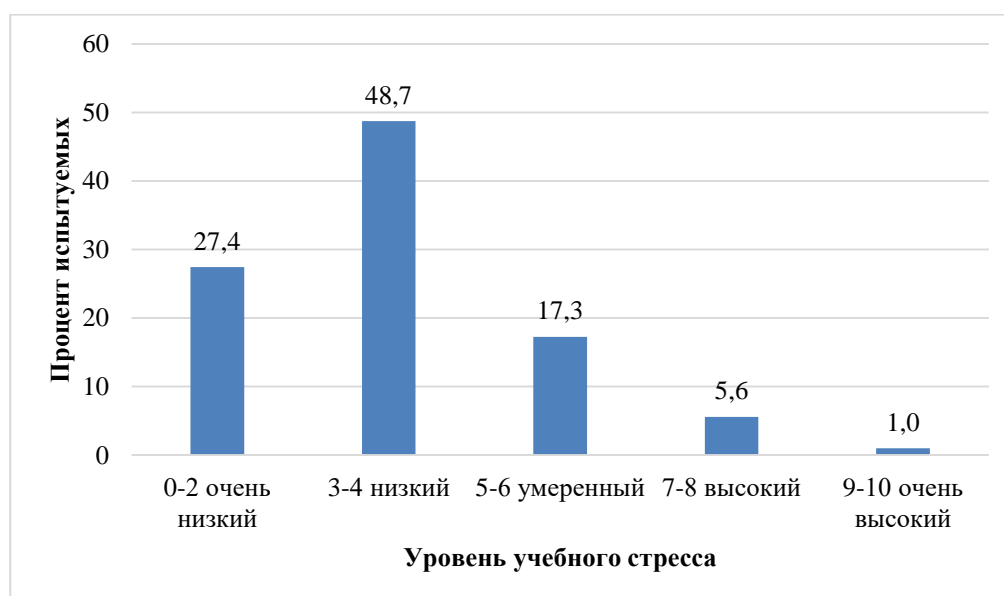


Рис. 1. Результаты методики «Учебный стресс» Ю. В. Щербатых

С целью рассмотрения особенностей стрессоустойчивости у старшеклассников нами был проведен «Тест самооценки

стрессоустойчивости» С. Коухена и Г. Виллиансона (рис. 2).

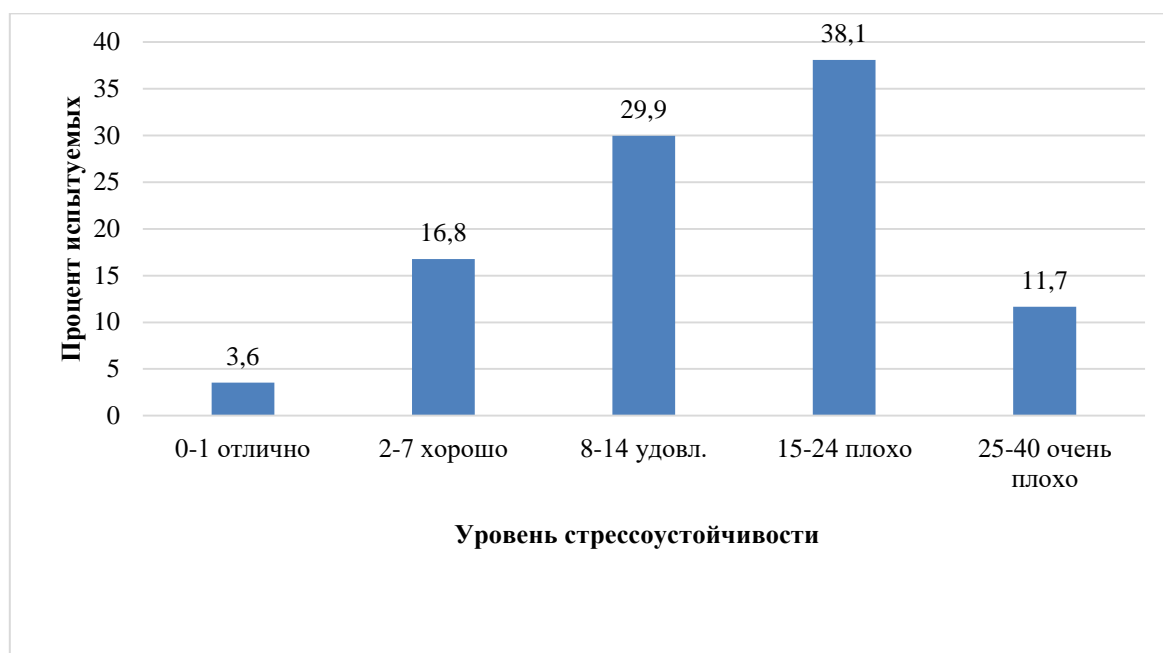


Рис. 2. Результаты методики «Тест самооценки стрессоустойчивости» С. Коухена и Г. Виллиансона

Как видно из рисунка, большинство испытуемых считает, что они не достаточно стрессоустойчивы: 29,9% оценили свою стрессоустойчивость на «удовлетворительно», 38% – на «плохо» и 11,7% – на «очень плохо». Эти данные совпадают с результатами Л. А. Дубровиной, которая отметила, что из 65% учащихся, испытавших на себе стресс, только 17% проявили достаточно высокий уровень стрессоустойчивости [7].

Для того чтобы оценить суицидальный риск у старшеклассников, в рамках данного исследования была проведена методика «Опросник суицидального риска» в модификации Т. Н. Разуваевой.

По результатам анализа практически все испытуемые не имеют суицидального риска (96,4%), и лишь 3,6% опрошенных, согласно результатам методики, попадают в нее.

Анализ результатов «Теста жизнестойкости» С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой показал, что большинство испытуемых – 67% (132 ученика) – имеют средний уровень жизнестойкости, согласно ключу к методике – от 62 до 99 баллов. 16,2% (32 ученика из всей выборки) имеют низкий уровень жизнестойкости. Высоким уровнем жизнестойкости обладают 16,8% (33 ученика).

Результаты по шкалам отдельно юношей и девушек представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты «Теста жизнестойкости» С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой

шкала	t-тест	p-знач	девушки	юноши
Вовлеченность	2,51	0,25	34,9	32,9
Контроль	2,12	0,03	30,6	27,9
Принятие риска	4,25	0,12	18,6	19,4
Жизнестойкость	3,24	0,42	84,2	80,2

Примечание: жирным шрифтом выделены статистически значимые показатели

Таким образом, как видно из таблицы, девушки более вовлечены в происходящее, получают от деятельности большее удовольствие, они лучше контролируют про-

цесс, убеждены в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован, и в конечном итоге

девушки проявляют более высокий уровень жизнестойкости.

Помимо представленных и проанализированных выше методик нами были проанализированы электронные журналы успеваемости учеников 8-10 классов и подсчитан средний бал академической успешности учащихся.

116 человек (58,9% всех опрошенных) имеют средний балл за семестр «четыре» или «хорошо». 61 человек (31% всех школь-

ников) из всей выборки имеют средний балл «пять» или «отлично». Всего лишь 20 человек (10,1%) имеют средний балл за семестр «три» или «удовлетворительно». Средний балл у всей выборки равен 4,13, что соответствует оценке «хорошо».

Мы рассмотрели статистически значимые различия полученных результатов по полу по результатам всех проведенных методик. Они представлены в таблице 2.

Таблица 2

Статистически значимые различия между юношами и девушками по результатам проведенных методик

шкала	t-тест	p-знач	девушки	юноши
Успеваемость	2,46	0,01	4,22	4,06
Учебный стресс	4,16	0,00	3,66	2,69
Стрессоустойчивость	1,11	0,27	15,14	13,87
Жизнестойкость	-0,64	0,52	80,62	82,40
Суицидальный риск	1,38	0,17	9,56	8,72

Примечание: жирным шрифтом выделены статистически значимые показатели

Как видно из таблицы, нами были получены следующие статистически значимые различия.

1. У девушек уровень успеваемости выше, чем у юношей (t-тест=2,46, $p \leq 0,01$). Это совпадает с результатами A. Chambers и J. Schreiber, которые отмечают большую организованность и исполнительность девушек в выполнении школьных требований [20].

2. Девушки более стрессоустойчивы, чем юноши (t-тест=1,11, $p=0,27$). Вероятно, это характеризуется особенностями нашей выборки, так как в ряде исследований выявлена обратная закономерность: девушки менее стрессоустойчивы, чем юноши [5; 25].

3. Юноши имеют более высокий уровень жизнестойкости, чем девушки (t-тест=-0,64,

$p=0,52$). Мы также предполагаем, что это связано с особенностями нашей выборки.

4. Девушки более подвержены суицидальному риску, чем юноши (t-тест=1,38, $p=0,17$), несмотря на более высокий уровень их стрессоустойчивости. Видимо, суицидальный риск больше связан с жизнестойкостью, чем со стрессоустойчивостью.

С целью подтверждения выдвинутой нами гипотезы о существовании взаимосвязи между уровнем учебного стресса и уровнем академической успеваемости у старшеклассников мы подвергли полученные показатели корреляционному анализу. Данные корреляционного анализа представлены в таблице 3.

Таблица 3

Взаимосвязь между показателями учебного стресса у старшеклассников

Показатели учебного стресса	Уровень академической успеваемости	Уровень учебного стресса	Уровень стрессоустойчивости	Жизнестойкость	Суицидальный риск
Уровень академической успеваемости	1,00	0,11	-0,22	0,06	0,00
Уровень учебного стресса	0,11	1,00	0,49	-0,58	0,63
Уровень стрессоустойчивости	-0,22	0,49	1,00	-0,61	0,37
Жизнестойкость	0,06	-0,58	-0,61	1,00	-0,51
Суицидальный риск	0,00	0,63	0,37	-0,51	1,00

Значимые двусторонние корреляционные связи на уровне $p \leq 0$ были выявлены между следующими шкалами:

– обратная связь между уровнем успеваемости и стрессоустойчивости ($r_s = -0,22$),

иначе говоря, чем выше успеваемость у представителей нашей выборки, тем ниже их стрессоустойчивость;

– обратная связь между уровнем жизнестойкости и учебного стресса ($r_s = -0,58$), что говорит о том, что ученики с более высоким уровнем жизнестойкости испытывают меньше учебный стресс;

– обратная связь между уровнем стрессоустойчивости и жизнестойкости ($r_s = -0,61$). Возможно, это связано со спецификой тех шкал, которые включены в интегральный показатель «жизнестойкость»: чем больше старшеклассник вовлечен в деятельность, чем лучше контролирует он ее и себя, чем больше он убежден в том, что все то, что с ним случается, способствует его развитию, тем менее он стрессоустойчив;

– обратная связь между уровнем жизнестойкости и показателем суицидального риска ($r_s = -0,51$), иначе говоря, старшеклассники, уровень жизнестойкости которых более высок, имеют более низкий показатель суицидального риска;

– прямая связь между уровнем учебного стресса и успеваемостью ($r_s = 0,11$), то есть ученики, уровень учебного стресса которых выше, имеют более высокую успеваемость;

– прямая связь между успеваемостью и жизнестойкостью ($r_s = 0,06$), что говорит о том, что чем выше успеваемость у испытуемых, тем выше их уровень жизнестойкости;

– прямая связь между уровнем стрессоустойчивости и учебного стресса ($r_s = 0,49$), иначе говоря, старшеклассники, которые имеют более высокий уровень стрессоустойчивости, имеют также более высокий уровень учебного стресса;

– прямая связь между уровнем учебного стресса и показателем суицидального

риска ($r_s = 0,63$), то есть, чем выше уровень учебного стресса, тем выше показатель их суицидального риска;

– прямая связь между уровнем суицидального риска и стрессоустойчивости ($r_s = 0,37$), что говорит о том, что у испытуемых с более высоким уровнем стрессоустойчивости более высокий показатель суицидального риска.

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза о взаимосвязи между уровнем учебного стресса и уровнем академической успеваемости у старшеклассников подтвердилась.

Несмотря на то, что статистический анализ был сделан нами по всей выборке, отдельно хочется дать характеристику группы «старшеклассников», которая продемонстрировала высокий уровень проявления «учебного стресса». Такая группа выделена нами условно по результатам всех проведенных методик и в силу небольшого количества не может быть подвергнута статистической обработке, однако ради этой группы проводятся подобные исследования, на практике именно эти старшеклассники вызывают большое опасение и нуждаются в психологической помощи. В данную группу попали 6 человек с хорошим и очень хорошим уровнем успеваемости, жизнестойкостью ниже нормы, с высоким уровнем учебного стресса, имеющих суицидальный риск, среди которых 3 юноши и 3 девушки.

Несмотря на небольшой процент таких испытуемых (3% от общей выборки), эта группа риска требует пристального внимания. Работа с такой выборкой должна стать особым направлением практической деятельности школьных психологов в подобных учебных заведениях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акарачкова Е. С. Основы терапии и профилактики стресса и его последствий у детей и подростков / Е. С. Акарачкова, С. В. Вершинина, О. В. Котова, И. В. Рябоконт // Вопросы современной педиатрии. – 2013. – Т. 12. – № 3. – С. 38-44.
2. Акутина С. П. Стресс у студентов в процессе учебно-профессиональной подготовки: причины и последствия / С. П. Акутина, Е. В. Киселева // Молодой учёный. – 2017. – № 6. – С. 417-419.
3. Али-Заде А. С. Будущее как источник стресса у современных подростков / А. С. Али-Заде, А. А. Бочавер, И. Д. Хломов, К. Д. Хломов // Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие : материалы IV Междунар. науч. конф. – 2016. – Т. 1. – С. 286-288.
4. Алифановене Д. Анализ возможностей преодоления стресса у подростков в Литве / Д. Алифановене, А. Вайткявичене, А. Кепалайте, О. Шапелите // Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие : материалы IV Междунар. науч. конф. – 2016. – Т. 2. – С. 212-215.
5. Белова Е. А. Изучение учебного стресса современных старшеклассников как препятствия на пути их развития // Гендерный аспект. – 2013. – № 6. – С. 22-25.
6. Варабина А. В. Гендерные особенности совладающего поведения современных подростков / А. В. Варабина, Т. В. Егорова // Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие : материалы IV Междунар. науч. конф. – 2016. – Т. 1. – С. 288-290.
7. Дубровина Л. А. Развитие эмоционального интеллекта как условие профилактики возникновения учебного стресса у старшеклассников / Л. А. Дубровина, Н. Д. Загацкая, Д. И. Макаров, А. Ю. Щеглова // Новый взгляд. Международный научный вестник. – 2014. – № 6. – С. 124-132.
8. Комарова И. А. Нестабильность эмоциональной сферы личности подростка – условие возникновения стресса // Материалы II Международной научно-практической конференции / Витебский государственный университет им. П.М. Машерова. – 2011. – С. 118-120.
9. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. – М. : Смысл, 2006. – 65 с.

10. Разуваева Т. Н. Опросник суицидального риска [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/5675527/page:7/> (дата обращения: 10.04.2019).
11. Сиденко Е. А. Профилактика экзаменационного стресса у старших подростков // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2013. – № 1. – С. 29-31.
12. Староскольская Д. А. Взаимосвязь учебной успешности и эмоционального стресса у подростков // Молодой ученый. – 2018. – № 11. – С. 128-130.
13. Тест самооценки стрессоустойчивости С. Кохена и Г. Виллиансона [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://banktestov.ru/test/56746> (дата обращения: 10.04.2019).
14. Тукина Л. В. Трудные жизненные ситуации глазами старшеклассников / Л. В. Тукина, С. А. Хазова // Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие : материалы IV Междунар. науч. конф. – 2016. – Т. 1. – С. 395-398.
15. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции. – СПб. : Питер, 2006. – 256 с.
16. Akgün S. Learned Resourcefulness Moderates the Relationship Between Academic Stress and Academic Performance / S. Akgün, J. Ciarrochi // Educational Psychology. – 2003. – № 23. – P. 287-294.
17. Akin A. A Scale Adaptation Study Related to the Examination of Adolescents' Levels of Educational Stress / A. Akin, I. Celik, H. Saricam // Üniversitepark Bülten. – 2014. – Vol. 3. – № 2. – P. 44-55.
18. Alvord M. Identifying signs of stress in your children and teens [Electronic resource] / M. Alvord, D. J. Palmiter. – Mode of access: <https://www.apa.org/helpcenter/stress-children.aspx> (date of access: 15.04.2019).
19. Celik I. Mediator Role of Metacognitive Awareness in the Relationship between Educational Stress and School Burnout among Adolescents / I. Celik, H. Sakiz, H. Saricam // Journal of Education and Future year. – 2017. – № 11. – P. 159-175.
20. Chambers A. Girls' academic achievement: varying associations of extracurricular activities / A. Chambers, J. Schreiber // Gender and Education. – 2007. – Vol. 16. – № 3. – P. 327-346.
21. Dunn B. Personal, health, academic, and environmental predictors of stress for residence hall students / B. Dunn, L. Dusselier, M. C. Shelley, Y. Wang, D. F. Whalen // J. Am Coll Health. – 2005. – Vol. 54. – № 1. – P. 15-24.
22. Kaplan S. Meditation, restoration, and the management of mental fatigue // Environment and Behavior. – 2001. – № 33. – P. 480-506.
23. Kulshreshtha R. Academic Anxiety and Academic Achievement / R. Kulshreshtha, C. G. Murthy // Journal of Indian Education. – 1999. – № 2. – P. 29-37.
24. Murff S. The impact of stress on academic success in college students // The ABNF journal. – 2005. – Vol. 16. – № 5. – P. 102-104.
25. Palmiter D. J. Teens and Stress: How to Keep Stress in Check [Electronic resource] / D. J. Palmiter, D. Wilson. – Mode of access: <https://www.apa.org/helpcenter/stress-teens.aspx> (date of access: 15.04.2019).

REFERENCES

1. Akarachkova E. S. Osnovy terapii i profilaktiki stressa i ego posledstviy u detey i podrostkov / E. S. Akarachkova, S. V. Vershinina, O. V. Kotova, I. V. Ryabokon' // Voprosy sovremennoy pediatrii. – 2013. – Т. 12. – № 3. – С. 38-44.
2. Akutina S. P. Stress u studentov v protsesse uchebno-professional'noy podgotovki: prichiny i posledstviya / S. P. Akutina, E. V. Kiseleva // Molodoy uchenyy. – 2017. – № 6. – С. 417-419.
3. Ali-Zade A. S. Budushchee kak istochnik stressa u sovremennykh podrostkov / A. S. Ali-Zade, A. A. Bochaver, I. D. Khlovov, K. D. Khlovov // Psikhologiya stressa i sovladayushchego povedeniya: resursy, zdorov'e, razvitiye : materialy IV Mezhdunar. nauch. konf. – 2016. – Т. 1. – С. 286-288.
4. Alifanovene D. Analiz vozmozhnostey preodoleniya stressa u podrostkov v Litve / D. Alifanovene, A. Vaytkyavichene, A. Kepalayte, O. Shapelite // Psikhologiya stressa i sovladayushchego povedeniya: resursy, zdorov'e, razvitiye : materialy IV Mezhdunar. nauch. konf. – 2016. – Т. 2. – С. 212-215.
5. Belova E. A. Izuchenie uchebnogo stressa sovremennykh starsheklassnikov kak prepyatstviya na puti ikh razvitiya // Gendernyy aspekt. – 2013. – № 6. – С. 22-25.
6. Varabina A. V. Gendernye osobennosti sovladayushchego povedeniya sovremennykh podrostkov / A. V. Varabina, T. V. Egorova // Psikhologiya stressa i sovladayushchego povedeniya: resursy, zdorov'e, razvitiye : materialy IV Mezhdunar. nauch. konf. – 2016. – Т. 1. – С. 288-290.
7. Dubrovina L. A. Razvitiye emotsional'nogo intellekta kak uslovie profilaktiki vzniknoveniya uchebnogo stressa u starsheklassnikov / L. A. Dubrovina, N. D. Zagatskaya, D. I. Makarov, A. Yu. Shcheglova // Novyy vzglyad. Mezhdunarodnyy nauchnyy vestnik. – 2014. – № 6. – С. 124-132.
8. Komarova I. A. Nestabil'nost' emotsional'noy sfery lichnosti podrostka – uslovie vzniknoveniya stressa // Materialy II Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii / Vitebskiy gosudarstvennyy universitet im. P.M. Masherova. – 2011. – С. 118-120.
9. Leont'ev D. A., Rasskazova E. I. Test zhiznestoykosti. – М. : Smysl, 2006. – 65 с.
10. Разуваева Т. Н. Опросник суицидального риска [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/5675527/page:7/> (дата обращения: 10.04.2019).
11. Сиденко Е. А. Профилактика экзаменационного стресса у старших подростков // Мунисипальное образование: инновации и эксперимент. – 2013. – № 1. – С. 29-31.
12. Староскольская Д. А. Взаимосвязь учебной успешности и эмоционального стресса у подростков // Молодой ученый. – 2018. – № 11. – С. 128-130.
13. Тест самооценки стрессоустойчивости С. Кохена и Г. Виллиансона [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://banktestov.ru/test/56746> (дата обращения: 10.04.2019).

14. Tukina L. V. Trudnye zhiznennye situatsii glazami starsheklassnikov / L. V. Tukina, S. A. Khazova // *Psikhologiya stressa i sovladayushchego povedeniya: resursy, zdorov'e, razvitie : materialy IV Mezhdunar. nauch. konf.* – 2016. – T. 1. – S. 395-398.
15. Shcherbatykh Yu. V. *Psikhologiya stressa i metody korrektsii.* – SPb. : Piter, 2006. – 256 s.
16. Akgün S. Learned Resourcefulness Moderates the Relationship Between Academic Stress and Academic Performance / S. Akgün, J. Ciarrochi // *Educational Psychology.* – 2003. – № 23. – P. 287-294.
17. Akin A. A Scale Adaptation Study Related to the Examination of Adolescents' Levels of Educational Stress / A. Akin, I. Celik, H. Saricam // *Üniversitepark Bülten.* – 2014. – Vol. 3. – № 2. – P. 44-55.
18. Alvord M. Identifying signs of stress in your children and teens [Electronic resource] / M. Alvord, D. J. Palmiter. – Mode of access: <https://www.apa.org/helpcenter/stress-children.aspx> (date of access: 15.04.2019).
19. Celik I. Mediator Role of Metacognitive Awareness in the Relationship between Educational Stress and School Burnout among Adolescents / I. Celik, H. Sakiz, H. Saricam // *Journal of Education and Future year.* – 2017. – № 11. – P. 159-175.
20. Chambers A. Girls' academic achievement: varying associations of extracurricular activities / A. Chambers, J. Schreiber // *Gender and Education.* – 2007. – Vol. 16. – № 3. – P. 327-346.
21. Dunn B. Personal, health, academic, and environmental predictors of stress for residence hall students / B. Dunn, L. Dusselier, M. C. Shelley, Y. Wang, D. F. Whalen // *J. Am Coll Health.* – 2005. – Vol. 54. – № 1. – P. 15-24.
22. Kaplan S. Meditation, restoration, and the management of mental fatigue // *Environment and Behavior.* – 2001. – № 33. – P. 480-506.
23. Kulshreshtha R. Academic Anxiety and Academic Achievement / R. Kulshreshtha, C. G. Murthy // *Journal of Indian Education.* – 1999. – № 2. – P. 29-37.
24. Murff S. The impact of stress on academic success in college students // *The ABNF journal.* – 2005. – Vol. 16. – № 5. – P. 102-104.
25. Palmiter D. J. Teens and Stress: How to Keep Stress in Check [Electronic resource] / D. J. Palmiter, D. Wilson. – Mode of access: <https://www.apa.org/helpcenter/stress-teens.aspx> (date of access: 15.04.2019).

УДК 373.24
ББК 4410.27

DOI 10.26170/po19-08-07
ГРНТИ 14.23.01

Код ВАК 13.00.02

Воронина Людмила Валентиновна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики обучения естествознанию, математике и информатике в период детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: L.V.Voronina@mail.ru

Коротаева Евгения Владиславовна,

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

О ГОТОВНОСТИ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: проектная деятельность; метод проектов; дошкольники; алгоритмические умения; дошкольные образовательные учреждения.

АННОТАЦИЯ. В статье раскрываются аспекты готовности к реализации проектной деятельности в сфере образования. Рассматриваются общие подходы к проектированию, где освещены этапы разработки проекта: анализ ситуации (с выявлением, уяснением проблемы), определение концепции (целеполагание), планирование деятельности, мобилизация необходимых ресурсов, собственно реализация проекта (методы достижения цели), мониторинг осуществления проекта и оценка продвижения, при необходимости наращивание потенциала проекта, достижение результата и его анализ. Кроме того представлена специфика проектной деятельности в области дошкольного образования как на уровне требований соответствующего образовательного стандарта, так и на уровне готовности субъектов к реализации означенных требований. Авторы отмечают, что далеко не всякий ребенок дошкольного возраста может выступить в роли проектировщика. Для этого ему не хватает необходимых знаний, уровня владения соответствующими ресурсами – материалами, способами деятельности, абстрактного мышления, жизненного опыта (для определения зоны риска, например) и т. п. Для того чтобы ребенок полноценно участвовал в проектной со взрослыми деятельности, у него должны быть сформированы соответствующие умения, в частности, алгоритмические умения. Для их формирования у детей дошкольного возраста используется специальная методика, которая подразумевает три этапа: формирование у детей умений выполнять линейные алгоритмы; формирование у детей умений составлять и выполнять различные алгоритмы; закрепление приобретенных умений в образовательной, игровой и проектной деятельности. Овладев этими алгоритмическими умениями, дошкольник сможет более продуктивно включаться в реализацию проектов. Но и воспитателей – как субъектов проектной деятельности – тоже необходимо подготовить к такой работе, о чем свидетельствуют результаты опроса педагогов дошкольного образования. Проектирование, основанное в том числе и на алгоритмизации деятельности, является сегодня социокультурным трендом, к осознанию и принятию которого необходимо готовить индивида, начиная с уровня дошкольного образования.

Voronina Lyudmila Valentinovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Teaching Natural Science, Mathematics and Computer Science in Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Korotaeva Evgeniya Vladislavovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Child Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

ABOUT READINESS FOR PROJECT ACTIVITY IN PRESCHOOL EDUCATION

KEYWORDS: project activities; project method; preschoolers; algorithmic skills; preschool educational institutions.

ABSTRACT. The article reveals the aspects of readiness for the implementation of project activities in the field of education. The general design approaches are considered, where the stages of project development are highlighted: analysis of the situation (with identification, clarification of the problem), definition of the concept (goal-setting), activity planning, mobilization of necessary resources, the actual implementation of the project (methods for achieving the goal), monitoring the implementation of the project and evaluating progress, if necessary, building the project's potential, achieving the result and analyzing it. In addition, the specifics of project activities in the field of preschool education are presented both at the level of requirements of the relevant educational standard, and at the level of readiness of subjects to implement the aforementioned requirements. The authors note that not every child of preschool age can act as a designer. For this, he lacks the necessary knowledge, the level of ownership of relevant resources – materials, methods of activity, abstract thinking, life experience (to determine the risk zone, for example), etc. In order for the child to fully participate in the project activity with adults, appropriate skills, in particular, algorithmic skills, must be formed. For their formation in preschool children, a special technique is used, which involves three stages: the formation in children of the ability to perform linear algorithms; the formation in children of the ability to compose and execute various algorithms; consolidation of acquired skills in edu-

cational, gaming and design activities. Having mastered these algorithmic skills, the preschooler will be able to be more productively involved in the implementation of projects. But educators, as subjects of project activities, also need to be prepared for such work, as evidenced by the results of a survey of preschool teachers. Designing, which is based, inter alia, on the algorithmization of activity, is today a sociocultural trend, for the awareness and adoption of which it is necessary to prepare an individual, starting from the level of preschool education.

Процесс масштабной модернизации системы отечественного образования последней четверти века обозначил ряд новационных по форме и по содержанию областей, связанных с социокультурным развитием. Таковой областью, безусловно, является и проектирование, в том числе и проектирование в педагогической сфере.

Этот подход вызвал целую волну соответствующих исследований методологического (Г. Л. Ильин, А. М. Новиков [10], В. Е. Родионов [12], В. В. Рубцов и др.), теоретического (В. П. Беспалько, Р. С. Бондаревская, И. А. Колесникова [7], В. А. Левин, А. И. Савенков [13] и др.), практикоориентированного (Н. Е. Веракса [2], Е. С. Евдокимова [5], Е. В. Коротаева [8], Л. Д. Морозова [9] и др.) характера.

В данных (и многих других) работах, как правило, описываются дефиниции понятий «проект», «проектирование», «проектная деятельность» и т. п., обсуждаются вариации на тему этапов (работы В. И. Гинецинского, Н. Н. Суртаевой, Е. С. Заир-Бек, Н. О. Яковлевой [17] и др.), исследуется готовность педагогов к организации проектной деятельности обучающихся (И. Г. Алмазова, С. Н. Числова [1], Л. В. Воронина [3; 4], Е. А. Чудиновских [4], Н. П. Флегонтова [16] и др.) и пр.

Несмотря на определенную разницу в суждениях, обусловленных авторской позицией, контекстный анализ этих работ обнаруживает и общие положения в теории проектирования. К ним, безусловно, относятся следующие: проектирование как таковое отличается осознанные действия от инстинктивных, оно относится к видам человеческой деятельности, которые связаны с предвидением будущего, с решением (или вариантами решения) какой-либо проблемы, проектирование отличается от планирования созданием идеального образа ожидаемого результата, а также осуществлением и оценкой воплощенного замысла и т. п. Практически нет расхождения взглядов среди ученых на общие характеристики проекта, который: выполняется людьми, связан с решением проблемы, имеет ограничение по доступности ресурсов, реализуется через планирование, исполнение и управление.

Заметно меньшее число исследователей обращаются к таким специфическим характеристикам проекта и проектной деятельности, как одноразовость условий и задач; оригинальность, инновационность; опреде-

ленная доля риска (Дж. Гензель, Г. Ломниц и др.). Это связано с тем, что далеко не все актуальные акции, заявленные как проекты, таковыми являются. Достаточно явно это ощущается и в области образования, которое, по сути своей, связано с массовым тиражированием, с передачей опыта, с поточной методикой и т. п. Поэтому не вполне корректно называть «проектом» все, что предлагается сегодня в качестве проектов.

Данная тенденция имеет место и в области дошкольного образования. В определенной степени это обусловлено требованиями федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. В нем, с одной стороны, подчеркивается, что развитие инициативы ребенка происходит в различных видах деятельности (игровой, исследовательской, проектной, познавательной и т. д.), а с другой, предлагается создание образовательных проектов совместно с семьей на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи [15]. Однако, согласно стандарту, эта проектная деятельность должна идти от семьи, тогда как на практике содержание и формы таких «проектов» иницируются педагогами детского сада.

На сайтах детских садов, в социальных сетях, в сборниках педагогических трудов в большом количестве представлены разнообразные «проекты», предлагаемые работниками дошкольного образования. Среди них: «Проекты к 23 февраля на тему армии и дня Защитника отечества», «Исследовательская деятельность: детские проекты», «Проекты ЗОЖ (здоровый образ жизни)», «Творческие проекты по экологии», «Проектная деятельность на тему “Зима”», «Проекты на тему Нового года», «Загадочный Космос», «Зеленая Планета», «Мир зебр», «Мой детский сад» и т. д. и т. п. Нельзя не порадоваться этому количеству направлений для разнообразной деятельности детей, их родителей, воспитателей. Но большинство «проектов» связаны с содержанием образовательной деятельности детского сада, а не с потребностями семей воспитанников и не с новационными разработками.

К тому же в большинстве своем эти мероприятия, акции, действия и др. не являются проектом в полном смысле этого слова. М. С. Каган подчеркивал, что «каждое действие, совершившееся не инстинктивно, не импульсивно... а целенаправленно, должно

было осуществляться на основе предваряющего его проекта» [6, с. 240]. Следовательно, для проектировщика, прежде всего, важно не только придумать идею, но и представить ее воплощение в реальности, разработать и реализовать план действий по овеществлению этой идеи.

Этапы разработки проекта включают: анализ ситуации (с выявлением, уяснением проблемы), формулировка концепции (целеполагание), планирование деятельности, мобилизация необходимых ресурсов, собственно реализация проекта (методы достижения цели), мониторинг осуществления проекта и оценка продвижения, при необходимости наращивание потенциала проекта, достижение результата и его анализ.

Очевидно, что далеко не всякий ребенок дошкольного возраста может выступить в роли проектировщика. Для этого ему не хватает знаний, уровня владения способами деятельности, абстрактного мышления, жизненного опыта (для того чтобы обеспечить соответствующие ресурсы и предусмотреть зоны риска).

Дошкольник не задумывает «проект» – эту роль на себя берут взрослые (родители, воспитатели), а мечтания детей далеки от продуманной проектной деятельности. Ребенок не может обеспечить себя соответствующими материалами для реализации идеи, этот этап также закреплен за взрослыми. Да, ребенок включается – часто с интересом и азартом – в процесс подготовки каких-либо материалов на уровне своих возможностей, а также нередко заключительную часть – презентацию результата общей с родителями деятельности – доверяют дошкольнику. И все это в итоге почему-то представляют как «проект Алеши Иванова». Но реальное участие ребенка сведено к одному-двум этапам в этой деятельности.

Имеет смысл разобраться с соответствующей терминологией. Все же ребенок дошкольного возраста не придумывает и не реализует проект, а выполняет конкретные задания на тех или иных этапах проектной деятельности. Нивелирует ли данное уточнение смысл работы над проектами в дошкольном возрасте? Отнюдь.

Дело в том, что в процессе этой деятельности дошкольник постепенно овладевает умениями (не навыками! хотя это понятие столь любимо педагогами), которые являются базовыми в проектной деятельности, необходимой для оптимального развития индивида и социума. Такие умения связаны с алгоритмизацией.

С алгоритмами – как системой определенных операций, действий – человек сталкивается постоянно, начиная от мытья рук,

одевания, выполнения упражнений в зарядке до расписания занятий, следования инструкции работы практически с любыми техническими устройствами. Такая алгоритмизация позволяет субъекту чувствовать себя уверенно в жизни.

Уже в дошкольном возрасте возникает необходимость формирования у детей готовности следовать алгоритмам, понимать и составлять их, что ведет к освоению алгоритмических умений ([3; 4; 14] и др.). Эти умения, позволяющие декомпозировать сложные действия на более простые, устанавливающие обоснованную их последовательность, ведущие к результату, становятся основой для формирования универсальных предпосылок учебной деятельности, которые будут более чем востребованы при обучении в начальной школе.

Алгоритмические умения – это комплекс умений, включающий умение осуществлять целеполагание, планировать свои действия, работать по правилу, образцу, исполнять, применять и составлять алгоритм, корректировать свою деятельность, направленную на получение результата, применять сформированные алгоритмы в новых условиях, видах деятельности, объяснять свои алгоритмические действия понятными для других исполнителей языком и средствами [14].

Методика формирования алгоритмических умений у детей дошкольного возраста включает три этапа: формирование у детей умений выполнять линейные алгоритмы; формирование у детей умений составлять и выполнять различные алгоритмы (линейные, разветвляющиеся и циклические); закрепление приобретенных умений в образовательной, игровой и проектной деятельности [3].

Изначально у детей формируется умение пользоваться предложенным воспитателем алгоритмом с учетом решаемой образовательной задачи. Дети должны осознать, что необходимо соблюдать определенную последовательность при выполнении учебных, игровых и др. действий для того, чтобы получить определенный результат. Затем в более старшем возрасте необходимо научить детей умению самостоятельно составлять различные алгоритмы – линейные, разветвляющиеся, циклические.

Для составления алгоритма необходимо, чтобы ребенок осознал цель предстоящей деятельности, смог спланировать свою деятельность, реализовать план и осуществить контроль. Такая работа начинается с анализа предложенного детям задания – воспитатель «разбивает» вместе с детьми процесс выполнения задания на отдельные части («шаги»), обсуждает с детьми их суть и последователь-

ность. Для запоминания и продуктивного освоения алгоритмов воспитатель в дальнейшем может использовать различные приемы: называется какой-либо алгоритм, а дети рассказывают или показывают последовательность действий, или воспитатель раздает детям карточки с предметами и действиями, а дети их выкладывают по порядку и др. И в дальнейшем следует неоднократно возвращаться к обсуждению алгоритма (порядку выполнения задания).

Подобные задания помогут детям научиться: осознавать цель предстоящей деятельности, разбивать деятельность на отдельные шаги, выполнять эти шаги в строго определенном порядке, оценивать в процессе осуществления деятельности достижение ее цели, вносить поправки в алгоритм своей деятельности, если цель не достигнута [3].

В дальнейшем необходимо не только закрепить у детей алгоритмические умения, но и научить трансляции их в иные образовательные области и виды деятельности – познавательную, речевую, игровую, проектную, конструктивную и др. При выполнении любого задания ребенок должен быть готов применить известный ему алгоритм, если же он не знает соответствующего алгоритма, то попытаться составить его самостоятельно.

Овладев алгоритмизацией, дошкольник сможет планировать свою деятельность, придерживаясь установленных взрослыми правил, описывать свои действия, вносить уточнения в знакомые алгоритмы и преобразовывать их в соответствии с проблемной ситуацией и индивидуальными интересами и потребностями.

В таком контексте алгоритмические умения помогут не только более продуктивно включать дошкольника в процесс выполнения проектов, но и подготовить его к продуктивной проектной деятельности в будущем.

Однако возникает вопрос – насколько педагоги дошкольного образования осознают значимость алгоритмизации в работе с детьми? [1; 11].

Мы провели открытое анкетирование группы педагогов ДОО (находящихся на краткосрочных курсах повышения квалификации), где кроме «паспортных» респондентам были предложены результативные (контрольные) вопросы, связанные с осмыслением алгоритмизации: «Что такое алгоритм?», «Что представляет собой алгоритмизация деятельности?», «В каких образовательных областях востребован алгоритмический подход?», «Нужно ли учить алгоритмизации детей дошкольного возраста?», «Определите плюсы алгоритмизации», «Назовите зоны риска в алгоритмизации работы», «Нужно ли знать педагогам об алгоритмизации и ее составляющих?» и т. д.

Качественный анализ полученных ответов показал следующее.

Уточняя дефиницию «алгоритма», 80% респондентов указали, что это «заданная последовательность действий, приводящая к определенному результату», «система правил», «способ построения деятельности в определенном порядке», «система последовательных шагов, приводящая к желаемому результату» и т. п. В отдельных ответах содержалось уточнение, что такая последовательность действий позволяет ускорить процесс достижения результата. Таким образом, подавляющее большинство анкетированных в целом верно выделяет существенные характеристики алгоритмизации: системность, последовательность, упорядоченность, нацеленность на результат.

Но ответы на вопрос, что представляет собой алгоритмизация деятельности, оказались, по сути, повторением предыдущих ответов: «выполнение по пунктам», «деятельность, у которой есть план действий», «некоторая систематичность в последовательности действий», даже «доведение до автоматизации определенной деятельности». Практически никто из респондентов не уточнил, что алгоритм – это инструмент, с помощью которого можно построить (спроектировать) выполнение деятельности. Другими словами, алгоритмизация – это качественно более высокий уровень организации самой деятельности, нежели использование алгоритма в самой деятельности. Например, в проектной деятельности можно составить для ребенка алгоритм его действий для достижения общего результата. В этом случае алгоритмизация закреплена за педагогом (взрослым), а непосредственная реализация алгоритма (как продуктивного инструмента) – за ребенком.

Отвечая на вопрос «В каких образовательных областях востребован алгоритмический подход?», 36% педагогов назвали познавательную область и область физического развития, 56% указали, что алгоритмы можно применять в любой области, а 8% считают, что алгоритмы применимы там, где нет творческой направленности. Это вызвало некоторое удивление, так как даже творческий процесс, как правило, имеет определенное «нормативное» основание в базисе и «выход за пределы» в надстройке.

На вопрос «Нужно ли учить алгоритмизации детей дошкольного возраста?» три человека ответили отрицательно, остальные педагоги считают, что это можно и нужно делать.

Полагаем, что объяснение выбора той или иной позиции содержится в ответах на следующие вопросы-задания: «определите

плюсы алгоритмизации», «назовите зоны риска в алгоритмизации работы».

Среди несомненно положительных аспектов алгоритма респонденты назвали «четкий и ясный порядок действий», «упрощение той или иной деятельности», «алгоритм действий приближает к результату», «ничего не забывается», «детям легче следовать алгоритму, не нужно придумывать каждый раз новый», формируются «умения следовать плану инструкции, умения концентрироваться на следующем действии», «привычка соблюдать инструкцию» и т. д.

Обобщая названные плюсы алгоритмизации, отметим, что в ответах был сделан акцент на порядок деятельности и ее результат. Мы знаем, что результат является овеществленной целью, поэтому важно, чтобы дети дошкольного возраста, даже если не всегда могут определить цель, то в процессе деятельности (пусть с помощью взрослого) смогли бы соотнести свои действия с процессом реализации цели, достижения результата. Это очень важное умение для развития мышления дошкольника (и его участия в проектной деятельности), которое приобретает особое значение в процессе школьного обучения.

К минусам алгоритмизации были отнесены следующие высказывания: постоянное использование алгоритмов может привести к привычке все делать только по алгоритму, а это может снизить творческую активность детей, не формируется умение мыслить нестандартно, нешаблонно при выполнении какой-то нестандартной деятельности, при постановке непривычной задачи (субъекты) могут отказываться от попыток ее решения, так как не создано еще соответствующих алгоритмов, при привычке постоянно следовать четкой инструкции может возникнуть ситуация когнитивного диссонанса при отсутствии одного-двух элементов алгоритма, что может привести к отказу от выполнения деятельности и т. п.

Не стоит игнорировать вышеназванные «минусы» алгоритмизации. Другое дело, являются ли они постоянными или случаются как эпизоды в образовательной деятельности. И мы полагаем, что именно эти непродуктивные характеристики алгоритмизации побудили трех наших респондентов ответить отрицательно на вопрос, нужно ли учить детей дошкольного возраста алгоритмам.

На один из последних вопросов анкеты «Нужно ли знать педагогам об алгоритми-

зации и ее составляющих?» практически все педагоги (кроме одного) ответили положительно, указав, что источниками для образования и самообразования в этой области могут послужить научная, методическая, учебная литература (в том числе и методика математического образования), интернет-ресурсы, процесс обмена педагогическим опытом («более продвинутых в этой сфере коллег»). А двое респондентов отметили, что данная анкета заставила их задуматься о значении алгоритмизации в процессе работы с детьми дошкольного возраста.

Действительно, важно уделять внимание формированию у дошкольников готовности к принятию алгоритмизации и применению алгоритмов.

С психологической точки зрения алгоритмизация в дошкольном возрасте выполняет иную задачу. Для дошкольника характерна произвольность психических процессов, не выражено умение концентрации внимания, сосредоточенности, самоорганизации и т. д. Алгоритмы помогают им определиться с последовательностью действий, что продвигает их к решению поставленной задачи и одновременно вселяет веру в себя, в успешность всей деятельности. Для детей дошкольного возраста алгоритм – режимные моменты, правила поведения, последовательность в выполнении задания и пр. – очень важны, так как создают атмосферу стабильности и устойчивости. Как бы ни нравились детям «сюрпризные моменты», последние должны быть эпизодами в жизни детей, а не создавать постоянно ситуации неопределенности, непостоянства.

С социокультурной точки зрения эпоха глобальной технологизации реализуется в формате пошаговости, поэтапности, опирается на умение воспринимать инструкцию, следовать заданному алгоритму и т. д. Поэтому это становится актуальным, социально востребованным умением. Следовательно, имеет смысл готовить детей к участию в проектной деятельности через развитие у них алгоритмических умений. Такой подход в общей (в том числе и совместно со взрослыми) работе помогает более осознанно определить свою роль, выстраивать последовательность своих действий, более взвешенно оценивать свой вклад в общую деятельность, подготовиться к самостоятельной проектной деятельности в будущем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алмазова И. Г., Числова С. Н., Долгошеева Е. В., Корякина Г. А. Формирование готовности педагогов к организации проектной деятельности младших школьников [Электронный ресурс] // Образование и наука в России и за рубежом. – 2019. – № 2 (Vol. 50). – Режим доступа: <https://www.gytnal.ru/statyi/ru/1276/> (дата обращения: 25.07.2019).

2. Веракса Н. Е., Веракса А. Н. Проектная деятельность дошкольников. – М. : Мозаика-Синтез, 2012. – 112 с.
3. Воронина Л. В. Ознакомление дошкольников с алгоритмами и формирование у них алгоритмических умений // Детский сад от А до Я. – 2018. – № 1. – С. 30-40.
4. Воронина Л. В., Чудиновских Е. А. Формирование готовности педагогов к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. – 2019. – № 3. – С. 4-13.
5. Евдокимова Е. С. Технология проектирования в ДОУ. – М. : ТЦ Сфера, 2006. – 64 с.
6. Каган М. С. Философия культуры / Акад. гуманитар. наук ; СПб. гуманитар. ун-т профсоюзов ; СПб. гос. ун-т. – СПб. : Петрополис, 1996. – 415 с.
7. Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М. П. Педагогическое проектирование : учеб. пособие / под ред. И. А. Колесниковой. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
8. Коротаева Е. В., Андрюнина А. С. Проектирование психолого-педагогического цикла дисциплин с учетом ФГОС: модульный подход // Вестник Тюменского государственного университета. – 2016. – Т. 2. – № 4. – С. 235-245.
9. Морозова Л. Д. Педагогическое проектирование в ДОУ: от теории к практике. – М. : ТЦ Сфера, 2010. – 128 с.
10. Новиков А. М., Новиков Д. А. Образовательный проект (методология образовательной деятельности). – М. : Эгвес, 2004. – 120 с.
11. Осяк С. А., Газизова Т. В. Подготовка педагогов дошкольного образовательного учреждения к организации проектной деятельности дошкольников [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 20. – С. 806-810. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2014/54425.htm> (дата обращения: 25.07.2019).
12. Радионов В. Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование / СПб. гос. тех. ун-т. – СПб., 1996. – 140 с.
13. Савенков А. И. Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ivnja1.narod.ru/NOO_documents/statya_Savenkov.pdf (дата обращения: 25.07.2019).
14. Утюмова Е. А. Условия формирования алгоритмических умений у детей дошкольного возраста // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 3. – С. 94-99.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 25.07.2019).
16. Флегонтова Н. П. Проектная деятельность в дошкольном образовании: проблемы и перспективы // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. – 2014. – № 2. – С. 10-17.
17. Яковлева Н. О. Педагогическое проектирование инновационных образовательных систем. – Челябинск : Изд-во Челябинского гуманитарного института, 2008. – 279 с.

REFERENCES

1. Almazova I. G., Chislova S. N., Dolgosheeva E. V., Koryakina G. A. Formirovanie gotovnosti pedagogov k organizatsii proektnoy deyatel'nosti mladshikh shkol'nikov [Elektronnyy resurs] // Obrazovanie i nauka v Rossii i za rubezhom. – 2019. – № 2 (Vol. 50). – Rezhim dostupa: <https://www.gyrnal.ru/statyi/ru/1276/> (data obrashcheniya: 25.07.2019).
2. Veraksa N. E., Veraksa A. N. Proektnaya deyatel'nost' doshkol'nikov. – M. : Mozaika-Sintez, 2012. – 112 s.
3. Voronina L. V. Oznakomlenie doshkol'nikov s algoritmami i formirovanie u nikh algoritmicheskikh umeniy // Detskiy sad ot A do Ya. – 2018. – № 1. – S. 30-40.
4. Voronina L. V., Chudinovskikh E. A. Formirovanie gotovnosti pedagogov k organizatsii proektnoy deyatel'nosti detey doshkol'nogo vozrasta // Doshkol'nik. Metodika i praktika vospitaniya i obucheniya. – 2019. – № 3. – S. 4-13.
5. Evdokimova E. S. Tekhnologiya proektirovaniya v DOU. – M. : TTs Sfera, 2006. – 64 s.
6. Kagan M. S. Filosofiya kul'tury / Akad. gumanitar. nauk ; SPb. gumanitar. un-t profsoyuzov ; SPb. gos. un-t. – SPb. : Petropolis, 1996. – 415 s.
7. Kolesnikova I. A., Gorchakova-Sibirskaya M. P. Pedagogicheskoe proektirovanie : ucheb. posobie / pod red. I. A. Kolesnikovoy. – M. : Izdatel'skiy tsentr «Akademiya», 2005. – 288 s.
8. Korotaeva E. V., Andryunina A. S. Proektirovanie psikhologo-pedagogicheskogo tsikla distsiplin s uchetom FGOS: modul'nyy podkhod // Vestnik Tyumenskogo gosudarstven-nogo universiteta. – 2016. – T. 2. – № 4. – S. 235-245.
9. Morozova L. D. Pedagogicheskoe proektirovanie v DOU: ot teorii k praktike. – M. : TTs Sfera, 2010. – 128 s.
10. Novikov A. M., Novikov D. A. Obrazovatel'nyy proekt (metodologiya obrazovatel'noy deyatel'nosti). – M. : Egves, 2004. – 120 s.
11. Osyak S. A., Gazizova T. V. Podgotovka pedagogov doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya k organizatsii proektnoy deyatel'nosti doshkol'nikov [Elektronnyy resurs] // Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal «Kontsept». – 2014. – T. 20. – S. 806-810. – Rezhim dostupa: <http://e-koncept.ru/2014/54425.htm> (data obrashcheniya: 25.07.2019).
12. Radionov V. E. Netraditsionnoe pedagogicheskoe proektirovanie / SPb. gos. tekhn. un-t. – SPb., 1996. – 140 s.
13. Savenkov A. I. Issledovatel'skoe obuchenie i proektirovanie v sovremennom obrazovanii [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://ivnja1.narod.ru/NOO_documents/statya_Savenkov.pdf (data obrashcheniya: 25.07.2019).
14. Utyumova E. A. Usloviya formirovaniya algoritmicheskikh umeniy u detey doshkol'nogo vozrasta // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2016. – № 3. – S. 94-99.
15. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart doshkol'nogo obrazovaniya [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://fgos.ru/> (data obrashcheniya: 25.07.2019).

16. Flegontova N. P. Proektnaya deyatel'nost' v doshkol'nom obrazovanii: problemy i perspektivy // Doshkol'nik. Metodika i praktika vospitaniya i obucheniya. – 2014. – № 2. – S. 10-17.
17. Yakovleva N. O. Pedagogicheskoe proektirovanie innovatsionnykh obrazovatel'nykh sistem. – Chelyabinsk : Izd-vo Chelyabinskogo gumanitarnogo instituta, 2008. – 279 s.

Копылова Елена Владимировна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков, Пермский государственный аграрно-технологический университет; 614990, г. Пермь, ул. Петропавловская, 23; e-mail: l.kopylova079@yandex.ru

ПРИНЦИП ПРИРОДОСООБРАЗНОСТИ КАК ОСНОВА ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО СПОСОБА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: иноязычное образование; дошкольники; федеральные государственные образовательные стандарты; ФГОС; принцип природосообразности; здоровьесберегающая образовательная среда; валеология; энергоинформационная педагогика; здоровьесбережение; здоровье детей; иностранные языки; начальное обучение иностранным языкам.

АННОТАЦИЯ. На основе коммуникативно-когнитивного, компетентностного, личностно-деятельностного и интегративного подходов к обучению иностранному языку мы выделили природа-деятельностный подход, базирующийся на принципах природосообразности, валеологическом и экогуманитарном, определяющие характер процесса обучения. В русле природа-деятельностного подхода здоровьесбережение является наиболее значимым фактором в образовательно-воспитательном процессе в дошкольной организации. В статье рассматриваются особенности построения процесса обучения иностранному языку с учетом гармонизации и укрепления физического и духовно-нравственного здоровья детей. Актуальность данной темы не вызывает сомнения, поскольку целостное обучение в природа-деятельностном контексте является предпосылкой для обязательной организации здоровьесберегающей образовательной среды с целью сохранения и обеспечения качества здоровой жизни. Иностранный язык как дисциплина имеет метапредметный характер и предоставляет возможность для целостного обучения с учетом не только социально-педагогических, психолого-физиологических и лингводидактических особенностей детей, но и духовно-нравственных и энергоинформационных аспектов личности ребенка. Уточняется понятие природосообразности в аспекте обучения иностранному языку. Статья обосновывает научно-философскую базу принципов природа-деятельностного подхода. Принцип природосообразности является фундаментом для реализации доминирующей идеи данного подхода. На основе энергоинформационной педагогики И. П. Подласого раскрывается интегральная модель человека и соотносится с системой уровней здоровьеразвития и законов здоровьесбережения, обоснованных валеологией. Делается акцент на то, что духовно-нравственный аспект личности развивается в творческой природосообразной деятельности, которая способствует здоровьесберегающему эффекту в процессе обучения детей дошкольного возраста иностранному языку. В статье представлен конспект занятия по английскому языку с детальным отражением принципов природа-деятельностного подхода и их роли в организации здоровьесберегающей среды дошкольника при использовании многофункционального учебно-методического комплекса.

Kopylova Elena Vladimirovna,

Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages, Perm State Agrotechnology University, Perm, Russia

NATURE CONSIDERING PRINCIPLE AS A BASIC OF HEALTH-SAVING WAY OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF PRESCHOOLERS

KEYWORDS: foreign language education; preschoolers; federal state educational standards; principle of nature conformity; healthy educational environment; valeology; energy information pedagogy; health saving; children's health; foreign languages; primary education in foreign languages.

ABSTRACT. Based on the communicative-cognitive, competency, personal-activity and integrative approaches to a foreign language teaching, we have identified the nature-activity approach, based on the principles of nature considering, valeological and ecohumanitarian, which determine the way of the learning process. The article deals with the specific features of a foreign language teaching building process, taking into consideration the harmonization and recruitment of physical, spiritual and moral children's health. This article is of great current interest because holistic training in the nature-activity context is a precondition for ensuring a healthy, joyful and active creative children's life. A foreign language as a discipline has a meta-subject character and provides an opportunity for holistic learning, taking into consideration not only socio-pedagogical, psychological, physiological and linguodidactic characteristics, but also the energy and spiritual aspects of the child's personality. The concept of nature considering is being clarified in the aspect of foreign language teaching. The article emphasizes the scientific-philosophical basis of the principles of the nature-activity approach. The nature considering principle is a foundation of the main purpose of this approach. Based on energy information pedagogy of I. P. Podlasiy the integral human model is outlined and correlated with the levels system of health protection and the laws of health conservation which are based on valeology. The spiritual aspect of the personality develops in creative nature-aligned activities, which contributes to a health-saving effect in the process of foreign language teaching of preschoolers. The article presents a summary of English classes with a detailed reflection of the principles of the nature-activity approach and their part in the organization of the health-educational environment by using of the multi-purpose educational-methodical complex.

Ряд проблем, существующих в современной системе дошкольного образования, выражен в разделении целостного знания на отдельные дисциплины, глобальной информатизации, медицинских проблемах, информационных и учебных перегрузках, приводит к обязательному использованию здоровьесберегающих технологий обучения с целью сохранения и обеспечения качества здоровья детей. Изучив подходы в обучении иностранному языку, а именно коммуникативно-когнитивный (Ю. А. Ситнов, А. В. Щепилова, К. А. Виноградов), компетентностный (И. А. Зимняя, Дж. Равен, О. Е. Лебедев, Н. Хомский), личностно-деятельностный (А. И. Зимняя, И. Л. Бим) и интегративный (И. Л. Бим, Э. Н. Шепель и др.), мы разработали природа-деятельностный подход, который определяем как целостный процесс передачи, усвоения знаний, умений, навыков, способов познавательной и природосообразной деятельности, способствующий формированию целостного мышления, основанный на принципах природосообразности, валеологическом и экогуманитарном. Рассмотрим данные принципы, определяющие характер процесса обучения.

Современные интерпретации понятия природосообразности многогранны. Так, природосообразность как гуманистическое направление педагогики в трудах В. С. Безруковой трактуется как «природа учащегося, его состояние здоровья, психологическое и социальное развитие» [2]. Природосообразность в рамках глобализации мироустройства (В. Г. Торосян) предполагает «воспитание человека с определенными этическими установками по отношению к природе, к планете и биосфере в целом...» [12]. В философии холизма природосообразность понимается как осознание принадлежности к миру, формирование духовного мира и духовной культуры человека. З. И. Тюмасева рассматривает природосообразность как экологическое направление и здоровьесберегающую технологию воспитания [13]. А. И. Новгорова в соответствии с идеей «учиться у природы» определяет природосообразность как организацию педагогической и исследовательской деятельности для развития творческого потенциала [9].

Исходя из вышесказанного, понятие «природосообразное обучение» трактуем как процесс обучения, учитывающий энергетические и духовные аспекты личности человека как части природы, социальное воспитание которого должно основываться на взаимосвязи естественных и социальных процессов, согласовываться с общими законами развития природы и человека, а также

развивать ответственность за самого себя, за дальнейшую эволюцию и природу в целом.

Таким образом, мы выявили фундаментальный принцип природа-деятельностного подхода – *принцип природосообразности*, который мы определяем как единство образовательных, развивающих и воспитательных функций обучения, обращение к естественным, от природы присущим человеку способам, методам и каналам восприятия информации, способствующим развитию целостного мышления.

Научно-философской базой принципа природосообразности являются труды Демокрита, И. Песталоцци, А. Дистервега, Я. А. Коменского, К. Д. Ушинского, а также концепция целостного обучения Р. Штайнера и современная концепция ноосферного образования Н. В. Масловой и Н. Г. Куликовой. Валеологический и экогуманитарный принципы мы выделили исходя из энергоинформационной педагогики И. П. Подласого, фундаментальных положений научно-философской теории о генетическом единстве мира Б. А. Астафьева, теории генетически детерминированного способа познания Н. А. Давыдовской, гуманитарной парадигмы познания и гуманистического подхода к обучению.

Валеологический принцип – отношение к человеку как части природы и представление о здоровье человека как о системе взаимодействия духовного, физического и психического компонентов, учет их совокупности для правильного формирования мироориентации с целью обеспечения качества жизни и здоровья.

Экогуманитарный принцип – развитие человека как открытой природной самоорганизующейся системы на основе внутреннего сущностного содержания и «субъект-объектной» взаимосвязи, нацеленной на гармонизацию отношений в системе «человек-общество-природа», «семья-ребенок-социум», опирающихся на ценностные, культурные, духовные, экологические, эмоциональные стороны участников педагогического процесса, происходящего в природосообразных (здоровьесберегающих) условиях.

Согласно п. 1.6. ФГОС ДО основной задачей воспитательно-образовательного процесса в дошкольном учреждении является обеспечение охраны и укрепления физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия [14]. Здоровьесбережение понимается достаточно узко многими педагогами, считающими, что данное понятие ограничивается только комплексом физических упражнений и привитием культурно-гигиенических навыков в процессе обучения. Здоровьесбережение в

образовательном пространстве является одним из главных факторов формирования здоровья человека: психологического, духовного, физического и социального. Согласно Всемирной Организации Здравоохранения, здоровье – это состояние полного физического, психического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней или физических дефектов. Понятие «здоровье» широко представлено в валеологии и имеет широкое интегральное содержание, которое раскрывается благодаря знаниям из разных областей человековедения. Валеология как наука рассматривает знания о человеке в совокупности его взаимодействия с окружающим миром (природой и социумом). Мы придерживаемся определения здоровья И. В. Муравова: «Здоровье – динамическое состояние наибольшего физического и психоэмоционального благополучия, в основе которого лежит гармоничное соотношение взаимосвязанных функций и структур, которые обеспечиваются высоким энергетическим уровнем организма за наименьшую цену адаптации его к условиям жизнедеятельности» [4, с. 56]. Данное определение соотносится с пониманием здоровья в контексте принципа природосообразности. Л. С. Тарабрина считает, что «реализация природосообразности в образовательной практике не может быть сведена к простому учету возрастных и индивидуально-типологических особенностей развития детей, но подразумевает, прежде всего, осуществление педагогического управления развитием индивидуальностей, формирующего предпосылки для максимально полного раскрытия их сущностных сил как природных существ и субъектов социальной жизнедеятельности» [11].

В исследованиях И. П. Подласого природосообразность является основой энергоинформационной педагогики. По его мнению, человек – это не только физическое существо, но и существо, принадлежащее миру тонких энергий, здоровье которого главным образом зависит от энергетики и духовного состояния. Предложенная им семиуровневая интегральная модель человека представляет целостную картину сущностных уровней человека и комплексное соединение всех его свойств и качеств. Интегральная модель человека представлена следующими уровнями: генный, физический, психический, интеллектуальный, социальный, энергоинформационный и духовный [10, с. 1, 59]. Данную модель также можно соотнести с концепцией здоровьеразвития и здоровьесбережения системы «человек» Л. И. Брайко. Если рассматривать систему «человек» целостно, а не только его физический уровень, то понятие

«здоровье» выходит далеко за рамки вопросов медицины.

Л. И. Брайко разработала уровни здоровьеразвития и здоровьесбережения системы «человек», основанной на элементарном, энергетическом, энергоинформационном, нравственно-духовном, социальном уровнях бытия. Рассмотрим данные уровни:

1. Биохимический уровень – соответствует физическому уровню биосферы человека, позволяет успешно адаптироваться на уровне бытия.

2. Энергетический уровень – соответствует эмоционально-чувственному уровню биосферы человека, позволяет адаптироваться на энергетическом уровне бытия.

3. Информационно-интеллектуальный уровень – соответствует умственному уровню биосферы человека, позволяет адаптироваться на энергоинформационном уровне бытия.

4. Нейросоматический уровень – является результатом интеграции биохимического, энергетического и информационно-интеллектуального уровней, позволяет адаптироваться на уровне самоорганизации биосферы человека, в целом обеспечивает уровень здоровья физического тела человека.

Нижеперечисленные уровни здоровьесбережения формируются только при полной реализации творческого потенциала личности и устремления к познанию духовной сферы.

5. Уровень эволюции – соответствует интуитивному уровню биосферы человека, позволяет успешно адаптироваться на эволюционном уровне бытия.

6. Уровень метапрограммирования – соответствует духовному уровню биосферы человека, позволяет адаптироваться на уровне бытия иерархии.

7. Уровень высшего потенциала – является результатом реализации высшего потенциала при гармоничном функционировании тела, души и духа, позволяет адаптироваться на уровне высшего потенциала бытия.

Данная концепция здоровьеразвития и здоровьесбережения убеждает в том, что необходимо «природосообразный норматив» в образовании [4, с. 71]. Таким образом, Л. И. Брайко определяет здоровье как «гармоничное функционирование всех уровней биосферы личности, позволяющей ей успешно адаптироваться к окружающей среде и творчески реализуя свое предназначение согласно всеобщим законам мира» [4, с. 67].

Использование здоровьесберегающих технологий при организации процесса обучения сводится в настоящее время к учету следующих условий: обстановка и гигиенические условия в помещении; создание положительного эмоционального настроения перед началом урока; чередование разных ви-

дов учебной деятельности; использование методов и приемов, стимулирующих к самостоятельному усвоению знаний и формированию умений; наличие в содержательной части занятия вопросов о здоровье и здоровом образе жизни; положительный психологический климат на занятии (эмоциональные разрядки); проведение физкультминуток и гимнастики для глаз [6]. Но данные условия не отражают все уровни «системы человек». М. С. Гончаренко предлагает схему, которая отражает направление процесса оздоровления и познания. Вектор познания направлен от физического

тела к духовной сфере, а вектор оздоровления от духовной сферы к интеллектуально-эмоциональной сфере и только затем к физической сфере, что соответствует природосообразному способу обучению. Любое заболевание начинается с повреждения энергетической оболочки, т. е. сперва поражается дух, а потом тело. Духовные ценности и уровень физического здоровья взаимосвязаны. На 20% наше здоровье обусловлено генетикой, на 20% – социальным положением, на 50% – духовностью (самопознание, самореализация, саморазвитие), на 8-10% – медпомощью [4, с. 57] (рис. 1).



Рис. 1

Исходя из вышесказанного, делаем вывод о том, что необходима самореализация и саморазвитие человека для того, чтобы состояние здоровья было на высоком уровне. Уровень духовности личности повышается за счет творческой деятельности. Творчество является наивысшей формой проявления энергий. Творчество совершенствует человека, влияет на его духовное и соответственно физическое здоровье. Одно из ключевых мест в природодеятельностном подходе занимает категория «деятельности», которая предполагает ориентацию на результат обучения. Деятельность предполагает практику, труд, а значит и творчество. Определение творчества неоднозначно. Так А. Бергсон понимает творчество как сущность жизни, а Н. А. Бердяев видел творчество как совместно с Богом продолжающееся творение, присущая человеку способность к творчеству, по его мысли, божественна. В этом процессе задействованы все таланты и способности познающего субъекта – его органы чувств, память, мышление, воображение, фантазия, интуиция – в их единстве и взаимодействии. К творческому процессу, как и к познанию, способен только человек. Кант называл творчество отличительной чертой гения. З. Фрейд и Д. Юм относили его к сфере бессознательного, подчеркивая неповторимость и невоспроизводимость творчества [1].

Рассмотрим организацию процесса природосообразного обучения иностранному языку как здоровьесберегающего способа обучения на примере повторительно-обобщающего занятия на тему «Animals». При организации и проведении иноязычного образовательно-воспитательного процесса используется многофункциональный учебно-методический комплекс, который способствует созданию положительного эмоционального настроения и мотивации к изучению иностранного языка, является средством адаптации к окружающей среде и служит организационно-дидактическим средством построения здоровьесберегающей среды дошкольника. Структура занятия представлена следующими этапами с учетом использования всех трех функциональных зон учебно-методического комплекса:

I. Постановка целей занятия. Организационный момент. Приветствие. Песенка приветствие:

Режим работы – групповой (дети встают в круг).

Hello! Hello! How are you? I like to be with you! And you, and you, and you?

Песня-разминка:

Режим работы – групповой (дети встают в шахматном порядке, выполняют движения в ритм, темп средний).

Hello, hello, hello, how are you?
 I'm good! I'm great! I'm wonderful!
 Hello, hello, hello, how are you?
 I'm tired. I'm hungry. I'm not so good.

Обеспечение положительного эмоционального настроя перед основной частью занятия. Развитие слухо-моторной координации у детей.

II. Основная часть занятия. Работа по основной теме «Animals» и повторение тем «Colors», «Body Parts», «Fruits and Vegetables», «My family».

Режим работы – мини-групповой. Дети делятся на группы по 4-5 человек. Плодотворное взаимодействие участников образовательного процесса во многом зависит от положительного эмоционального настроя и сложившихся отношений внутри группы. Физическое здоровье зависит от эмоций, поэтому они должны быть гармоничными. Педагогу необходимо поделить детей на группы таким образом, чтобы возникало меньше конфликтных ситуаций между детьми, выстраивание конструктивных отношений в группе проходило более свободно и естественно, без излишнего внутреннего напряжения.

Создание мотивационной ситуации: Котенок и поросенок (или любые другие домашние животные) отправляются к своему другу медвежонку (или любое другое дикое животное) в лес, чтобы поздравить его с днем рождения. По дороге поросенок теряет хвостик. Друзья собирают праздничный букет для именинника.

1. На доске карта леса с обозначенными пунктами. Повторяем названия животных. На столах макет леса и фермы, которые дети изготовили на предыдущих занятиях. Необходимо распределить фигурки или картинки с изображением животных на группы «Home animals» и «Wild animals». В качестве фона или декораций используются живые цветы в горшках. Наблюдения за растениями хорошо сочетаются с практической деятельностью ребенка: рисованием, аппликацией, лепкой. Живые растения и цветы дают развитие, воображение, легкость восприятия информации. Таким образом, необходимо позаботиться об организации зеленого уголка с цветущими растениями, которые благоприятно влияют на физическое и эмоциональное состояние ребенка.

2. Повторяем цвета и части тела животных. Поросенок потерял хвостик по дороге. Детям нужно собрать пазл с изображением поросенка и назвать части его тела. Далее игра: What is missing? (Close your eyes! – Open your eyes now. What is missing?) Гимнастика для глаз с целью профилактики утомления и нарушения зрения. Дети закрывают и открывают глаза, сосредотачи-



ваясь в определенной точке, и отыскивают недостающую часть картинки, называют ее.

3. Друзья идут дальше по лесу, но вдруг они заблудились. Нужно собрать букет и назвать все цвета «цветика-семицветика», чтобы найти верный путь. Разноцветные лепестки выполнены из материалов разных структур (гладкая, шероховатая, колючая и т. п. поверхности), что способствует активизации мелкой моторики и развитию речемыслительной деятельности. Режим работы – групповой, соревновательный.

4. Динамическая пауза. Физкультурная минутка (вспоминаем части тела). Упражнение для снятия утомления с туловища и мобилизации внимания, темп выполнения медленный с нарастающим ускорением.

Head and shoulders knees and toes. Knees and toes.

Head and shoulders knees and toes. Knees and toes.

Eyes and ears. And mouth and nose.

Head and shoulders knees and toes. Knees and toes.

5. Вспоминаем названия фруктов и овощей. Делаем подарок для Медвежонка.

Режим работы – индивидуальный (изготовление аппликаций и поделок из природных материалов). Изготовление поделок и аппликаций из природных материалов благотворно влияет на развитие мелкой моторики. Данное задание нацелено на активизацию творческих способностей, раскрытие положительных эмоций и духовной сущности ребенка. Предлагаем детям разнообразные варианты поделок и аппликаций, не ограничиваемся только одним образцом. Каким будет творческий продукт, ребенок выбирает сам. Будет это репродуктивное или продуктивное творчество зависит от уровня развития каждого отдельного ребенка. Задача педагога в данном случае – направить и стимулировать ребенка к продуктивному творчеству. Сделав поделку, учащиеся описывают ее. Например: This is a hare. It's white and grey. It can jump.

6. Динамическая пауза. Физкультурная минутка (вспоминаем названия членов семьи). Упражнение для снятия утомления с

мелких мышц кисти и мобилизации внимания, темп выполнения медленный.

A. Father, mother, sister, brother,

Hand in hand with one another. (выполняется в группе)

B. Mother, father, sister, brother,

Me, me, that's my family. (выполняется индивидуально)

7. Дети одаривают своими поделками медвежонка-именинника, встают в хор и поют песенку «Happy Birthday to You».

III. Заключительная часть занятия. Подведение итогов занятия. Заполнение календаря успеваемости. Песня-прощание Bye-bye, good-bye.

Таким образом, данным примером мы показали, что здоровьесбережение осуществляется на протяжении всего занятия через гармонизацию и укрепление физического и психического здоровья детей. Организация природосообразного обучения иностранному языку служит основой здоровьесбережения образовательно-воспитательного процесса детей дошкольного возраста. Учет не только социально-педагогических, психолого-

физиологических и лингводидактических особенностей, но и энергоинформационных и духовных аспектов личности ребенка дает возможность для целостного обучения, которое предполагает развитие человека как интегральной личности, где духовное здоровье является фундаментом для физического здоровья. Духовный аспект личности развивается в творческой природосообразной деятельности, направленной на самосовершенствование, самореализацию и самопознание в русле природа-деятельностного подхода [13]. Принцип природосообразности является основой здоровьесберегающего способа обучения иностранному языку детей дошкольного возраста. Творческие задания, практико-ориентированная деятельность на занятиях иностранного языка при использовании учебно-методического комплекса заставляют думать, конструктивно мыслить, включать воображение и интуицию, т. е. самосовершенствоваться и саморазвиваться, что способствует духовному развитию и соответственно укреплению физического здоровья.

ЛИТЕРАТУРА

1. Батищев Г. С. Введение в диалектику творчества. – Санкт-Петербург : Изд-во РХГИ, 1997. – 464 с.
2. Безрукова В. С. Педагогика. – Екатеринбург : Изд-во «Деловая книга», 1996. – 344 с.
3. Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н. Иностраный язык в дошкольном образовании: ценностные приоритеты // Иностранные языки в школе. – 2019. – № 3. – С. 2-9.
4. Гончаренко М. С., Маслова Н. В., Куликова Н. Г. Ноосферное образование: ключ к здоровью. – М. : Институт холодинамики, 2011. – 124 с.
5. Давыдовская Н. А. Психологические и медицинские основы здоровьесберегающего природосообразного метода преподавания : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М. – Алматы, 2005. – 40 с.
6. Карасюк Е. Ф., Коровниченко Т. В. Приемы создания здоровьесберегающей среды на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2016. – № 7. – С. 26-29.
7. Коробейников А. А. Здоровое развитие детей – национальный приоритет России // Образование и здоровое развитие учащихся : материалы Всероссийского форума с международным участием. – М. : Ключ-С, 2005. – Ч. 1. – С. 7-20.
8. Маслова Н. В. Ноосферное образование. Как превратить обучение в естественное познание мира : пособие для учителя. – М. : Концептуал, 2017. – 248 с. : ил.
9. Новгородова А. Н. Педагогическое обеспечение развития творческих способностей учащихся на основе принципа природосообразности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Якутск, 2002. – 18 с.
10. Подласый И. П. Энергоинформационная педагогика. – М. : Дата Сквер, 2010. – 424 с.
11. Тарабрина Л. С. Педагогические условия реализации принципа природосообразности воспитания в образовательной практике северного города : дис. ... канд. пед. наук. – М., 1998. – 155 с.
12. Торосян В. Г. История образования педагогической мысли : учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Изд-во «Владос-Пресс», 2012. – 352 с.
13. Тюмасева З. И. Почему экологическое образование не выполняет свою основную функцию? // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 50-57.
14. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/> (дата обращения: 10.07.2019).
15. Sergeeva N., Kopylova E. Methodology of the nature-activity approach in foreign language teaching of preschoolers // Social & Behavioural Sciences ECCE 2018/VII International Conference Early Childhood Care and Education. – 2018. – P. 680-687.

REFERENCES

1. Batishchev G. S. Vvedenie v dialektiku tvorchestva. – Sankt-Peterburg : Izd-vo RKhGI, 1997. – 464 s.
2. Bezrukova V. S. Pedagogika. – Ekaterinburg : Izd-vo «Delovaya kniga», 1996. – 344 s.
3. Gal'skova N. D., Nikitenko Z. N. Inostranny yazyk v doshkol'nom obrazovanii: tsennostnye prioritety // Inostrannyye yazyki v shkole. – 2019. – № 3. – S. 2-9.
4. Goncharenko M. S., Maslova N. V., Kulikova N. G. Noosfernoe obrazovanie: klyuch k zdorov'yu. – M. : Institut kholodinamiki, 2011. – 124 s.
5. Davydovskaya N. A. Psikhologicheskie i meditsinskie osnovy zdorov'esberegayushchego prirodosoobraznogo metoda prepodavaniya : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. – M. – Almaty, 2005. – 40 s.

6. Karasyuk E. F., Korovnichenko T. V. Priemy sozdaniya zdorov'esberegayushchey sredy na urokakh inostrannogo yazyka // Inostrannyye yazyki v shkole. – 2016. – № 7. – S. 26-29.
7. Korobeynikov A. A. Zdorovoe razvitiye detey – natsional'nyy prioritet Rossii // Obrazovanie i zdorovoe razvitiye uchashchikhsya : materialy Vserossiyskogo foruma s mezhdunarodnym uchastiem. – M. : Klyuch-S, 2005. – Ch. 1. – S. 7-20.
8. Maslova N. V. Noosfernoye obrazovanie. Kak prevratit' obuchenie v estestvennoye poznanie mira : posobie dlya uchitelya. – M. : Kontseptual, 2017. – 248 s. : il.
9. Novgorodova A. N. Pedagogicheskoye obespecheniye razvitiya tvorcheskikh sposobnostey uchashchikhsya na osnove printsipa prirodosobraznosti : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Yakutsk, 2002. – 18 s.
10. Podlasyy I. P. Energoinformatsionnaya pedagogika. – M. : Data Skver, 2010. – 424 s.
11. Tarabrina L. S. Pedagogicheskiye usloviya realizatsii printsipa prirodosobraznosti vospitaniya v obrazovatel'noy praktike severnogo goroda : dis. ... kand. ped. nauk. – M., 1998. – 155 s.
12. Torosyan V. G. Istoriya obrazovaniya pedagogicheskoy mysli : ucheb. dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy. – M. : Izd-vo «Vlados-Press», 2012. – 352 s.
13. Tyumaseva Z. I. Pochemu ekologicheskoye obrazovanie ne vypolnyaet svoyu osnovnyuyu funktsiyu? // Narodnoye obrazovanie. – 2003. – № 2. – S. 50-57.
14. Federal'nyye gosudarstvennyye obrazovatel'nyye standarty [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://minobrnauki.rf/> (data obrashcheniya: 10.07.2019).
15. Sergeeva N., Kopylova E. Methodology of the nature-activity approach in foreign language teaching of preschoolers // Social & Behavioural Sciences ECCE 2018/VII International Conference Early Childhood Care and Education. – 2018. – P. 680-687.

УДК 372.853:371.8
ББК 4426.223-058

DOI 10.26170/po19-08-09
ГРНТИ 14.25.19; 14.25.09

Код ВАК 13.00.02

Лебедева Ольга Васильевна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры кристаллографии и экспериментальной физики, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского; 603095, г. Нижний Новгород, пр-т Гагарина, 23, корп. 3; e-mail: lebedeva@phys.unn.ru

Морозов Олег Александрович,

доктор физико-математических наук, профессор кафедры информационных технологий в физических исследованиях, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского; 603095, г. Нижний Новгород, пр-т Гагарина, 23, корп. 3; e-mail: oa_morozov@nifti.unn.ru

Староверова Валентина Вячеславовна,

магистрант, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского; 603095, г. Нижний Новгород, пр-т Гагарина, 23, корп. 3; e-mail: staroverova@phys.unn.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА ВНЕУРОЧНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИКЕ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: учебно-исследовательская деятельность; школьники; физика; методика преподавания физики; методика физики в школе; внеурочные занятия; физические кружки; физические практики.

АННОТАЦИЯ. В статье поднимается проблема организации учебно-исследовательской деятельности учащихся по физике в образовательном процессе школы в современных условиях. Проведенный анализ нормативных документов и существующих подходов показал, что выполнение требований ФГОС основного и среднего общего образования требует соблюдения принципа взаимосвязи учебно-исследовательской деятельности учащихся на уроке физики и во внеурочных формах обучения. Выделены три уровня реализации учебно-исследовательской деятельности учащихся в школе, последовательное прохождение которых дает возможность максимально реализовать личностный потенциал и обеспечивает формирование исследовательских умений: включение учебного исследования (его элементов) в урок; коллективные внеурочные формы обучения; выполнение индивидуального исследовательского проекта. В работе предложены внеурочные формы организации учебно-исследовательской деятельности учащихся основной и средней школы. Предложены критерии отбора содержания для организации учебно-исследовательской деятельности в коллективных внеурочных формах: комплексный характер (при выполнении работы обобщаются и интегрируются знания различных разделов физики); исследовательский характер (содержание должно позволять учащимся осваивать основные исследовательские экспериментальные умения); субъективная новизна (в ходе выполнения работы учащиеся должны получать новые физические знания либо новые результаты применения предыдущего содержания); вариативность (работа может выполняться на различных уровнях сложности и с различной степенью самостоятельности учащихся, в зависимости от их подготовленности); доступность оборудования: для выполнения работы должно быть либо стандартное оборудование кабинета физики, либо возможность создания самодельной установки. Результаты апробации предложенных форм в совместной работе школ Нижнего Новгорода и ННГУ показывают, что учебно-исследовательская деятельность учащихся по физике, реализуемая во взаимосвязи урочных и внеурочных форм организации, способствует развитию учебных достижений учащихся, одновременно с развитием их исследовательских, экспериментальных умений.

Lebedeva Olga Vasilyevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Crystallography and Experimental Physics, National Research Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky, Nizhny Novgorod, Russia

Morozov Oleg Alexandrovich,

Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor of the Department of Information Technology in Physical Research, National Research Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky, Nizhny Novgorod, Russia

Staroverova Valentina Vyacheslavovna,

Undergraduate, National Research Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky, Nizhny Novgorod, Russia

ORGANIZING THE EDUCATIONAL AND RESEARCH ACTIVITIES OF STUDENTS IN EXTRACURRICULAR STUDIES ON PHYSICS IN MODERN CONDITIONS

KEYWORDS: educational research activities; pupils; physics; physics teaching methodology; physics technique at school; extracurricular activities; physical circles; physical workshops.

ABSTRACT. The article deals the problem of organizing the educational and research activities for the students of physics at modern schools. The analysis of normative documents and existing approaches shows that the Federal State Educational Standards for elementary and secondary school education require cohesion between the educational and research activities at physics classes and in extracurricular training. The

article identifies three levels of school students' educational and research activities, which sequentially make it possible to maximize the personal potential and ensure the research skills: the inclusion of educational research (its elements) in the classes; group extracurricular forms of training; implementation of individual research projects. The article suggests extracurricular forms of educational and research activities for the students of primary (physics study groups) and secondary (laboratory training) schools. It also outlines the criteria for the selection of content for the group research activities in collective extracurricular forms of training: generalizing in nature (integration of the knowledge of various sections of physics); research character and novelty (transfer of knowledge to a new situation); variability (various levels of complexity and degrees of students' independence); the availability of equipment (standard equipment of the physics classroom, or the possibility of creating a self-made installation). These forms of group work have been tested in the collaboration of Nizhny Novgorod schools and Nizhny Novgorod State University, which shows that the educational and research activities of students in physics, that connect classes and extracurricular training, contribute to the identification and development of their abilities, and help build the students' professional identity.

Внеурочная деятельность традиционно является важной частью образовательного процесса в школе. Методика организации внеурочных занятий по физике в советской школе была разработана в трудах О. Ф. Кабардина, В. А. Орлова, И. Я. Ланиной и др. [1; 3; 10]. Были разработаны факультативные курсы физики, включающие лабораторные работы и работы физического практикума, интеллектуальные игры, занятия физического кружка.

Изменения, происходящие в системе школьного образования, привели к пересмотру содержания и методов организации внеурочной деятельности учащихся. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) основного и среднего общего образования предписывают реализацию образовательной программы через урочную и внеурочную деятельность, указывая различные формы ее организации, в том числе кружки, научно-практические конференции, школьные научные общества, олимпиады, поисковые и научные исследования и т. д. [17; 18]. Формы организации и содержание занятий определяет образовательная организация, исходя из поставленной цели (направления развития личности).

В современных исследованиях рассматриваются различные аспекты организации внеурочных занятий по физике: реализация межпредметных связей, интеграция содержания обучения [11; 12], интеграция урочной и внеурочной учебной деятельности по физике [2; 9]. Последняя проблема, однако, рассмотрена пока недостаточно конструктивно, только в форме отдельных примеров работы того или иного учебного заведения.

В данной статье мы рассматриваем внеурочную деятельность по физике как часть педагогической системы формирования исследовательских умений учащихся и приобретения опыта учебно-исследовательской деятельности. В настоящее время проблема организации учебно-исследовательской деятельности учащихся в образовательном процессе приобрела особую актуальность в связи с введением ФГОС основного и среднего общего образования. Новые стандарты требуют

формирования опыта применения методов, технологий и форм организации учебно-исследовательской деятельности учащихся. Однако в настоящее время не существует единой теории организации учебно-исследовательской деятельности учащихся в учебном процессе школы и, как следствие, различаются и точки зрения на роль внеурочных форм обучения в формировании исследовательских умений. Следует обратить внимание на существующую точку зрения, особенно популярную в психологии, где вообще не считают возможным развитие исследовательских умений на уроке, полностью перемещая исследовательскую деятельность учащихся во внеурочные формы обучения [8; 15]. Мы далеки от подобных представлений, поскольку считаем развитие основных исследовательских умений предметного поля «физика» важнейшей задачей учебного процесса, организованного в дидактической связи урочной и внеурочной форм.

В зарубежном образовании широко распространены программы внеурочных естественнонаучных исследований школьников, реализуемые как на базе университетов, так и организаций дополнительного образования. В программах STEAM предлагается широкий выбор курсов от практических работ по робототехнике до проектов искусственного интеллекта, научных экспериментов по обучению основам физики, химии, каждый из которых заканчивается выполнением мини-проекта [20]. Разработаны программы, в которых учащиеся проектируют и проводят собственные эксперименты на научном оборудовании, презентуемые в итоге на конкурсах и конференциях [21]. В то же время проблема связи познавательных результатов деятельности учащихся в урочной и внеурочной формах рассмотрена недостаточно подробно для переноса в практику российской школы.

Анализ практики организации внеурочной деятельности учащихся, проведенный нами на материале школ г. Н. Новгорода, показал, что кружковая, внеурочная работа организуется преимущественно по собственному плану, не связанному с пред-

метным содержанием, изучаемым на уроке, и недостаточно ориентирована на развитие учебных результатов обучения в школе. Та же ситуация наблюдается с самыми современными формами внеурочной работы, например, системой занятий в детском технопарке «Кванториум». Организация внеурочной деятельности, кружковой, происходит вне связи с содержанием и целями учебной деятельности на уроках. Поэтому не происходит планомерного, запланированного развития познавательных умений учащихся, формирование исследовательских умений во внеклассной работе оторвано от формирования базовых знаний и умений на уроке, параллельно решаются две разные задачи, что влечет за собой низкую эффективность решения обеих. Напомним, что введенные в советской школе факультативы оказались неэффективными и сошли на нет именно потому, что результаты деятельности учащихся на этих занятиях не удавалось использовать при изучении базового курса. Возникают справедливые сомнения педагогов: нужна ли нам исследовательская внеурочная работа учащихся? Почему ученик, посещающий кружок, не научился решать задачи?

Содержание всех предметов естественнонаучного цикла предметов в школе представляет собой неразрывное единство с организуемой на его основе деятельностью учащихся, точное говоря, практическая деятельность учащихся – основной компонент содержания обучения в этих дисциплинах.

Без освоения практических компонентов познавательной деятельности учащихся нельзя говорить об усвоении содержания. Тем более это касается требуемых ФГОС навыков исследовательской деятельности, практических в своей основе. Однако ограниченность во времени на уроках, недостаток его для отработки практических навыков вынуждает учителя проводить работы в репродуктивном варианте. Использование кружковых форм работы, ориентированных на развитие содержания и уровня урочной деятельности учащихся, позволит решить обе задачи в их связи.

Таким образом, обосновывается актуальность нашей работы, и формулируется ее цель – предложить методику проведения внеурочных занятий по физике, формирующих основные познавательные умения, образующие основу экспериментальной исследовательской деятельности, проходящие параллельно с изучением базового курса физики. Доказать эффективность разработанной методики для усвоения знаний и умений базового курса физики.

Основная идея разрабатываемой нами методики состоит в том, что на занятиях кружка эксперименты проводятся не разрозненно, а параллельно с изучением теоретического материала базового курса, в тесной связи теории и практики [4]. Учебно-исследовательская деятельность учащихся в школе может быть реализована на трех уровнях (рис. 1).

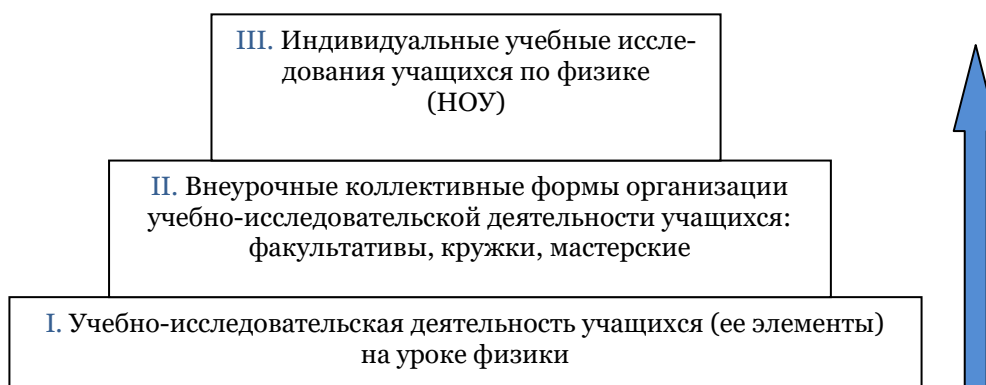


Рис. 1. Уровни организации учебно-исследовательской деятельности учащихся в образовательном процессе

Первый уровень представляет собой учебно-исследовательскую деятельность учащихся (ее элементы), организуемую учителем на уроках физики. Поскольку это основная форма обучения в школе, то при этом основные исследовательские умения должны освоить все учащиеся, как и предписывает ФГОС. Насколько реально достижение этой задачи? Нами разработаны алгоритмы и модели соответствующей дея-

тельности учителя, однако участие внеклассных форм работы существенно облегчает ее решение.

Внеклассные формы учебно-исследовательской деятельности учащихся организуются на втором уровне, после уроков на занятиях кружков, факультативов или мастерских. В эту деятельность вовлечены не все учащиеся, а только те, кто проявляет интерес к физическим исследованиям, и хо-

тят реализовать себя в этой области. Соответственно, внеурочные групповые занятия дают возможность выйти этим ученикам на более высокий уровень сформированности исследовательских умений. В рамках внеурочных занятий учитель не так жестко ограничен по времени и содержанию, как на уроке.

На самом высоком – третьем – уровне учащийся выполняет учебно-исследовательскую деятельность индивидуально, под руководством и в сотрудничестве с учителем. Учащийся последовательно выполняет все

этапы исследования в течение длительного времени. Заканчивается такая деятельность защитой учебно-исследовательской работы на конференциях и конкурсах различного уровня.

Последовательный переход от первого ко второму, а затем и третьему уровню позволяет наиболее эффективно формировать исследовательские умения учащихся.

Существует специфика форм организации учебно-исследовательской деятельности учащихся в основной и средней школе (таблица 1).

Таблица 1

Формы организации учебно-исследовательской деятельности учащихся (УИДУ) в основной и средней школе

	Развивающие цели	Формы организации УИДУ	Средства обучения	
			методические	материально-технические
Основная школа (7-9 класс)	Формирование основ исследовательской культуры учащихся [17]	<i>1-й уровень</i>		Оборудование школьного кабинета физики для проведения всех видов школьного физического эксперимента. Компьютерное оборудование, программное обеспечение для моделирования и обработки результатов эксперимента.
		УИДУ (ее элементы) на уроках физики.	Методические рекомендации для учителя физики по проектированию и организации УИДУ в системе уроков физики.	
		<i>2-й уровень</i>		
		Внеурочная УИДУ на содержании физики: факультативы, кружки, мастерские под руководством учителя физики.	Система задач для организации внеурочной коллективной УИДУ.	
Средняя школа (10-11 класс)	Формирование системных представлений и опыта применения методов, технологий и форм организации учебно-исследовательской деятельности [18]	<i>1-й уровень</i>		Оборудование для проведения всех видов физического эксперимента – школьного кабинета физики; – учебно-проектной лаборатории для школьников на базе вуза; – специализированной лаборатории физического факультета и профильного НИИ. Компьютерное оборудование, программное обеспечение для моделирования и обработки результатов эксперимента.
		1. УИДУ (ее элементы) на уроках физики. 2. Элективные курсы физики на базе вуза. 3. Система лекций ведущих ученых по современным направлениям и методам физических исследований.	1. Методические рекомендации для учителя физики по проектированию и организации УИДУ в системе уроков физики. 2. Учебные пособия по основным разделам физики для профильной школы.	
		<i>2-й уровень</i>		
		Исследовательский физический практикум – на базе школы; – на базе вуза.	Учебное пособие по организации исследовательского физического практикума.	
<i>3-й уровень</i>		Индивидуальные учебные исследования под руководством – учителя физики; – специалистов вуза (профильного НИИ).	Методические рекомендации по организации учебно-исследовательских работ школьников по физике, обработке результатов эксперимента.	

Если в основной школе эта деятельность полностью организуется на базе школы, то для старшеклассников большой вклад в формирование опыта учебно-исследовательской деятельности может внести совместная работа школы и вуза, описанная нами в работах [7; 8]. Однако эта деятельность в школе и вузе должна быть согласована, организована на единой теоретической основе.

Содержание обучения на внеурочных занятиях по физике (2-й уровень) можно разделить на три группы:

– расширение базового курса физики (дополнительный материал, не изучавшийся на уроках);

– углубление курса физики (более глубокое изучение темы, рассмотренной на уроках);

– содержание, интегрирующее несколько естественнонаучных дисциплин (физика, химия, биология).

Примерами содержания, расширяющего школьный курс физики, являются кружки по росту кристаллов или схмотехнике, изучению свойств отдельных материалов и т. п. Существуют разработанные программы элективных курсов или кружков, некоторые из них нацелены на формирование методов познания, экспериментальных умений и включают лабораторные работы [14; 19]. Для формирования опыта учебно-исследовательской деятельности можно воспользоваться содержанием этих программ при условии сохранения исследовательского характера обучения и выполнения выделенной системы дидактических принципов [5].

Занятия, углубляющие школьный курс физики, посвящены решению исследовательских задач, тематика которых соответствует темам курса физики, изучаемого на уроках. Систему исследовательских задач для внеурочных занятий можно подобрать на основе существующих в методике обучения физике учебных пособий и сборников заданий, разработанных И. Г. Антипиным, П. В. Зуевым, О. Ф. Кабардиным, В. Н. Ланге, Р. И. Малафеевым, В. В. Майером, В. А. Орловым, В. Ф. Шиловым и др. В самом первом приближении можно сказать, что работы, которые проводятся репродуктивно на уроках, на занятиях кружка учащиеся выполняют в расширенном варианте, самостоятельно выбирают оборудование, планируют свою деятельность, предлагают варианты, выдвигают гипотезы, обсуждают результаты. Разумеется, методическое мастерство педагогов позволит предложить и более проработанные методические варианты совместной работы в зависимости от содержания учебного материала, конкретных целей и т. д.

При планировании внеурочных занятий важно опираться на принцип целостности учебного процесса. Проектируются не отдельные занятия с решением конкретных исследовательских задач, а учебный процесс по физике в единстве урочной и внеурочных форм обучения, освоение предметного содержания и развитие исследовательских умений. Исследовательские задачи подбираются с учетом подготовки учащихся по физике (на основе текущей диагностики), степени сформированности исследовательских умений. Например, планируя внеурочные занятия по теме «Гидростатика», идущие параллельно с изучением теоретического материала, постепенно усложняем задания.

1. Экспериментальная проверка закона Архимеда.

2. Определение плотности предложенного тела с использованием различных измерительных приборов (весы и измерительный цилиндр, только динамометр, только весы).

3. Определение объема полости в стеклянной пробке в двух случаях: пробка плавает в воде или тонет.

4. Определение массы с помощью гидростатического взвешивания.

Кружковая форма занятий позволяет возвращаться к ранее изученному материалу при проведении новых исследований, что дает возможность обобщать и систематизировать знания, переводить изученный ранее материал на уровень творческого применения, формировать собственно исследовательский уровень деятельности учащихся. Например, процедура измерения выталкивающей силы должна быть творчески применена учащимися при решении экспериментальной задачи в теме рычагов или блоков, когда необходимо найти объем тела, имея в распоряжении рычаг, динамометр, линейку и стакан с водой, в которое это тело можно опустить.

Тематика эксперимента, проводимого на кружке, может опережать материал, изучаемый на уроках физики. Это способствует проявлению высокой степени самостоятельности учащихся и подготавливает их к изучению сложного материала непосредственно на уроке физики, формирует основные исследовательские умения. Весьма перспективным представляется, например, актуальный сегодня вариант «перевернутого урока», в соответствии с которым в ходе внеклассной работы (на занятиях кружка) учащиеся экспериментально «открывают» явление, закон, устанавливают связи физических величин, а результаты своих исследований докладывают в начале урока, что служит эмпирической базой изучения ново-

го учебного содержания. В ходе урока эти учащиеся выступят в роли консультантов при выполнении аналогичной практической работы, организованной в малых группах. Разумеется, это только один из разработанных нами методических вариантов сочетания урочной и внеурочной форм работы по физике.

В старших классах наиболее эффективной формой внеурочных коллективных занятий по физике для развития умений и навыков исследовательской деятельности мы считаем исследовательский физический практикум. Растет уровень сложности исследовательских задач по содержанию, больше внимания уделяется теоретическим методам исследования, в частности моделированию, более строгий подход к обработке результатов эксперимента. Нами выделены критерии отбора содержания работ исследовательского физического практикума, которые отвечают задачам организующей деятельности:

- соответствие содержанию школьного курса физики;
- комплексный характер: при выполнении работы обобщаются и интегрируются знания нескольких тем (разделов) физики;
- исследовательский характер: содержание должно позволять учащимся осваивать основные исследовательские экспериментальные умения;
- субъективная новизна: в ходе выполнения работы учащиеся должны получать новые физические знания либо новые результаты применения предыдущего содержания;
- вариативность: работа может выполняться на различных уровнях сложности и с различной степенью самостоятельности учащихся, в зависимости от их подготовленности;
- доступность оборудования: для выполнения работы должно быть либо стандартное оборудование кабинета физики,

либо возможность создания самодельной установки.

Методика организации работ физического практикума должна отвечать его задачам: используются методы и формы обучения, направленные на развитие исследовательских и экспериментальных умений, формирование ключевых УУД, подготовку к дальнейшему профессиональному обучению [13].

На физическом факультете ННГУ им. Н.И. Лобачевского реализуется система работы с учителями физики и учащимися школ, направленная на развитие учебно-исследовательской деятельности учащихся. На базе проектной лаборатории школьного физического эксперимента организованы описанные выше формы внеурочных занятий.

Была проведена апробация разработанной методики организации учебно-исследовательской деятельности на занятиях физического практикума с учащимися 10-х классов. На физическом факультете ННГУ проводятся регулярные занятия по физике и математике с учащимися 10-11-х классов различных школ г. Нижнего Новгорода. Часть учащихся 10-х дополнительно посещала занятия физического практикума (экспериментальная группа), остальные десятиклассники физико-математической школы составили контрольную группу. Была проведена диагностика экспериментальных умений учащихся контрольной и экспериментальной групп. Учащимся было предложено самостоятельно провести исследование согласно заданной цели на имеющемся (одинаковом для всех) оборудовании и составить отчет. Статистическая обработка проводилась по U -критерию Манна-Уитни. В таблице 2 показаны значения критерия при сравнении результатов контрольной и экспериментальной групп, наличие статистически значимых различий (критическое значение на уровне значимости 0,05 составляет $U_{кр} = 60$, значимые отличия при $U_{эмп} < U_{кр}$) [16].

Таблица 2

Показатели U -критерия при сравнении проявления каждого умения учащимися двух групп

Проверяемое умение	Значение критерия $U_{эмп}$	Наличие различия
Соблюдать стандарты оформления (указана последовательность, используются таблицы для записи результатов)	48	+
Строить математическую модель (чертеж с расстановкой сил, указаны используемые законы, получена формула, описывающая зависимость исследуемых величин)	58,5	+
Проводить эксперимент согласно поставленной цели	52	+
Определять погрешности прямых измерений	89,5	-
Определять погрешности косвенных измерений	66	-
Анализировать полученные результаты, делать вывод	58,5	+

Определять погрешности прямых и косвенных измерений неплохо умеют все учащиеся, эти умения сформированы в результате выполнения лабораторных работ, входящих в школьный курс физики. Остальные умения учащиеся, выполнявшие практикум, проявили на более высоком уровне: проводить эксперимент, оформлять отчет, анализировать результаты. Особое внимание хотелось бы обратить на то, что учащиеся, посещавшие практикум, научиться лучше анализировать ситуацию, строить математическую модель изучаемого процесса, т. е. применять физические законы и понятия на практике.

На уровне основной школы приведем результаты педагогического исследования, проведенного магистрантом физического факультета, по влиянию занятий учащихся 8-го класса в физическом кружке на результаты учебного процесса. Состав участников кружка был сформирован из параллели 8-х классов одной из школ г. Нижнего Новгорода на основе желания учащихся (экспериментальная группа). Их одноклассники, не принимающие участие в работе кружка, составили контрольную группу. Анализ успеваемости учащихся контрольной и экспериментальной групп до начала занятий кружка показал, что статистически значимых различий нет. Анализ успеваемости после экспериментальной деятельности

кружка в течение полугодия показал статистически значимый рост успеваемости учащихся экспериментальной группы, успеваемость контрольной группы при этом не изменилась. Это подтверждает нашу гипотезу о том, что методика организации внеурочных занятий способствует росту учебных достижений учащихся в освоении базового курса физики.

Была проведена итоговая диагностика экспериментальных умений учащихся контрольной и экспериментальной групп. Если 10-классники должны были продемонстрировать весь комплекс умений, необходимых для выполнения всех этапов учебного исследования, то для восьмиклассников были сконструированы задания, проверяющие элементы исследовательской деятельности: определение цели эксперимента, подбор необходимого оборудования, планирование последовательности действий в ходе опыта.

Статистическая обработка в данном случае проводилась по ϕ -критерию Фишера (угловое преобразование), предназначенного для сравнения двух выборок по проявлению признака (выполнению/невыполнению задания). Показатели критерия для каждого из проверяемых умений приведены в таблице 3 (критическое значение критерия на уровне значимости 0,05 составляет $\phi_{кр} = 1,64$).

Таблица 3

Показатели ϕ -критерия Фишера при сравнении проявления каждого умения учащимися двух групп

	Проверяемые умения	Значения ϕ -критерия Фишера	Наличие статистически значимых отличий
1	Определять цену деления	1,15	Нет
2	Снимать показания прибора	1,05	Нет
3	Ставить цель опыта	2,92	Да
4	Выбирать оборудование	3,49	Да
5	Описывать ход опыта	1,65	Да

Умения определять цену деления и снимать показания прибора на достаточном уровне сформированы как у учащихся контрольной, так и экспериментальной группы. Отсюда можно сделать вывод, что эти базовые умения могут быть отработаны в условиях школьной системы уроков.

Умения планировать эксперимент, в том числе ставить цель опыта, выбирать оборудование, описывать ход опыта учащиеся контрольной группы проявили недостаточно полно. Школьники экспериментальной группы проявили эти умения на более высоком уровне. Проведенный эксперимент показал, что разработанная методика организации учебно-исследовательской деятельности учащихся на занятиях физиче-

ского кружка позволяет развивать экспериментальные умения учащихся и мотивирует их к изучению школьного курса физики. Участникам кружка, проявившим наибольший интерес к исследовательской деятельности, предложено выполнять индивидуальные исследовательские проекты (3-й уровень).

Таким образом, учебно-исследовательская деятельность учащихся по физике, реализуемая во взаимосвязи урочных и внеурочных форм организации, способствует выявлению и развитию их способностей, дает возможность максимально реализовать личностный потенциал, служит средством профессионального самоопределения школьников.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Внеурочная работа по физике / ред. О. Ф. Кабардин. – М. : Просвещение, 1983. – 223 с.
2. Котляров В. А. Организация исследовательской деятельности учащихся при изучении физики в основной школе : дис. ... канд. пед. наук. – Новосибирск, 2004. – 192 с.
3. Ланина И. Я. Внеклассная работа по физике. – М. : Просвещение, 1977. – 224 с.
4. Лебедева О. В. Принципы организации исследовательской деятельности в учебном процессе по физике в средней школе // Наука и школа. – 2012. – № 4. – С. 113-116.
5. Лебедева О. В., Гребенев И. В. Проектирование и организация исследовательской деятельности учащихся в учебном процессе // Педагогика. – 2013. – № 8. – С. 52-58.
6. Лебедева О. В., Марков К. А. Исследовательское обучение физике как фактор интеграции в системе «школа-вуз» // Нижегородское образование. – 2014. – № 2 – С. 43-49.
7. Лебедева О. В., Веретенникова О. Н. Формирование исследовательских умений в процессе обучения физике и математике в системе довузовской подготовки // Наука и школа. – 2012. – № 6. – С. 106-108.
8. Леонтович А. В. Концептуальные основания моделирования исследовательской деятельности учащихся // Школьные технологии. – 2006. – № 5. – С. 63-71.
9. Малахов А. А. Основные аспекты интеграции урочных и внеурочных занятий по физике при активизации познавательной деятельности учащихся // Новая наука: Современное состояние и пути развития. – 2017. – № 1-1. – С. 86-90.
10. Методика факультативных занятий по физике : пособие для учителя / под ред. О. Ф. Кабардина, В. А. Орлова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1988. – 240 с.
11. Немирович Е. М. Использование метапредметных умений на внеурочных занятиях по физике для развития исследовательской компетенции // Педагогическое образование и наука. – 2018. – № 6. – С. 119-121.
12. Попова М. Н., Ситнова Е. В., Попов И. П. Некоторые принципы построения интегрированных занятий по физике в рамках внеурочной деятельности // Мир науки. – 2017. – Т. 5. – № 1. – С. 59.
13. Практикум по физике для профильной школы : учебно-методическое пособие / И. В. Гребенев, О. В. Лебедева, С. В. Полушкина, В. Н. Портнов. – Н. Новгород : Изд-во ННГУ, 2014. – 93 с.
14. Пурышева Н. С., Шаронова Н. В., Исаев Д. А. Фундаментальные эксперименты в физической науке : учебное пособие. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2005. – 159 с.
15. Савенков А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению : учеб. пособие. – М. : Ось-89, 2006. – 480 с.
16. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. – СПб. : Речь, 2010. – 350 с.
17. Федеральные государственные стандарты основного общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docs.edu.gov.ru/document/8f549a94f631319a9f7f5532748d09fa/> (дата обращения: 30.08.2019).
18. Федеральный государственный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docs.edu.gov.ru/document/bfoceabdc94110049a583890956abbfa/> (дата обращения: 30.08.2019).
19. Физика: наблюдение, эксперимент, моделирование. Элективный курс / А. В. Сорокин, Н. Г. Торгашина, Е. А. Ходос, А. С. Чиганов. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2006.
20. NuMinds After School Programs [Electronic resource]. – Mode of access: <https://numindsenrichment.com/after-school-steam-programs> (date of access: 05.09.2019).
21. The Scientific Research program [Electronic resource]. – Mode of access: <https://bendsciencestation.org/classes/scientific-research> (date of access: 05.09.2019).

R E F E R E N C E S

1. Vneurochnaya rabota po fizike / red. O. F. Kabardin. – M. : Prosveshchenie, 1983. – 223 s.
2. Kotlyarov V. A. Organizatsiya issledovatel'skoy deyatel'nosti uchashchikhsya pri izuchenii fiziki v osnovnoy shkole : dis. ... kand. ped. nauk. – Novosibirsk, 2004. – 192 s.
3. Lanina I. Ya. Vneklassnaya rabota po fizike. – M. : Prosveshchenie, 1977. – 224 s.
4. Lebedeva O. V. Printsipy organizatsii issledovatel'skoy deyatel'nosti v uchebnom protsesse po fizike v sredney shkole // Nauka i shkola. – 2012. – № 4. – S. 113-116.
5. Lebedeva O. V., Grebenev I. V. Proektirovanie i organizatsiya issledovatel'skoy deyatel'nosti uchashchikhsya v uchebnom protsesse // Pedagogika. – 2013. – № 8. – S. 52-58.
6. Lebedeva O. V., Markov K. A. Issledovatel'skoe obuchenie fizike kak faktor integratsii v sisteme «shkola-vuz» // Nizhegorodskoe obrazovanie. – 2014. – № 2 – S. 43-49.
7. Lebedeva O. V., Veretennikova O. N. Formirovanie issledovatel'skikh umeniy v protsesse obucheniya fizike i matematike v sisteme dovuzovskoy podgotovki // Nauka i shkola. – 2012. – № 6. – S. 106-108.
8. Leontovich A. V. Kontseptual'nye osnovaniya modelirovaniya issledovatel'skoy deyatel'nosti uchashchikhsya // Shkol'nye tekhnologii. – 2006. – № 5. – S. 63-71.
9. Malakhov A. A. Osnovnye aspekty integratsii urochnykh i vneurochnykh zanyatiy po fizike pri aktivizatsii poznatel'noy deyatel'nosti uchashchikhsya // Novaya nauka: Sovremennoe sostoyanie i puti razvitiya. – 2017. – № 1-1. – S. 86-90.
10. Metodika fakul'tativnykh zanyatiy po fizike : posobie dlya uchitelya / pod red. O. F. Kabardina, V. A. Orlova. – 2-e izd., pererab. i dop. – M. : Prosveshchenie, 1988. – 240 s.
11. Nemirovich E. M. Ispol'zovanie metapredmetnykh umeniy na vneurochnykh zanyatiyakh po fizike dlya razvitiya issledovatel'skoy kompetentsii // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. – 2018. – № 6. – S. 119-121.
12. Popova M. N., Sitnova E. V., Popov I. P. Nekotorye printsipy postroeniya integrirovannykh zanyatiy po fizike v ramkakh vneurochnoy deyatel'nosti // Mir nauki. – 2017. – Т. 5. – № 1. – S. 59.

13. Praktikum po fizike dlya profil'noy shkoly : uchebno-metodicheskoe posobie / I. V. Grebenev, O. V. Lebedeva, S. V. Polushkina, V. N. Portnov. – N. Novgorod : Izd-vo NNGU, 2014. – 93 s.
14. Purysheva N. S., Sharonova N. V., Isaev D. A. Fundamental'nye eksperimenty v fizicheskoy nauke : uchebnoe posobie. – M. : BINOM. Laboratoriya znaniy, 2005. – 159 s.
15. Savenkov A. I. Psikhologicheskie osnovy issledovatel'skogo podkhoda k obucheniyu : ucheb. posobie. – M. : Os'-89, 2006. – 480 s.
16. Sidorenko E. V. Metody matematicheskoy obrabotki v psikhologii. – SPb. : Rech', 2010. – 350 s.
17. Federal'nye gosudarstvennyye standarty osnovnogo obshchego obrazovaniya [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://docs.edu.gov.ru/document/8f549a94f631319a9f7f5532748d09fa/> (data obrashcheniya: 30.08.2019).
18. Federal'nyy gosudarstvennyy standart srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://docs.edu.gov.ru/document/bfoceabdc94110049a583890956abbfa/> (data obrashcheniya: 30.08.2019).
19. Fizika: nablyudenie, eksperiment, modelirovanie. Elektivnyy kurs / A. V. Sorokin, N. G. Torgashina, E. A. Khodos, A. S. Chiganov. – M. : BINOM. Laboratoriya znaniy, 2006.
20. NuMinds After School Programs [Electronic resource]. – Mode of access: <https://numindsenrichment.com/after-school-steam-programs> (date of access: 05.09.2019).
21. The Scientific Research program [Electronic resource]. – Mode of access: <https://bendsciencestation.org/classes/scientific-research> (date of access: 05.09.2019).

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.147
ББК 4448.026

DOI 10.26170/po19-08-10
ГРНТИ 14.35.01

Код ВАК 13.00.01

Долженко Руслан Алексеевич,

доктор экономических наук, профессор, заведующий кафедрой экономики труда и управления персоналом, Уральский государственный экономический университет; 620144, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта/Народной Воли, 62/45; e-mail: rad@usue.ru

Назаров Александр Вячеславович,

ассистент кафедры экономики труда и управления персоналом, Уральский государственный экономический университет; 620144, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта/Народной Воли, 62/45; e-mail: nasarov.aw@yandex.ru

Панькова Анастасия Александровна,

магистрант кафедры экономики труда и управления персоналом, Уральский государственный экономический университет; 620144, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта/Народной Воли, 62/45; e-mail: nasty-pankova@yandex.ru

ВОВЛЕЧЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВУЗА И ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВО ВРЕМЯ ОБУЧЕНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: проектная деятельность; метод проектов; студенты; экономические вузы; учебная деятельность; учебные проекты; вовлеченность студентов; академическая жизнь.

АННОТАЦИЯ. Вовлеченность студентов рассматривается как основа дальнейшей заинтересованности в приобретаемой профессии, которая позитивно сказывается на спросе рынка труда и соответствии специальности по диплому и работе после окончания вуза. В данной статье реферативно приведены подходы к пониманию концепции вовлеченности студентов, ее факторам и принципам, которые представляются авторам наиболее подходящими для корректировки и применения в организации высшего образования, представлена методика оценки вовлеченности студентов. При этом сам вуз рассматривается как инновационная корпорация, и поэтому работу над повышением вовлеченности предлагается систематизировать и включить в основные вузовские процессы. Основным способом повышения вовлеченности студентов может служить их проектная деятельность, сориентированная на запросы «внешнего мира» и структурированная в рамках вуза. Поскольку это направление деятельности еще только подбирает оптимальные пути, авторами представлены результаты опроса в вузе на тему вовлеченности и готовности к такой проектной деятельности.

Dolzhenko Ruslan Alekseevich,

Doctor of Economics, Professor, Head of the Department of Labor Economics and Personnel Management, Ural State University of Economics, Ekaterinburg, Russia

Nazarov Alexander Vyacheslavovich,

Assistant of the Department of Labor Economics and Personnel Management, Ural State University of Economics, Ekaterinburg, Russia

Pan'kova Anastasia Aleksandrovna,

Master's Degree Student of the Department of Labor Economics and Personnel Management, Ural State University of Economics, Ekaterinburg, Russia

ENGAGEMENT OF ECONOMIC UNIVERSITY STUDENTS AND PROJECT ACTIVITY DURING STUDY

KEYWORDS: project activities; project method; students; economic universities; educational activities; educational projects; student engagement; academic life.

ABSTRACT. Engagement till studying can be considered as the basis for further engagement in the acquired profession, which will have a positive impact on the supply and demand of the labor market. In this article there are the abstract approaches to the understanding of the concept of engagement, its factors and principles that seem to the authors the most suitable for the adjustment and application in the organization of higher education, the methodology of evaluating the engagement. At the same time, the university itself can be examined as an innovative corporation, and therefore the work on increasing engagement is proposed to be systematized and included in the main university processes. A project activity of students is proposed as the main way to increase academic engagement, if it is oriented to the needs of the market or society and structured within the university. Since USUE is still choosing the best way to start, the authors present the results of a survey at the university on the topic of engagement and readiness for such project activities.

Введение. На современном этапе развития экономики основной ориентир формирования региональной политики в области образования должен быть направлен на устранение значительной

дисгармонии между динамично изменяющимся спросом специалистов на региональном рынке труда и их предложением со стороны вуза [4]. Развитая экономика с конкурентной средой (а вузы – это конку-

рентная среда) отторгает неквалифицированный труд, создает психологическое напряжение и дисбаланс на рынке труда. Новый баланс может быть достигнут не только административно-регуляционными методами, но и другими категориями и практиками – повышением вовлеченности студентов (и преподавателей) в академическую жизнь с последующим укреплением вовлеченности в профессию, а также формированием и развитием проектной работы в вузе.

Теория вопроса. Разговор о вовлеченности в вузах стоит начать с обратного полюса. По мнению В. Н. Косырева, отчуждение учебного труда – это такое отношение студента к учению, при котором продукты его деятельности, он сам, а также преподаватели, администрация, другие студенты и социальные группы как носители норм, установок и ценностей учебной деятельности выступают для него как нечто чуждое его самости, что выражается в соответствующих переживаниях (чувствах обособленности, одиночества, отвержения) и поведении [8]. Таким образом, в вузе существует риск отчуждения результатов труда, а также самоотчуждения от процесса как для преподавателей, так и для студентов.

В целом в теории вовлеченность персонала рассматривается и как индикатор отношения работников к организации и происходящим в ней изменениям в среднесрочной перспективе (2-3 года), и как имеющая деятельностный аспект, то есть в большей степени она реализуется в виде конкретного поведения работников. В условиях постоянных изменений, которым подвержены инновационные компании, эти две характеристики являются ключевыми [3]. При всем возможном консерватизме форм и структур все же имеет смысл рассматривать и вуз как инновационную – инновационную – компанию, корпорацию.

Более того сама среднесрочная перспектива как периодика также укладывается в вузовский цикл образования (от первой до третьей ступени).

Концепция вовлеченности включает в себя пять основных принципов [19]:

1. Вовлеченность зависит от вложений физической, умственной и психологической энергии в различные объекты. Объекты могут быть довольно обобщенными (поддержка инновационной политики компании) или более конкретными (реализация трансформаций на конкретном участке работы).

2. Эффективность и результативность трудовой деятельности напрямую связаны с направленностью этой деятельности на повышение степени вовлеченности работника в реализуемый процесс.

3. У различных сотрудников проявляется различная степень вовлеченности в работу, даже на одном и том же участке работы, с одним и тем же функционалом, в то же время вовлеченность работника является плавающим показателем, который в определенных границах может изменяться. Ширина диапазона изменения также является определенным индикатором вовлеченности работника.

4. Вовлеченность персонала может иметь как количественные, так и качественные выражения. Уровень вовлеченности работника можно измерить, например, количественно (насколько он в среднем задерживается на работе, сколько раз выходит работать сверхурочно и т. п.) и качественно (работник внимательно изучает все внутренние источники информации об организации, прочитывает каждое информационное сообщение от подразделения внутренних коммуникаций и т. п.).

5. Количество дополнительно изученного материала, связанного с любыми аспектами деятельности организации, прямо пропорционально качеству и количеству вовлеченности работника в это участие.

И формально это вполне можно было бы переложить на вузовские реалии, однако есть некоторые нюансы, актуализирующие эти принципы.

Отношение студентов к учебе (к знанию и образованию вообще) играет фундаментальную роль в том, какие компетенции усвоит обучающийся за время учения, поскольку без инициативы со стороны студента невозможно вырастить качественного специалиста. Отмечается, что здесь возможны следующие оппозиции (список неполон): заинтересованное – равнодушное, активное – пассивное, позитивно мотивированное – безразличное, ценностно нагруженное – нейтральное, терминальное – прагматичное (консьюмеристское, меркантильное). Это представляется весьма интересным шкалированием, позволяющим при корректной «настройке» найти наиболее подходящие механизмы повышения вовлеченности.

Под академической вовлеченностью студентов в целом можно понимать причастность к деятельности по достижению академических целей. При этом под социальной вовлеченностью понимается включенность студента в социальную группу сверстников (студенческую среду) [10]. Социальная и академическая вовлеченность не всегда выражены примерно одинаково. Напротив, они могут иметь даже противоположные «значения» (при сильно выраженной социальной интеграции слаба академическая – или наоборот).

В академической вовлеченности студентов в данной теоретической концепции могут быть выделены два аспекта:

– индивидуальная студенческая вовлеченность, отражающая деятельность студентов по достижению академических целей и по включению в образовательный процесс;

– институциональные условия для «вовлеченного» обучения, отражающие усилия вуза, направленные на «вовлечение» студентов в учебный процесс [10].

Для построения индекса индивидуальной студенческой вовлеченности может использоваться опробованная Н. Г. Малошенок модель с 12 показателями [11]. Построение индексов было основано на категориальном факторном анализе (Categorical Principal Components Analysis, CatPCA), который позволяет анализировать нечисловые данные. В результате проведения процедуры CatPCA получают факторные нагрузки для каждого вопроса-пункта, которые отражают вклад каждого пункта в общий фактор индивидуальной вовлеченности и использовались в качестве весов для расчета индекса.

Для построения индекса вовлечения студентов с помощью институциональных условий было отобрано 6 вполне понятных и достаточных показателей [11]. Первый показатель относится к преподавательской практике, которая, как считается, оказывает положительный эффект на вовлеченность студентов в образовательный процесс: частота работы над групповыми заданиями совместно с однокурсниками во время семинарского занятия. Остальные показатели были заимствованы из NSSE (National Survey of Student Engagement) и показывают степень, в которой работа в рамках курса предполагала определенные виды интеллектуальной деятельности [11]. Индекс социальной интеграции ориентируется на показатели взаимодействия.

Однако это относительно старая модель. Из упомянутого NSSE уже выросло новое исследование студенческой вовлеченности – HSSSE (High School Survey of Student Engagement), и в нем уже присутствует несколько иное деление: на когнитивную (интеллектуальную, академическую) вовлеченность, на социальную (поведенческую) вовлеченность и на эмоциональную вовлеченность [12].

А в общем Н. Г. Малошенок определяет следующие четыре составляющие-фактора вовлеченности студентов [9]:

1. Вовлеченность в работу на занятиях (семинарах). Данный фактор отражает включенность студента в такие виды деятельности, как участие в дискуссиях на за-

нятиях, задавание вопросов, выступления на семинаре или решение задач у доски.

2. Вовлеченность в групповую работу. Большой вклад в этот фактор вносят показатели, отражающие участие студентов в групповой работе в аудиторное и внеаудиторное время.

3. Вовлеченность в учебную деятельность, выходящую за рамки требований преподавателя. Фактор отражает хорошие знания предмета студентом и стремление сделать больше, чем предусмотрено требованиями преподавателя.

4. Пассивный тип вовлеченности. Данная составляющая включает все показатели, относящиеся к невовлеченности (отсутствие концентрации на изучаемом материале, невыполнение заданий и т. д.).

И вот уже эту группировку можно развернуть также в сторону преподавательского состава, поскольку студенты – это лишь одна сторона высшего образования и профессионального формирования. Да, мы прекрасно понимаем, что на преподавателя в современности ложится не только прямая учебная нагрузка, но также и административная, поэтому временной ресурс для него распределяется иначе, чем для студента, и при расчете силы факторов следует учитывать большую выборочность взаимодействия и точек вовлеченности. Поэтому оставим этот аспект данного аттитюда трудовой деятельности преподавателей за пределами нашего исследования.

Одной из наиболее крупных и значимых можно назвать проектную деятельность.

Проведенный анализ различных понятий «проектная деятельность студентов» показывает, что оно базируется на понятиях «учебный проект» и «учебное проектирование». Под учебным проектированием чаще всего понимают процесс работы над учебным проектом, процесс достижения намеченного результата в виде конкретного «продукта» (проекта) [16].

Согласно точке зрения Н. А. Бредневой, под учебным проектом понимается самостоятельная деятельность, направленная на создание продукта, предполагающая творческую самореализацию личности студента, развитие профессиональных качеств, умений, навыков, необходимых современному специалисту, чтобы быть востребованным на рынке труда [1].

Учебное проектирование – это, прежде всего, совокупность приемов, операций овладения определенной областью практического или теоретического знания, той или иной деятельности, в процессе создания проекта – прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния. Это путь познания, способ организа-

ции процесса познания для достижения поставленной дидактической цели [16].

В качестве учебной проектная деятельность служит, прежде всего, развитию личности студентов, усвоению определенной суммы знаний, умений, навыков [7].

Задачей студента является осуществление перехода к самостоятельной профессиональной деятельности за время обучения в вузе. Он как бы вступает в другой тип деятельности: накопления знаний, умений осуществлять проектную деятельность и организовывать ее в будущей профессиональной деятельности. Проектная деятельность студента носит сложный, многофункциональный характер. С одной стороны, его основная задача – приобретение знаний. С другой – студент должен подготовить себя к самостоятельной профессиональной деятельности после окончания вуза [14].

Возможности использования проектной деятельности в образовательном процессе гораздо шире, чем описаны в исследуемых работах. Через организацию проектной деятельности возможно не только формирование готовности к ее осуществлению, но и развитие конкурентоспособной личности в целом, для которой характерно стремление и способность к высокому качеству и эффективности своей деятельности [7].

Конкурентоспособность современной личности во многом определяется уровнем сформированности проектной культуры, которая обеспечивает продуктивную профессиональную деятельность в любой сфере и во многом определяет ее востребованность на рынке труда [7].

Проектная культура реализуется как особый тип мышления и вид проектно-преобразовательной деятельности человека. При этом проектная деятельность рассматривается не только как целенаправленная рациональная деятельность человека по созданию продукта для удовлетворения общественных потребностей, но и как средство саморазвития и самореализации личности.

Следовательно, организация проектной деятельности студентов вуза помимо практической подготовки к проектной деятельности (формирование специальных знаний, умений, навыков, опыта проектной деятельности, проектной компетентности) и развития студентов как субъектов преобразовательной деятельности (развитие интеллектуальной, эмоционально-волевой, мотивационно-потребностной сфер личности), должна решать задачи по формированию проектной культуры (проектное мировоззрение и мышление, потребность в проектной деятельности, высокие мотивы этой деятельности и пр.) и проектного управления.

Проектное управление необходимо также вузам для эффективного управления коммерциализацией результатов интеллектуальной деятельности в рамках инновационных программ развития. Вузам требуется также решать образовательные задачи и интегрировать их в научно-образовательные комплексы. Вместе с тем в большинстве вузов сохраняется иерархическая организация управления научной деятельностью (функциональная или линейно-функциональная), плохо адаптирующаяся к горизонтальной интеграции подразделений, необходимой для инновационной деятельности. Однако это не означает отказа от сложившейся в вузе системы управления научной деятельностью. Напротив, речь идет о необходимости развивать процессы, направленные на изменение сфер влияния, ролей и ответственности, направлений взаимодействия между подразделениями университета [13]. Кроме того, не все проекты вузов оказываются результативными, поскольку они недостаточно организационно проработаны. Вузы традиционно рассматривают научный проект как слабоструктурированные подпроекты, которые не имеют заранее определенного порядка.

Преодолением этой проблемы и следующим шагом во внедрении проектных практик может быть создание системы проектного управления научной деятельностью вуза. Мировой опыт знает различные организационные механизмы, основными из которых являются проектный офис и офис управления проектами, функционирующие на временной и постоянной основе [13]. Несмотря на схожие названия, их организационные механизмы существенно отличаются.

Проектный офис (Project Office – PO) управляет совокупностью научных проектов и создается как временная структура для поддержки реализации научных проектов, не связанных между собой в комплексные проекты или программы. PO может быть легко адаптирован для специфики вуза, в отличие от бизнес-организации. В частности, речь идет о необходимости учета совмещения научной работы с преподавательской деятельностью и нахождения баланса между нагрузкой первой и второй половин дня.

Офис управления проектами (Project management office – PMO) ближе к бизнес-структуре, он осуществляет централизацию функций управления приписанных к нему научных проектов, а также координацию всех их участников. PMO применяется для управления отдельными проектами, программами или совокупностью тех и других, что требует существенно более широкой по сравнению с PO сферы ответственности, включающей не только поддержку научных проектов, но и прямое управление ими.

В зависимости от выбора модели управления проектной деятельностью (проектный офис или офис управления проектами) формируется финансово-экономический механизм. В частности, масштаб РО определяется объемами научных проектов, поскольку он осуществляет самофинансирование деятельности на основе отчислений от бюджетов проекта. РМО, напротив, является стабильной структурой и должен иметь определенный объем научных проектов для финансирования своей деятельности.

Прежде всего проектный офис осуществляет на профессиональной основе организацию основных процессов научной деятельности по договорам вузов с заказчиками, т. е. использует определенный набор инструментов, методов, методологий, ресурсов и процедур для управления проектом [13].

Вторая важная задача проектного офиса заключается в выполнении функций единого центра сбора отчетности на всех этапах жизненного цикла проектов на основе ведения учета прямых и косвенных затрат по проекту [13].

Учет договоров в разрезе проектов позволяет отслеживать все поступления и платежи по ним, а также формировать бюджеты за произвольный учетный или плановый период [13].

При всем этом нас как представителей направления «управление персоналом» интересует взаимодействие с проектным офисом управления по работе с персоналом, которое в подобных отношениях может занимать:

– оформлением трудовых отношений с руководителем проекта и членами рабочей группы посредством заключения трудового договора о работе по совместительству или договора на оказание платных дополнительных услуг;

– закреплением фактов трудовой биографии работников (занесение в личное дело сотрудника информации об участии в проектной деятельности вуза).

Организационно проектный офис может быть вписан в существующую систему управления вузом в двух основных форматах: децентрализованном и централизованном.

Децентрализованная модель проектного управления научной деятельностью вуза является «мягкой» формой организации проектного управления для локальных проектов факультетов и кафедр. В этом случае проектный офис в управлении научной деятельностью выступает в большей степени в качестве интегратора горизонтальных связей исполнителей, обеспечивающего руководителя проекта услугами внутреннего аутсорсинга квалифицированными кадрами в специфической непрофильной сфере

деятельности (профессиональном проектом управлении) [13]. Данная модель характерна для небольших проектов скорее прикладного, чем фундаментального характера, не имеющих значительных внешних соисполнителей.

Централизация модели проектного управления научной деятельностью вуза характерна в большей мере для научных проектов значительного масштаба, имеющих статус приоритетных и требующих координации большого числа участников, находящихся под контролем заказчика или даже включающих последнего в проект на постоянной основе [13].

При любом сочетании сама реализация столь масштабной структуры, ее активная и периодически установленная проработка уже способствует социально-инновационному процессу и прогрессу в вузе, актуализации роли вуза как участника не только научной, но и социально-экономической инфраструктуры региона и страны.

Методология и результаты исследования. В силу определенной специфики обучения по экономическим и управленческим специальностям, определяемой повышенным спросом на данную сферу образовательной деятельности со стороны абитуриентов, а также большими возможностями получения работы по специальности (или около нее), в качестве объекта исследования нами были выбраны студенты экономического и управленческого профилей, обучающиеся в ряде региональных вузов Уральского и Сибирского федерального регионов. Срез был сделан на: а) региональных, б) не входящих в особые категории организаций системы высшего образования (университеты группы 5-100), в) не внедривших проектные подходы к реализации образовательной деятельности на системном уровне. Почему такое особое отношение к привилегированным вузам 5-100? Анализ практики образовательной деятельности этих университетов показал, что они уже внедрили проектные подходы к образовательной деятельности в сам учебный процесс (а не только на уровне проектных программ магистратуры, например). Так в НИУ ВШЭ уже более 4 лет действует система проектов и проектных семинаров, в рамках которых студенты официально задействованы в проектной деятельности в формате учебных, исследовательских или профессиональных проектов. Для их реализации, а также организации взаимодействия руководителей проектов и студентов в рамках проектной работы в вузе создана «Ярмарка проектов» – электронная площадка (база данных) для размещения предложений по

проектам для студентов¹. Аналогичные подходы на системной основе внедряются и в других вузах из группы 5-100 (Уральский федеральный университет, Тюменский государственный университет и др.). Мы не будем анализировать проблемы, с которыми столкнулись данные вузы, как и те действия, которые были ими осуществлены для их преодоления, т. к. проектная деятельность в них внедряется совсем на другом уровне и со много большими ресурсами, а также предпочтениями со стороны регулятора образовательной деятельности.

Весной этого года нами было проведено анонимное исследование (опрос) возможностей повышения вовлеченности в процессы высшего образования и внедрения проектных практик как одного из вариантов ее реализации в следующих региональных вузах, обеспечивающих подготовку по экономическим и управленческим направлениям: Уральский государственный экономический университет, Алтайский государственный университет (в части Международного института экономики, менеджмента и информационных систем), Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского (в части экономического факультета). В настоящий момент данные вузы находятся в самом начале запуска процесса оценки вовлеченности и проектных практик, изучают опыт коллег, а потому прямо сейчас у нас есть возможность провести серию предварительных опросов и необходимость с их помощью установить, по каким направлениям вести работу с заинтересованными лицами в ближайшем будущем.

Выборка репрезентативная, квотная. Всего было опрошено 655 студентов, обучающихся по очной форме обучения в бакалавриате (1-4 курс) и магистратуре (1-2 курс). Собрано 655 анкет, из которых 3 было отбраковано, т. о. выборочная совокупность составила 652 респондента. В опросных исследованиях допускается 5-процентная ошибка выборки с вероятностью в 0,9545. В нашем случае n_0 (расчетная допустимая численность выборки) составила 550 респондентов, что позволяет получить результаты опроса с высокой достоверностью в ходе анализа.

Доля опрошенных в каждом университете составила не менее 10% от общего контингента по очной форме обучения. По возможности мы квотировали представителей различных направлений, но как показали результаты, нет явной разницы между качеством и отношением к практике у студентов по менеджменту, экономике, финансам и др., так как ее организация ведется на уровне факультета или вуза.

Разработанный нами опросник стал попыткой создать социологическую базу исследования вовлеченности в академический процесс, его актуализации и формирования соответствующих векторов трансформации высшего образования, или, говоря иными словами, сопоставлением и регулированием ожиданий и возможностей студентов, вузов и – в будущем – бизнеса.

В ходе опроса мы попытались проверить несколько исследовательских гипотез, а именно:

А) отсутствует региональная специфика реализации экономического и управленческого высшего образования, как результат не имеет значение о каком региональном вузе идет речь в части возможностей внедрения проектных подходов в образовательной деятельности;

Б) больше половины студентов, обучающихся по экономическим и управленческим специальностям, сделали выбор неосознанно, не планируют после окончания обучения работать по специальности;

В) молодые люди после окончания работы в университете не заинтересованы прислушиваться к мнению работодателей, готовы согласиться с любым предложением, соответствующим их запросам;

Г) в настоящее время только практики, реализуемые во время обучения в вузе, обладают положительным восприятием со стороны студентов, рассматриваются ими как основа для формирования прикладных навыков во время обучения.

Это далеко не полный перечень гипотез, которыми мы руководствовались, более того, в силу разведывательного характера исследования, предназначение опроса было как раз и связано с набором данных для формулировки гипотез, которые и будут проверены в ходе последующих описательных и аналитических исследований.

Опрос был анонимен, но некоторую классифицирующую информацию мы должны были получить, а поэтому просили указать уровень образования и степень отношения к вузу. Итого 80% опрошенных либо еще проходят обучение по направлениям бакалавриата, либо уже (только что) получили соответствующие дипломы; 8% – магистранты и магистры; также имеются по 6% специалистов и аспирантов либо соискателей ученой степени.

Из всех них опыт работы по полученной (либо получаемой) профессии имели 52,1%, что является очень высоким показателем.

При этом 45,8% опрошенных высоко оценивают уровень собственной мотивации оставаться в профессии либо искать подходящие ей вакансии, для них это приоритет и выбор. И еще 47,9% респондентов оценива-

¹ <http://www.hse.ru/org/hse/pfair/>

ют уровень как средний. Итого обладателей низкого уровня мотивации и тех, кто даже не рассматривает для себя такую возможность, совокупно 6,3%. Иными словами, студенты, обучающиеся по экономическим и управленческим специальностям, получают и выбирают образование осознанно. Наша гипотеза не оправдалась! Другими словами, налицо наличие стереотипа о неосознанном выборе молодыми людьми экономических и управленческих специальностей, их следовании указаниям родителей, желании получить любое образование.

Более того, опрошенным рынок труда представляется таким образом, что подходящие вакансии встречаются часто в 25,5% случаев и еще в 53,2% их можно так или иначе встретить; изредка вакансии попадают для 14,9% респондентов, и по 2,1% опрошенных считают, что либо вакансий за последние полгода не было, либо «вход» возможен только по знакомствам и рекомендациям, либо попросту не задавались таким вопросом.

Тех, кто претендовал на замещение вакантной должности, особенно в первый раз (по профессии или нет), мы попросили определить недостатки, которые в их отношении указывали работодатели. 37% ответивших заявили, что подобных комментариев точно не было и еще 15,2% не смогли вспомнить, чтобы они были. Среди остальных 30,4% отметили критику профессиональных навыков, а по 10,9% – недостаточную выраженность личностных качеств и интереса к выполнению обязанностей; еще 8,7% отметили несоответствие корпоративной культуре. 2,2% респондентов указали на несовпадение возможностей по рабочему графику и собственную самооценку – работодатели выставляли требования по знаниям, умениям и навыкам, которыми, как посчитали студенты, они еще не обладают.

Конечно же, нам в связи с этим был интересен вопрос обратной связи, поэтому мы спросили респондентов, что последовало за получением подобной критики. 29,6% учли замечания и рекомендации, что-то улучшили и подтянули, но не прорабатывали их систематически, еще 22,2% получили полноценную программу действий и последовали ей. Также 22,2%, что интересно, приняли замечания к сведению, но оставили все как есть, а 3,7% дополнительно назвали не собственное нежелание, а организационную невозможность (суть рекомендаций и форма обучения вступают в конфликт). Прямо не согласились с критикой, направив усилия на улучшение чего-то иного, либо также не став ничего менять, совокупно 11,1% опрошенных. То есть мы видим, что большинство все же избрало путь положи-

тельной реакции и действий. Что также указывает на желание развиваться в выбранной профессии и ориентироваться на мнение работодателя.

То есть мы для большей части наблюдаем стремление и скорее всего даже зачатки планов, но вместе с тем – недостаточную выраженность и систематичность, а это то, что вуз вполне может и обязан помочь им привить. То есть речь уже не просто об обретении профессиональной базы, а о привитии профессиональной культуры, в том числе культуры исследовательской, формировании интереса к профессии еще на этапе знакомства с ней, в том числе и с помощью постижения способов ее развития, поиска «добавленной стоимости» знаний в практическом поле.

Поэтому в первую очередь мы должны были спросить, сколько дисциплин в учебном плане респонденты сочли бы действительно полезными для профессионального становления и развития. И здесь по исследуемым вузам мы опять же имеем положительный результат: все или почти все назвали полезными 12% опрошенных, 30% ответили, что большинство предметов, и еще 28% посчитали, что около половины. И это с учетом общегосударственных требований к составу и наполнению дисциплин. 16% респондентов полезными назвали лишь каждую третью или четвертую дисциплину и еще 14% нашли полезными для себя ничтожно малое число дисциплин. Совокупные 30% условно негативной категории определенно дают повод для размышлений о корректировке наполнения учебных планов и соответствии направлений подготовки с потребностями заказчиков обучения – студентов и бизнеса. Отметим, что в данном направлении опроса результаты разнятся между респондентами разных вузов: максимальные показатели у Уральского вуза, более чем на 1/3 ниже таковые в Сибирских вузах.

И если где-то есть лакуны, очевидно, что нужно выяснить степень готовности к их заполнению собственными усилиями. Так, мы в числе прочего спросили респондентов, хотели бы они иметь возможность факультативно получить дополнительные часы предметов, которые считают важными. Лишь 6% ответили, что не знают, и 20% – не готовы. В то же время 68% опрошенных хотят и готовы, если это не потребует дополнительных денежных вложений, а 6% изъявили желание даже на платной основе.

Но блок вопросов, посвященных уже непосредственно вовлеченности и проектной работе, показывает определенные проблемы и несоответствия – в том числе такой похвальной готовности.

Мы попросили опрошенных выразить отношение к написанию и защите относительно крупных академических работ (ВКР, курсовых, отчетов по практике). Выяснилось, что 10,2% опрошенных не знают, как к ним относиться. 40,8% склонны считать их обязательными (если не принудительными) «отчетами для галочки», где «главное – оформление» и прочий формализм, подавляющий исследовательское побуждение или важное практическое описание изученного предмета либо явления. Другими словами, половина студентов не видят в них прикладного смысла! Это сигнал образовательным организациям о том, что требования к подобным работам должны быть пересмотрены в сторону большей практико-ориентированности, необходимо организовать разъяснительную и информационную работу среди студентов о предназначении крупных академических работ.

Однако в то же время еще 18,4% респондентов отметили, что подобное восприятие у них может возникнуть лишь «пропорционально» увеличению требуемого объема работы и объема стандартов к написанию работы. В обратном случае они вполне готовы их рассматривать так же, как категория ответивших, что близость работы к практике искупает все остальное – таких респондентов было 12,2%. Наконец, 14,3% респондентов уверенно воспринимают такие работы как часть важного и интересного проекта, как этап демонстрации результатов (итоговых или промежуточных).

Это несколько меньшая база, чем можно было бы рассчитывать, но здесь мы можем получить некий ключ-разгадку, если рассмотрим ответы на следующие вопросы.

Мы спросили, становились ли такие работы основой для статей, выступлений на конференциях и тому подобное, – а это, в общем-то, и есть проявление академической вовлеченности, совмещение интересов науки и бизнес-практики – и узнали, что положительный ответ могут дать только 38% опрошенных. Это не так мало, как можно подумать – все же практически каждые четыре из десяти студентов и выпускников получили подобный социально-академический опыт. Но ведь каждый студент пишет не по одной такой работе, поэтому если бы мы интересовались реальным количеством наших признаний и интерес работ от общего числа написанных за академически установленный промежуток времени, то «коэффициент полезного действия» обязательной активности, назовем ее так, претерпел бы понятные изменения.

Мы также уточнили, брали ли на себя респонденты ответственность по разработке и представлению дополнительных проектов –

то есть добровольной академической активности. И здесь наблюдается сокращение на шесть процентов – уже 32% респондентов делали что-то подобное.

Но это не однозначно негативное сокращение: 38% респондентов смогли реализовать свой обязательный академический опыт, и в то же время 32% респондентов на нем не остановились и посчитали разумным, нужным и интересным сделать что-то сверх программы, по тому материалу и тем темам, что определили для себя как значимые. Треть респондентов понимают, что интерес возможно и желательно подкреплять документально.

К сожалению, уже такие материалы становились основой для статей, выступлений на конференциях и прочего подобного лишь чуть чаще, чем в каждом четвертом случае, т.е. у 28% респондентов. Есть к чему стремиться и есть что развивать в плане как навыков насыщения материалов знаниевой ценностью, так и навыков поиска целевой аудитории и убеждения их в ценности данного материала для нее. (Оставим в стороне вопрос принципиального доведения начатого дела до конца, это требует отдельного выяснения, мы в своем исследовании полагаемся на добросовестность и волю респондентов.)

Примерно такова в данный момент «академическая воронка».

В то же время было бы интересно узнать ощущение уровня собственной вовлеченности респондентов в академическую жизнь. И здесь результаты опроса показывают, что высоко и крайне высоко оценивают уровень совокупно 16% опрошенных, а для 56% он представляется как средний – то есть он имеет место и заметное проявление, со студентами стараются работать, и студенты сами проявляют интерес. Но есть к чему стремиться: 20% считают уровень низким и 6% заявили о его отсутствии.

При этом в вопросе о том, какая поддержка со стороны вуза (его административного и преподавательского состава) прилагалась к академической инициативе, наиболее частым вариантом была консультативная поддержка со стороны преподавателей – в 69% случаев. На втором месте – организационная, в 24,5% случаев, на третьем – информационная со стороны администрации, в 20,4% случаев. Весьма редки случаи технической и материальной поддержки – 6,1% и 2% соответственно. По сути, все на энтузиазме и желании помочь экспертным мнением, направить и сориентировать. И в 22,4% случаев респонденты отметили, что поддержки не было.

Поэтому мы задали дополнительный вопрос о силе этой поддержки, как она ощущалась среди тех, кто заметил. Сильной

ее назвали 28,2% респондентов, средней – 59%, а слабой – 12,8%.

Также нам интересно было узнать, какие программы и механизмы поддержки академической активности (исследования, участие в школах и конференциях, прочее) существовали и существуют в вузе, по мнению респондентов, но наиболее распространенным ответом стало участие в конференциях. Конкурсы с написанием статей или разработкой какого-нибудь проекта также отмечались, но вместе с тем было отмечено, что иногда это носит обязательный характер и объясняется студентам эта обязательность тем, что подобный зафиксированный опыт пригодится при найме на работу и в магистратуре.

Отдельно мы спросили респондентов, что они могли бы назвать факторами влияния на академическую жизнь (что могло бы их привлечь и привлекает, какие возможности видят), и большинство назвали факторами практические (творческие) занятия, решение кейсов, посещение экскурсий, круглые столы и встречи с гостями (учеными и практиками), надежду разобраться, где и в какой форме хотели бы работать, развить профессиональные навыки, иметь честное представление о своей профессии. Заметен интерес к формам академического общения. Важными были названы практическое применение полученных знаний и реальный жизненный опыт преподавателя либо гостя, сама подача материала, общение с другими, обмен знаниями. Заметен запрос на интерактивность и соавторство, то есть командные практики, равно как и нечеткость заданий – довольно важный элемент при становлении. Разумеется, было названо также и развитие в общем. И, конечно, видят среди факторов возможность заниматься научной деятельностью, зарекомендовать себя в глазах работодателя, а также – возможность сконвертировать это в доход (в виде стипендий, зарплат либо гонораров).

Так что весьма уместным оказался и вопрос о том, что было бы интересно, если бы у академических проектов был внешний заказчик или, если точнее, инвестор. Разумеется, у него наверняка возникнут собственные требования и условия, которые придется учесть. Но 52% респондентов ответили, что даже с такой поправкой им было бы интересно. Однако было отмечено и встречное условие: заказчик предоставляет информацию (статистику) для написания научной работы. Еще 38% не определились, им нужно время. И лишь 10% респондентов не согласились с такой постановкой.

Поэтому было предусмотрительным включить в опросник и более широкое прочтение этой темы: мы попросили ответить,

были бы знания об управлении проектами, маркетинге и инвестировании (в широком смысле) полезны для продвижения академических работ. И 48% респондентов ответили, что да. 36% еще не задавались этим вопросом и не смогли с ходу на него ответить. С негативными ответами все не вполне однозначно в том отношении, что прямой отказ выразили лишь 4% респондентов, а еще 12% сомневаются, что это сработает, поскольку у академии (высшего образования) свои правила, традиции и механизмы.

Помимо прочего мы для понимания несоответствия требований по видам практик и реальным запросам «внешнего мира» попросили респондентов поделиться проблемами, с которыми они столкнулись во время прохождения данных практик (производственной, преддипломной и прочих). Совокупно 40% респондентов либо не знают, либо не испытывали проблем. Наиболее же распространенной проблемой был назван комплекс из организационно-технических со стороны вуза (26%), неполученной поддержки со стороны руководителя практики (также от вуза, 16%) и диссонанса между вверенными обязанностями и якобы получаемыми вследствие практики нужными навыками (16%). И также в числе проблем названы проблемы с попыткой уловить смысл практики как таковой (18%). Проблемы со стороны предприятия либо самого поиска предприятия для прохождения практики совокупно отмечены в 12% случаев. Ни один из респондентов не выбрал такой вариант проблем, как отторжение со стороны коллектива предприятия, что, наверное, неплохой знак.

Считаем, что практики среди образовательного процесса должны стать платформой тех самых проектов, о которых говорилось выше, той самой добровольной академической активности, местом соприкосновения науки и бизнеса, но вместо этого мы видим непонимание их потенциальной значимости и содержания со стороны студентов, что может указывать на необходимость пересмотра если не самих программ практик, то по меньшей мере проработки их наполнения и направленности, самого задания и его постановки – то есть вообще-то как бы диалога научного руководителя (или хотя бы кафедры, обладающей знанием об общих потребностях и трендах) и студента.

Наконец, мы попросили участников опроса оценить, в какой степени им удастся тем или иным образом реализовать собственный потенциал. Насколько возможно полно его реализуют 10,4% респондентов и в достаточной степени – 52,1%. Недостаточной степенью считают совокупно 33,4% респондентов.

На вопрос, устраивает ли это их, 54,2% респондентов ответили, что да, устраивает (при попытке сделать отсечку и посмотреть ответ на данный вопрос только для тех, кто дал положительный ответ на предыдущий, тенденция только усилилась до 83,3%). Не устраивает положение дел 27,1%, а затруднились ответить – 18,8%. 54,2% положительных ответов на самом деле должны вызывать некоторое беспокойство, поскольку, возможно, у респондентов уже формируется образ «стеклянного потолка», либо они в нем увязают, не понимая, как двигаться дальше.

Над устранением этого эффекта вузам, в которых был реализован опрос, и необходимо работать. Впрочем, как и всем организациям системы высшего образования.

Выводы. В данной статье реферативно приведены подходы к концепции вовлеченности, ее факторам и принципам, которые представляются авторам наиболее подходящими для корректировки и применения в организации высшего образования. Вовлеченность студента может рассматриваться по академическому и социальному профилям, при этом она не остается простым «экспертным заключением» в словесной форме, а переводится в набор оцифрованных показателей со своими «весами», уже пригодный для интерпретации по единому «знаменателю», формирования сквозной оценки и – со временем – мониторинга вовлеченности.

В то же время сам вуз вполне может рассматриваться как инновационная корпорация, и поэтому работу над повышением вовлеченности предлагается систематизировать и включить в основные вузовские процессы.

Основным средством этого для авторов представляется проектная деятельность студентов совместно с преподавателями и (или) практиками от бизнеса. Это способствует и укреплению убежденности желания развиваться в выбранной профессии и формированию профессионального поведения при применении обретаемых и оттачиваемых знаний, умений и навыков.

Инкорпорирование и формирование (возможно, по принципу *ad hoc*) центра ответственности по проектной деятельности (ее координированию), по мнению авторов, может решить сразу ряд вопросов: от понимания конъюнктурной и перспективной по-

требности в подобной деятельности до удовлетворения самых различных вариантов мотивации участников проекта.

Университеты, чьи студенты были опрошены, находятся в самом начале исследований вовлеченности студентов и персонала с разработкой и внедрением подходящей методики для выявления данного знания и его практического применения. Предстоит и формирование схемы проектной деятельности, учитывающей существующую структуру научно-исследовательской работы вузов. Конкурировать должны не подразделения, а продукт вуза во внешней среде с другими продуктами других вузов и компаний.

Текущее исследование студенческой вовлеченности в академическую жизнь и готовности к проектной деятельности показывает, что образовательные организации, чьи студенты были опрошены, с этой оптики находятся примерно на тех же стартовых позициях, что и другие вузы как той же категории, так и большего масштаба [9; 1; 2; 5; 6; 15; 17; 18]. Это говорит о равных условиях конкурентирования, а значит перед всеми вузами стоит лишь вопрос корректного использования возможностей.

Что важно, студенты выбранных университетов также определенно показывают осознанность выбора профессии и желание в ней развиваться, привнести что-то новое. При этом они по большей части понимают и принимают, что если это «новое» выльется в проектную деятельность, то нужно ориентироваться на запросы «внешнего мира» – заинтересованных сторон.

На начальном этапе относительно простой областью качественного перехода от обязательной академической активности к персонально ценной и значимой дополнительной активности – что предполагает повышенную вовлеченность – может стать трансформация прохождения видов практик и ожиданий от их результатов.

Связи и знания, которые дает вуз, помимо собственного содержания также должны формировать определенное профессиональное поведение и убежденность в самом выборе профессии, и вместе с тем наводить на размышления, что это не предел, что можно действовать и развиваться.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бреднева Н. А. Проектная деятельность студентов в условиях междисциплинарной интеграции : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2009. – 25 с.
2. Гомбоева М. И. Управление эффективностью НИР в региональном вузе: публикационная активность и грантовая деятельность ППС // Гуманитарный вектор. – 2012. – № 1 (29). – С. 172-178.
3. Долженко Р. А. Удовлетворенность, лояльность, вовлеченность персонала: уточнение и конкретизация понятий // Вестник Алтайского государственного аграрного университета. – 2014. – № 9 (119). – С. 157-162.
4. Долженко Р. А., Назаров А. В. Спрос и предложение HR-специалистов на рынке труда РФ и Уральского федерального округа в зеркале данных HeadHunter // Вестник Южно-уральского государственного университета. Серия : Экономика и менеджмент. – 2019. – Т. 13. – № 1. – С. 41-52.

5. Доминьяк В. И., Родионова Е. А. Вовлеченность сотрудников: мотивационный аспект [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://dominyak.com/assets/files/Dominyak_Rodionova_Vovlechennost_sotrudnikov_motivacionny aspekt.pdf (дата обращения: 08.05.2019).
6. Калинина И. А. Вовлеченность сотрудников как основа кадрового развития университета // Вестник РЭУ им. Г.В. Плеханова. Вступление. Путь в науку. – 2015. – № 1-2. – С. 140-145.
7. Коваленко Ю. А., Никитина Л. Л. Проектная деятельность студентов в образовательном процессе вуза [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/proektnaya-deyatelnost-studentov-v-obrazovatelnom-protse-ssesse-vuza> (дата обращения: 08.05.2019).
8. Косырев В. Н. Отчуждение учебного труда студента // Высшее образование в России. – 2009. – № 11. – С. 138-143.
9. Литвинова Е. Ю., Киселева Н. В. Структурная модель вовлеченности обучающихся в непрерывное образование // Социальная психология и общество. – 2016. – Т. 7. – № 3. – С. 5-17.
10. Малошенок Н. Г. Вовлеченность студентов в учебный процесс в российских вузах // Высшее образование в России. – 2014. – № 1. – С. 37-44.
11. Малошенок Н. Г. Студенческая вовлеченность в учебный процесс: методология исследования и процедура измерения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://socis.isras.ru/files/File/2014/2014_3/141-147_Maloshonok.pdf (дата обращения: 08.05.2019).
12. Малошенок Н. Г. Студенческая вовлеченность: почему важно изучать процесс обучения, а не только его результат? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docplayer.ru/424370-Studencheskaya-vo-vlechennost-pochemu-vazhno-izuchat-process-obucheniya-a-ne-tolko-ego-rezultat.html> (дата обращения: 08.05.2019).
13. Масленников В. В. Организационные модели проектного управления научной деятельностью в российских университетах [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/organizatsionnye-modeli-proektnogo-upravleniya-nauchnoy-deyatelnostyu-v-rossijskih-universitetah> (дата обращения: 08.05.2019).
14. Панчук Т. А. Формирование готовности к проектной деятельности студентов факультетов технологии и предпринимательства : дис. ... канд. пед. наук. – Бийск, 2004. – 185 с.
15. Парфенова Т. А. Формирование проектной компетентности будущих педагогов в условиях вуза // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 10. – С. 223-228.
16. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 368 с.
17. Тимохович А. Н., Филенко С. С. Вовлеченность студентов вузов в научно-исследовательскую деятельность: проблемы и пути решения // Международная научно-практическая конференция «Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность» (Московский государственный университет дизайна и технологии, 25-27 апреля 2016 г.). – Москва, 2016. – С. 147-152.
18. Фрумун И. Д., Добрякова М. С. Что заставляет меняться российские вузы: договор о невовлеченности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/chto-zastavlyaet-menyatsya-rossijskie-vuzy-dogovor-o-nevo-vlechennosti> (дата обращения: 08.05.2019).
19. Astin A. Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education // Journal of College Student Development. – 1999. – Vol. 40 (5). – P. 519.

REFERENCES

1. Bredneva N. A. Proektnaya deyatelnost' studentov v usloviyakh mezhdistsiplinarnoy integratsii : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – М., 2009. – 25 с.
2. Gomboeva M. I. Upravlenie effektivnost'yu NIR v regional'nom vuze: publikatsionnaya aktivnost' i grantovaya deyatelnost' PPS // Gumanitarnyy vektor. – 2012. – № 1 (29). – С. 172-178.
3. Dolzhenko R. A. Udovletvorennost', loyal'nost', вовлеченность персонала: уточнение и конкретизация понятий // Vestnik Altayskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta. – 2014. – № 9 (119). – С. 157-162.
4. Dolzhenko R. A., Nazarov A. V. Spros i predlozhenie HR-spetsialistov na rynke truda RF i Ural'skogo federal'nogo okruga v zerkale dannykh HeadHunter // Vestnik Yuzhno-ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya : Ekonomika i menedzhment. – 2019. – Т. 13. – № 1. – С. 41-52.
5. Dominyak V. I., Rodionova E. A. Vovlechennost' sotrudnikov: motivatsionnyy aspekt [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: https://dominyak.com/assets/files/Dominyak_Rodionova_Vovlechennost_sotrudnikov_motivacionny aspekt.pdf (data obrashcheniya: 08.05.2019).
6. Kalinina I. A. Vovlechennost' sotrudnikov kak osnova kadrovogo razvitiya universiteta // Vestnik REU im. G.V. Plekhanova. Vstuplenie. Put' v nauku. – 2015. – № 1-2. – С. 140-145.
7. Kovalenko Yu. A., Nikitina L. L. Proektnaya deyatelnost' studentov v obrazovatel'nom protse-ssesse vuza [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/v/proektnaya-deyatelnost-studentov-v-obrazovatelnom-protse-ssesse-vuza> (data obrashcheniya: 08.05.2019).
8. Kosyrev V. N. Otchuzhdenie uchebnogo truda studenta // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2009. – № 11. – С. 138-143.
9. Litvinova E. Yu., Kiseleva N. V. Strukturnaya model' вовлеченности obuchayushchikhsya v nepreryvnoe obrazovanie // Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo. – 2016. – Т. 7. – № 3. – С. 5-17.
10. Maloshonok N. G. Vovlechennost' studentov v uchebnyy protsess v rossiyskikh vuzakh // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2014. – № 1. – С. 37-44.
11. Maloshonok N. G. Studencheskaya вовлеченность v uchebnyy protsess: metodologiya issledovaniya i protsedura izmereniya [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://socis.isras.ru/files/File/2014/2014_3/141-147_Maloshonok.pdf (data obrashcheniya: 08.05.2019).
12. Maloshonok N. G. Studencheskaya вовлеченность: pochemu vazhno izuchat' protsess obucheniya, a ne tol'ko ego rezul'tat? [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: [https://docplayer.ru/424370-Studencheskaya-vo-vlechennost-pochemu-vazhno-izuchat-process-obucheniya-a-ne-tol'ko-ego-rezultat.html](https://docplayer.ru/424370-Studencheskaya-vo-vlechennost-pochemu-vazhno-izuchat-process-obucheniya-a-ne-tolko-ego-rezultat.html) (дата обращения: 08.05.2019).

vovlechnost-pochemu-vazhno-izuchat-process-obucheniya-a-ne-tolko-ego-rezultat.html (data obrashcheniya: 08.05.2019).

13. Maslennikov V. V. Organizatsionnye modeli proektnogo upravleniya nauchnoy deyatel'nost'yu v rossiyskikh universitetakh [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/v/organizatsionnye-modeli-proektnogo-upravleniya-nauchnoy-deyatelnostyu-v-rossiyskikh-universitetah> (data obrashcheniya: 08.05.2019).

14. Panchuk T. A. Formirovanie gotovnosti k proektnoy deyatel'nosti studentov fakul'tetov tekhnologii i predprinimatel'stva : dis. ... kand. ped. nauk. – Biysk, 2004. – 185 s.

15. Parfenova T. A. Formirovanie proektnoy kompetentnosti budushchikh pedagogov v usloviyakh vuza // Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. – 2013. – № 10. – S. 223-228.

16. Polat E. S. Sovremennye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya / E. S. Polat, M. Yu. Bukharkina. – M. : Izdatel'skiy tsentr «Akademiya», 2008. – 368 s.

17. Timokhovich A. N., Filenko S. S. Vovlechnost' studentov vuzov v nauchno-issledovatel'skuyu deyatel'nost': problemy i puti resheniya // Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya «Gumanitarnye osnovaniya sotsial'nogo progressa: Rossiya i sovremennost'» (Moskovskiy gosudarstvennyy universitet dizayna i tekhnologii, 25-27 aprelya 2016 g.). – Moskva, 2016. – S. 147-152.

18. Frumin I. D., Dobryakova M. S. Chto zastavlyaet menyat'sya rossiyskie vuzy: dogovor o nevovlechnosti [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/v/chto-zastavlyaet-menyatsya-rossiyskie-vuzy-dogovor-o-nevovlechnosti> (data obrashcheniya: 08.05.2019).

19. Astin A. Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education // Journal of College Student Development. – 1999. – Vol. 40 (5). – P. 519.

УДК 378.147:378.016:004
ББК 397р

DOI 10.26170/po19-08-11
ГРНТИ 14.25.07

Код ВАК 13.00.02

Ильин Иван Вадимович,

кандидат педагогических наук, кафедра прикладной информатики, информационных систем и технологий, факультет информатики и экономики, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет; 614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24; e-mail: vania_ilin@mail.ru

Ильин Вадим Владимирович,

кандидат технических наук, доцент, кафедра информационных систем и математических методов в экономике, Пермский государственный национальный исследовательский университет; 614990, г. Пермь, ул. Букирева, 15; e-mail: ilin.vad12@inbox.ru

**АДАПТИВНАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ
«ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ
ОБУЧЕНИЯ В КУРСЕ ИНФОРМАТИКИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: методика преподавания информатики; информатика; методика информатики в вузе; принцип политехнизма; технологии обучения; цифровые образовательные ресурсы; информационные технологии.

АННОТАЦИЯ. В статье обсуждается проблема нехватки технических специалистов, в том числе в IT-сегменте, решение которой требует совершенствования как политехнической подготовки учащихся средней школы, так и методической составляющей будущих учителей предметников. Представлена модель обучения студентов реализации политехнической направленности обучения в курсе информатики. Содержательным аспектом предлагаемой методики является реализация трех этапов обучения: теоретического (формирование знаний о содержании и способах реализации принципа политехнизма в обучении), практического (разработка студентами образовательных продуктов технической направленности) и апробационного (приобретение студентами опыта применения созданного образовательного продукта в условиях педагогической практики). Подготовка студентов реализуется на основе адаптивной образовательной модели, обеспечивающей учет интересов студентов и преподавателей (относительно выбора направления реализации принципа политехнизма, проектирования и разработки средств обучения), а также конкретных условий обучения в вузе. Модель обучения базируется на применении компетентностного подхода, который реализован с применением технологий проблемного и продуктивного обучения, технологии проектного обучения и элементов технологии КСО. Содержание цифрового образовательного ресурса (ЦОР), разрабатываемого студентом на практическом этапе обучения, связано с конкретным объектом компьютерной техники и включает комплект дидактических и учебно-методических материалов. Диагностируется, что созданный студентами по завершении обучения ЦОР и его успешная апробация являются показателями достижения главной цели учебного курса – формирование у студентов специальной компетентности (СК) в области реализации принципа политехнизма в учебном процессе по информатике. С целью апробации предложенной модели обучения был проведен педагогический эксперимент. Приводятся и обсуждаются его результаты.

Ilin Ivan Vadimovich,

Candidate of Pedagogy, Department of Applied Informatics, Information Systems and Technologies, Perm State Humanitarian-Pedagogical University, Perm, Russia

Ilin Vadim Vladimirovich,

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Department of Information Systems and Mathematical Methods in Economics, Perm State National Research University, Perm, Russia

**ADAPTIVE MODEL OF TRAINING OF STUDENTS OF THE DIRECTION
“PEDAGOGICAL EDUCATION” REALIZATION OF THE POLYTECHNICAL DIRECTION
OF TRAINING IN THE COURSE OF INFORMATICS**

KEYWORDS: methods of teaching computer science; informatics; computer science technique in high school; the principle of polytechnicism; learning technologies; digital educational resources; information technology.

ABSTRACT. The article discusses the problem of lack of technical specialists, including in the IT segment, which requires the improvement of both polytechnic training of secondary school students and the methodological component of future subject teachers. The adaptive model of teaching students how to implement the polytechnic orientation of learning in the course of informatics is presented. The substantive aspect of the proposed methodology is the implementation of three stages of training: theoretical (building up knowledge of the content and methods of implementing the principle of polytechnicism in teaching), practical (developing students' educational products of a technical nature) and approbation (acquiring students of the experience of using the created educational product in pedagogical practice). Preparation of students is implemented on the basis of an adaptive educational model that takes into account the interests of students and teachers (regarding the choice of the direction of the implementation of the principle of the polytechnic, design and development of teaching aids), as well as specific learning conditions in the university. The training model is based on the application of the competency-based approach, which is implemented using the technologies of problem and productive training, project training technology and ele-

ments of CSR technology. The content of each CRS developed by a student at a practical stage of training is associated with a specific computer equipment object and includes a set of didactic and teaching materials. It is noted that created by students at the completion of training, the Center for Education and Development and its successful testing are indicators of the achievement of the main goal of the training course – the formation of students' special competence (IC) in the implementation of the principle of polytechnism in the educational process in computer science. In order to test the proposed training model, a pedagogical experiment was conducted. The results are presented and discussed.

Дефицит высокопрофессиональных инженеров и специалистов среднего звена технического профиля – сегодняшняя проблема рынка труда современных отраслей производства. Вместе с тем, наличие квалифицированных кадров инженерно-технического профиля является необходимым условием цифровизации множества отраслей производств России. Сегодня у школьников наблюдается небольшая положительная динамика роста интереса к техническим специальностям по сравнению с последними десятилетиями.

Решение подобных задач связано, в первую очередь, с совершенствованием политехнической подготовки учащихся средней общеобразовательной школы. Одной из важных задач этой подготовки является изучение вопросов техники в курсах физики, информатики и технологии средней школы. Знания технической направленности, приобретаемые школьниками, являются основанием для их профессиональной ориентации на технические профессии и составят впоследствии необходимую базу для изучения специальных дисциплин в средней специальной и высшей школах.

На необходимость реализации политехнической направленности обучения указывается в Стандарте общего среднего образования (ФГОС 2012 от 17 мая 2012 г. № 413) [14]. Данная образовательная задача распределена по ряду учебных предметов: физика, информатика, технология, химия и др. Так, в рамках курса информатики (базового, профильного), кроме прочих, ставится задача усвоения учащимися знаний «об устройстве современных компьютеров, о тенденциях развития компьютерных технологий...», о «базовых принципов организации и функционирования компьютерных сетей, способах и средствах обеспечения надёжного функционирования средств ИКТ» [14, с. 18], умений соблюдать требования техники безопасности, гигиены и ресурсосбережения при работе со средствами информатизации. Кроме того, на метауровне обобщения ставится задача сформированности представлений о роли компьютерных сетей в современном мире и вкладе информатики в формирование современной научной картины мира. Отмечается необходимость формирования «...представлений о влиянии информационных технологий на жизнь человека в обществе и понимания социального, экономического, политического, культурного, юридического, природного, эргономического,

медицинского и физиологического контекстов информационных технологий» [14, с. 16].

В педагогических вузах на изучение будущими учителями информатики вопросов, связанных с реализацией принципа политехнизма в обучении, в курсе теории и методики обучения информатики практически не отводится учебного времени. Как следствие, подавляющее большинство молодых специалистов не могут с достаточной степенью эффективности организовать деятельность учащихся по изучению технических вопросов курса информатики, сформировать у них как конкретные, так и обобщенные представления о современной цифровой высокотехнологичной техносфере.

Большинство методических подходов к организации работы учащихся с материалами технического содержания курса информатики (С. А. Бешенков, А. А. Кузнецов, М. П. Лапчик, И. В. Левченко, Г. К. Нургалиева, Н. И. Пак, С. В. Панюкова, Н. В. Макарова, Н. В. Софронова, И. В. Роберт, А. Ю. Уваров, Е. К. Хеннер и др.) [5; 9; 11; 13] носят традиционный характер и ориентированы преимущественно на эпизодическое включение в основной предметный курс вопросов технического знания. Это не может не влиять на качество политехнической подготовки учащихся, уровень ее соответствия потребностям современной биотехносферы.

Формирование у учащихся обобщенных представлений технического содержания (метатехнического [4; 12]) является на данный момент актуальной проблемой методической науки [1; 2]. Методика обучения будущих учителей информатики, ориентированная на формирование у них специальной компетентности (СК), соответствующей этому направлению политехнической подготовки учащихся, пока не разработана. Обнаружено лишь небольшое число работ, раскрывающих отдельные методические подходы к решению проблемы обучения учителей реализации метапредметной подготовки школьников в области прикладного технического знания (В. Г. Гончаренко, Н. Ф. Доманов и др.).

Анализ выполненных исследований показал, что разработка данной проблемы ведется преимущественно по следующим направлениям:

– политехническая подготовка студентов вузов, в том числе формирование технической, политехнической и технологической культуры будущих учителей в рамках различных дисциплин (Ш. С. Ахраров, О. Н. Бе-

лых, А. А. Быков, С. В. Волобуев, Н. А. Максимова, В. Е. Медведев, И. Г. Мухамадеев и др.), а также студентов инженерных специальностей (В. М. Александров, Г. П. Жилин, Т. Д. Селихова и др.);

– подготовка будущих учителей к реализации политехнической направленности обучения (межпредметный аспект) (В. Г. Гончаренко, Н. Ф. Доманов и др.);

– формирование информационной компетентности и культуры будущих учителей информатики (И. В. Барматина, Т. А. Гудкова, С. Н. Касьянов, Т. Н. Лукина, Ф. Ф. Шарипов, В. Г. Шевченко и др.).

Соответствующая методическая подготовка студентов может носить вариативный характер и осуществляться в рамках: 1) изучения учебной дисциплины «Теории и методики обучения информатике» («ТиМОИ»), включающей специальный учебный модуль «Принцип политехнизма в обучении информатике: содержание и стратегии реализации»; 2) организации самостоятельной работы студентов по дисциплине «ТиМОИ», ориентированной на выполнение системы учебных заданий по формированию специальной профессиональной компетентности будущих специалистов в области реализации принципа политехнизма; 3) изучения специального курса по выбору прикладной направленности; 4) выполнения студентами индивидуальных исследовательских проектов, курсовых и выпускных квалификационных работ; 5) профессионального самообразования; 6) комбинированных практик обучения.

Выбор одной из практик обучения осуществляется с учетом общей стратегии организации учебного процесса в конкретном вузе и содержания его учебных планов по соответствующим профилям направления «Педагогическое образование» (например, «Физика и Информатика и ИКТ», «Экономика и Информатика» и др.). В условиях современной информационно-образовательной среды вариативные практики обучения могут быть реализованы с использованием средств ИКТ, что будет способствовать несомненному росту эффективности обучения будущих специалистов.

Независимо от практики обучения будущий учитель информатики должен приобрести профессиональные знания и опыт деятельности по следующим направлениям его подготовки: 1) содержание принципа политехнизма; 2) методы и формы обучения, ориентированные на изучение предметного и метапредметного технического знания, освое-

ние отдельных видов технической деятельности и норм поведения в современной среде; 3) средства, применяемые при обучении политехнической направленности, в том числе цифровые; 4) проектирование и проведение учебных занятий различных организационных форм технической направленности; 5) проектирование и разработка авторских средств обучения, в том числе цифровых, для самостоятельной работы учащихся; 6) вариативные практики реализации принципа политехнизма в обучении информатике в средней общеобразовательной школе.

В настоящем исследовании в соответствии с ФГОС ВО по направлению подготовки «Педагогическое образование» (профиль: «Физика и Информатика и ИКТ») разработан учебный курс по выбору «Принцип политехнизма в обучении информатике: содержание и стратегии реализации» и включен в вариативную часть учебного плана.

Организация учебного процесса по программе курса «Принцип политехнизма в обучении информатике: содержание и стратегии реализации» базируется на применении *компетентностного подхода*, который реализован с применением технологий *проблемного* [6] и *продуктивного обучения* [15] и элементов *технологии КСО* [7]. В соответствии с указанным подходом и избранными образовательными технологиями определены содержание, методы и средства обучения студентов, формы организации учебных занятий. Каждая из указанных технологий вносит свой вклад в развитие УК, ОПК, ПК и СК студента. В сочетании с компетентностным подходом к обучению данные технологии обеспечивают высокий уровень самостоятельности студентов в решении профессиональных задач различной сложности (в том числе в условиях коллективной деятельности), их готовность к представлению высококвалифицированных образовательных услуг (продуктов) в сфере конкретной профессиональной деятельности (политехнической подготовки учащихся при обучении информатике).

Для учебного курса по выбору «Принцип политехнизма в обучении информатике: содержание и стратегии реализации» в соответствии с компетентностным подходом к подготовке будущих специалистов к обучению и избранными образовательными технологиями были определены содержание, методы и средства обучения, а также формы организации учебных занятий. В итоге была разработана *модель обучения* (рис. 1).



Рис. 1. Адаптивная модель обучения студентов реализации принципа политехнизма в учебном процессе по информатике (начало)

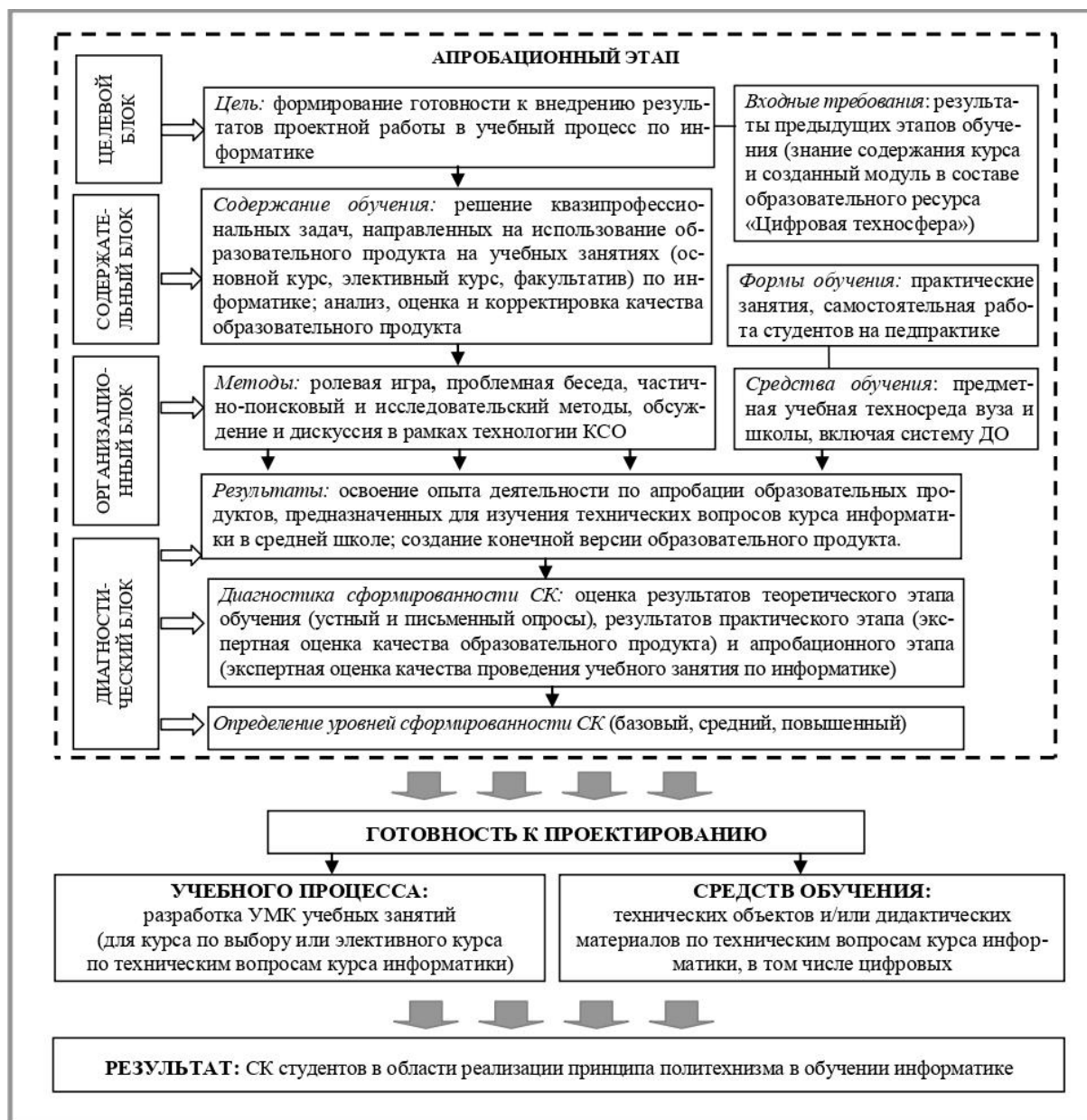


Рис. 1. Адаптивная модель обучения студентов реализации принципа политехнизма в учебном процессе по информатике (окончание)

Подготовка студентов реализуется на основе адаптивной образовательной модели, обеспечивающей учет интересов студентов и преподавателей (относительно выбора направления реализации принципа политехнизма, проектирования и разработки средств обучения), а также конкретных условий обучения в вузе. Заинтересованность в учебной работе – значимый фактор роста результативности обучения.

В структуре модели представлены три этапа: 1) *теоретический* (формирование у студентов знаний о содержании и способах реализации принципа политехнизма в обучении в его современной интерпретации [10]); 2) *практический* (разработка студентами образовательных проектов); 3) *апробационный* (приобретение студентами опы-

та применения созданного образовательного ресурса «Цифровая техносфера» в условиях педагогической практики; предъявление проекта для внешней экспертизы).

Теоретический этап реализует инвариантную составляющую обучения. Практический и апробационный этапы носят вариативный характер (выбор направлений осуществляется с учетом общей стратегии организации учебного процесса в вузе, содержания основной образовательной программы, профиля обучения, профессиональных интересов преподавателей и студентов).

Технологии продуктивного и проектного обучения заключаются в создании студентами оригинальных образовательных модулей в составе ЭОР для средней школы «Цифровая техносфера», который ориенти-

рован на овладение учащимися конкретными техническими ЗУН и формирование у них в итоге метапредметного технического знания. Создание нового и востребованного в педагогической практике ЭОР является для студентов серьезным мотивационным фактором, стимулирующим их учебно-познавательную, творческую деятельность и обеспечивающим ее достаточно высокое качество.

Содержание каждого модуля, разрабатываемого студентом, связано с конкретным ОКТ. Модуль включает комплект дидактических и учебно-методических материалов. В состав комплекта входят: 1) структурированное описание ОКТ (по обобщенному плану изучения ОКТ, реализующему концепцию формирования у учащихся метатехнического знания) [10]; 2) презентация опорного

конспекта (ОК) (сокращенный вариант описания ОКТ) («линейное» представление информации средствами офисного ПО) или презентация ОК средствами «Zoom» технологии («нелинейное» представление информации и визуализация системы знаний о техносфере) [3; 16; 17]; 3) виртуальная интерактивная модель ОКТ и соответствующая инструкция к работе с ней (разработанная на основе обобщенного плана работы с виртуальной моделью [8]); 4) задания для самостоятельной работы учащихся с материалами модуля, в том числе тест; 5) учебно-методический комплекс (УМК) занятия, ориентированный на изучение учащимися содержания модуля (в том числе, используемые источники информации и каталог найденных медиаобъектов).

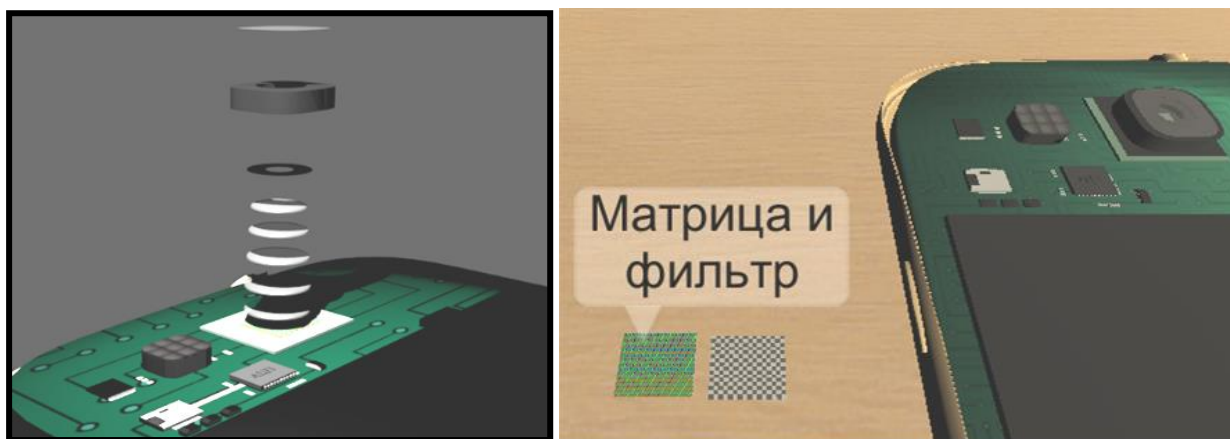


Рис. 2. Фрагмент интерактивной модели «Устройство и принцип действия камеры мобильного устройства» (разработка студентов ПГПУ средствами среды Unity и 3D-редактора Blender)

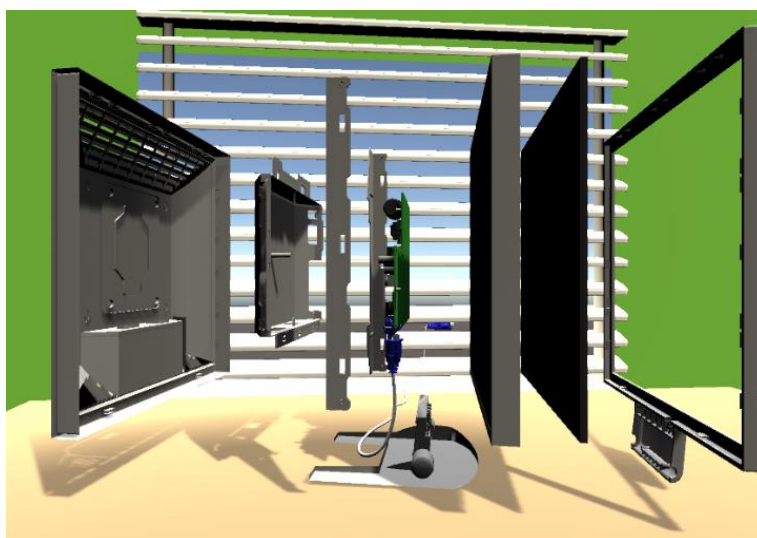


Рис. 3. Фрагмент интерактивной модели «Устройство и принцип действия сенсорного экрана» (разработка студентов ПГПУ средствами среды Unity и 3D-редактора Blender)

В целом, деятельность студента над проектом носит индивидуальный характер, но, в тоже время обеспечиваются необходимые

условия для обмена опытом выполнения учебных заданий. Другими словами, при организации проектной деятельности студен-

тов реализуются элементы коллективного способа обучения. Дальнейшая коллективная деятельность студентов связана: 1) с объединением индивидуально разработанных образовательных модулей в единый цифровой ресурс «Цифровая техносфера», 2) коллективным обсуждением качества ресурса и составляющих его модулей, а также подготовленных студентами проектов учебных занятий (УМК) с применением ресурса и их реализации в учебном процессе.

С целью апробации предложенной модели обучения был проведен педагогический эксперимент (выборка – 42 студента). На рис. 4 представлены результаты оценки качества разработки студентами цифрового

учебного модуля политехнической направленности. Для контроля качества разработки индивидуальных проектов студентов использовался метод коллективной экспертной оценки (см. критерии и показатели качества проекта в [10]).

На рис. 5 представлены результаты экспертной оценки качества проведения студентами учебных занятий политехнической направленности (ролевая игра). Получены данные, свидетельствующие о достаточно высоком качестве занятий, подготовленных студентами. Около 85% студентов провели уроки на среднем и высоком уровне качества.

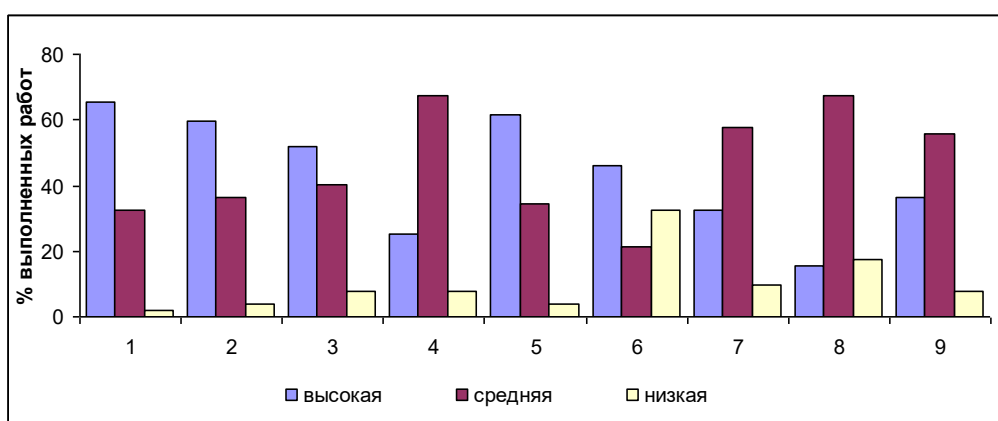


Рис. 4. Показатели качества выполнения студентами методического проекта:

1 – полнота описания объекта компьютерной техники (ОКТ) в соответствии с обобщенным планом (ОП); 2 – научность изложения физических основ и механизма работы ОКТ; 3 – доступность изложения материала технического содержания, его соответствие этапу обучения школьников; 4 – системный подход в описании и визуальном представлении технического знания, обобщение технических знаний; 5 – мультимедиа насыщенность модуля; 6 – владение технологиями реализации мультимедиа компонентов модуля в виртуальной среде; 7 – деятельностный подход к организации самостоятельной работы учащихся; 8 – творческий подход к разработке элементов модуля; 9 – культура оформления проекта

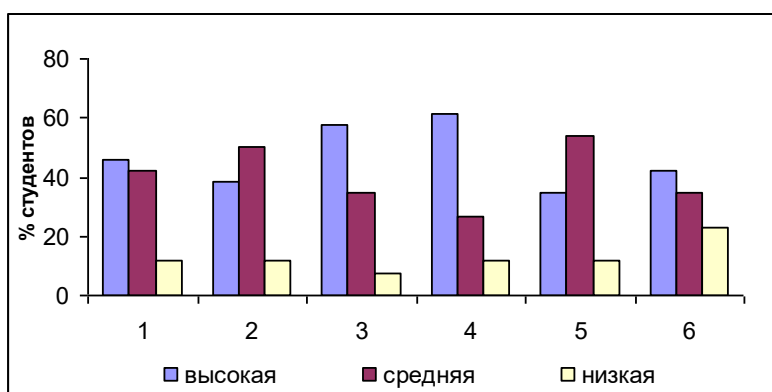


Рис. 5. Качество проведения учебного занятия (ролевая игра):

1 – полнота изложения содержания учебного материала об объекте компьютерной техники (ОКТ) в соответствии с обобщенным планом (ОП); 2 – демонстрация места и роли ОКТ в структуре техносферы, организация обобщения технических знаний учащихся; 3 – качество изложения (научность и доступность, опора на познавательную мотивацию учащихся); 4 – системный подход к предъявлению учебной информации; 5 – реализация деятельностного подхода к обучению; 6 – разнообразие форм учебной работы на занятии (индивидуальная работа, работа в паре, малой группе, групповая работа, коллективная работа)

Созданный студентами по завершении обучения образовательный ресурс и его успешная апробация являются показателями достижения главной цели учебного курса – формирование у студентов специальной компетентности (СК) в области реализации

принципа политехнизма в учебном процессе по информатике. Доказана результативность разработанной методики обучения: выявлен устойчивый рост (по сравнению с контрольными группами) уровня СК студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ильин И. В. Обучение студентов педагогического вуза формированию у учащихся метатехнического знания в учебном процессе по физике : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – Пермь, 2013. – 421 с.
2. Ильин И. В., Оспенникова Е. В. Формирование системы метатехнического знания как базовой составляющей технической культуры современного школьника // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 3. – С. 208-216.
3. Ильин И. В., Печеный А. П. Применение принципов мультимедийного обучения при создании насыщенных ZOOM-презентаций // Материалы международной научно-практической конференции «Информатизация образования – 2011» / ЕГУ им. И.А. Бунина. – Елец, 2011. – Т. 1. – С. 156-160.
4. Имамичи Т. Моральный кризис и метатехнические проблемы // Вопросы философии. – 1995. – № 3. – С. 73-82.
5. Кузнецов А. А. Общая методика обучения информатике. I часть [Электронный ресурс] : учеб. пособие для студентов педагогических вузов. – Электрон. текстовые данные. – М. : Прометей, 2016. – 300 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/58161.html>. – ЭБС «IPRbooks».
6. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования : учебное пособие для студ. высш. пед. уч. заведений. – М. : Академия, 2001. – 272 с.
7. Осокина Е. В. Использование метода коллективного проектирования при обучении будущих специалистов в области информационных технологий разработке информационных систем : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – Шадринск, 2011. – 172 с.
8. Оспенникова Е. В., Оспенников Н. А. Уровни интерактивности компьютерных моделей и формирование у учащихся обобщенных подходов к работе с моделями // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2009. – № 12. – С. 206-214.
9. Подготовка кадров высшей квалификации по методике обучения информатике [Электронный ресурс] : метод. пособие / А. С. Захаров [и др.]. – Электрон. текстовые данные. – М. : Прометей, 2016. – 244 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/58171.html>. – ЭБС «IPRbooks».
10. Принцип политехнизма в обучении физике: современная интерпретация и технологии реализации в средней школе : моногр. / Е. В. Оспенникова, И. В. Ильин, М. Г. Ершов, А. А. Оспенников ; под общ. ред. Е. В. Оспенниковой ; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Пермь, 2014. – 504 с.
11. Софронова Н. В. Теория и методика обучения информатике. – М. : Высшая школа, 2003. – 186 с.
12. Тавризян Г. М. «Метатехническое» обоснование сущности техники М. Хайдеггером (Научно-технический прогресс в оценке буржуазных философов) // Вопросы философии. – 1971. – № 12. – С. 122-130.
13. Теория и методика обучения информатике / М. П. Лапчик, И. Г. Семакин, Е. К. Хеннер ; под общ. ред. М. П. Лапчика. – М. : Академия, 2008. – 592 с.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования : от 17 мая 2012 г. № 413. – 45 с.
15. Knoll M. The project method: Its vocational education origin and international development [Electronic resource] // Journal of Industrial Teacher Education. – 1997. – № 34 (3). – P. 59-80. – Mode of access: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html>.
16. Mayer R., Moreno R. A Cognitive Theory of Multimedia Learning: Implications for Design Principles [Electronic resource]. – 2005. – Mode of access: https://www.researchgate.net/publication/248528255_A_Cognitive_Theory_of_Multimedia_Learning_Implications_for_Design_Principles.
17. Mayer R., Moreno R. Cognitive principles of multimedia learning: The role of modality and contiguity // Journ. of Educational Psychology. – 1999. – № 91 (2). – P. 358-368.

REFERENCES

1. Il'in I. V. Obuchenie studentov pedagogicheskogo vuza formirovaniyu u uchashchikhsya metatekhnicheskogo znaniya v uchebnoy protsesse po fizike : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. – Perm', 2013. – 421 s.
2. Il'in I. V., Ospennikova E. V. Formirovanie sistemy metatekhnicheskogo znaniya kak bazovoy sostavlyayushchey tekhnicheskoy kul'tury sovremennogo shkol'nika // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2011. – № 3. – S. 208-216.
3. Il'in I. V., Pechenyu A. P. Primenenie printsipov mul'timediynogo obucheniya pri sozdanii nasyshchennykh ZOOM-prezentatsiy // Materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Informatizatsiya obrazovaniya – 2011» / EGU im. I.A. Bunina. – Elets, 2011. – T. 1. – S. 156-160.
4. Imamichi T. Moral'nyy krizis i metatekhnicheskije problemy // Voprosy filosofii. – 1995. – № 3. – S. 73-82.
5. Kuznetsov A. A. Obshchaya metodika obucheniya informatike. I chast' [Elektronnyy resurs] : ucheb. posobie dlya studentov pedagogicheskikh vuzov. – Elektron. tekstovye dannye. – M. : Prometey, 2016. – 300 s. – Rezhim dostupa: <http://www.iprbookshop.ru/58161.html>. – EBS «IPRbooks».
6. Levina M. M. Tekhnologii professional'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya : uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ped. uch. zavedeniy. – M. : Akademiya, 2001. – 272 s.
7. Osokina E. V. Ispol'zovanie metoda kollektivnogo proektirovaniya pri obuchenii budushchikh spetsialistov v oblasti informatsionnykh tekhnologiy razrabotke informatsionnykh sistem : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. – Shadrinsk, 2011. – 172 s.

8. Ospennikova E. V., Ospennikov N. A. Urovni interaktivnosti komp'yuternykh modeley i formirovanie u uchashchikhsya obobshchennykh podkhodov k rabote s modelyami // Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki. – 2009. – № 12. – S. 206-214.
9. Podgotovka kadrov vysshey kvalifikatsii po metodike obucheniya informatike [Elektronnyy resurs] : metod. posobie / A. S. Zakharov [i dr.]. – Elektron. tekstovye dannye. – M. : Prometey, 2016. – 244 s. – Rezhim dostupa: <http://www.iprbookshop.ru/58171.html>. – EBS «IPRbooks».
10. Printsip politekhnizma v obuchenii fizike: sovremennaya interpretatsiya i tekhnologii realizatsii v sredney shkole : monogr. / E. V. Ospennikova, I. V. Il'in, M. G. Ershov, A. A. Ospennikov ; pod obshch. red. E. V. Ospennikovoy ; Perm. gos. gumanit.-ped. un-t. – Perm', 2014. – 504 s.
11. Sofronova N. V. Teoriya i metodika obucheniya informatike. – M. : Vysshaya shkola, 2003. – 186 s.
12. Tavrizyan G. M. «Metatekhnicheskoe» obosnovanie sushchnosti tekhniki M. Khaydeg-gerom (Nauchno-tekhnicheskiiy progress v otsenke burzhuaznykh filosofov) // Voprosy filosofii. – 1971. – № 12. – S. 122-130.
13. Teoriya i metodika obucheniya informatike / M. P. Lapchik, I. G. Semakin, E. K. Khenner ; pod obshch. red. M. P. Lapchika. – M. : Akademiya, 2008. – 592 s.
14. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya : ot 17 maya 2012 g. № 413. – 45 s.
15. Knoll M. The project method: Its vocational education origin and international development [Electronic resource] // Journal of Industrial Teacher Education. – 1997. – № 34 (3). – P. 59-80. – Mode of access: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html>.
16. Mayer R., Moreno R. A Cognitive Theory of Multimedia Learning: Implications for Design Principles [Electronic resource]. – 2005. – Mode of access: https://www.researchgate.net/publication/248528255_A_Cognitive_Theory_of_Multimedia_Learning_Implications_for_Design_Principles.
17. Mayer R., Moreno R. Cognitive principles of multimedia learning: The role of modality and contiguity // Journ. of Educational Psychology. – 1999. – № 91 (2). – P. 358-368.

Куприна Надежда Григорьевна,

доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики воспитания культуры творчества, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: nkbn@mail.ru

Лыкова Татьяна Рафкатовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-культурных технологий и иностранных языков, Уральский государственный лесотехнический университет; 620100, г. Екатеринбург, Сибирский тракт, 35; e-mail: lykovat@yandex

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ У БАКАЛАВРОВ ТУРИЗМА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: патриотическая позиция; патриотизм; патриотическое воспитание; студенты; бакалавриат; высшие учебные заведения.

АННОТАЦИЯ. Предметом рассмотрения статьи является проблема вузовской подготовки современного специалиста в сфере туристической деятельности. В практике вузовского образования наблюдается противоречие между требованиями работодателей к подготовке компетентного специалиста в сфере туризма, способного предложить потребителю уникальный, конкурентоспособный, патриотически ориентированный турпродукт, и недостаточным использованием возможности высших учебных заведений в соответствующей подготовке специалистов данного профиля. Наблюдается оторванность изучаемых в вузе дисциплин от знакомства будущих специалистов в сфере туризма со своеобразием своего региона, его историей, с талантливыми представителями его культуры и искусства. Цель данной статьи – описать модель формирования патриотической позиции у бакалавров туризма в условиях вузовской подготовки. На основе изученной литературы по проблеме авторами раскрывается содержание процесса формирования патриотической позиции будущего бакалавра туризма как процесса становления личности, осознающей себя гражданином и патриотом своей страны, ориентирующейся в спектре культурного многообразия своего региона, обладающей уважительным отношением к историческому прошлому своей страны, ответственным отношением к ее судьбе в настоящем и будущем. В качестве методологической основы предлагаются системно-деятельностный и контекстно-аксиологический подходы, позволяющие реализовать в обучении будущих специалистов туристической деятельности принципы исторической памяти и преемственности духовного опыта поколений, социокультурной и национальной идентификации, учета региональных особенностей и условий в профессиональном самоопределении. В статье подробно описаны блоки разработанной модели (мотивационно-ориентирующий, теоретико-методологический, содержательно-процессуальный и оценочно-диагностический). Проанализированы способы решения поставленных задач: задача формирования знаний об истории, географии и культурно-исторических достопримечательностях России решается через интеграцию социально-философских и историко-краеведческих дисциплин, освоение студентами разработанных спецкурсов соответствующей направленности; задача развития ценностных ориентаций, патриотических чувств и качеств реализуется в атмосфере культурно-краеведческой образовательной среды вуза, созданной на занятиях и внеаудиторных мероприятиях; задача освоения моделей патриотического поведения в сфере туристического обслуживания решается на основе вовлечения бакалавров туризма в проектную деятельность с участием работодателей. Методами исследования являются анализ, обобщение педагогического опыта и теоретических исследований по проблеме патриотического воспитания личности. Результаты работы: авторами теоретически обоснованы и раскрыты на практических примерах основные информационные ресурсы и содержательные направления учебно-воспитательной работы вуза по формированию патриотической позиции бакалавров туризма на занятиях и внеаудиторных мероприятиях. Область применения результатов: теория и методика профессионального образования. Выводы: разработанная модель формирования патриотической позиции бакалавров туризма в условиях вузовского образования способствует решению проблемы в подготовке кадров для туристической сферы деятельности, обладающих сформированной патриотической позицией, т. е. такой жизненной позицией, которая основана на патриотических ценностях, подкреплена мотивацией патриотического долга и ответственности и реализуется в формах патриотического поведения.

Kuprina Nadezhda Grigorievna,

Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of Theory and Methods of Education Creative Culture, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Lykova Tatiana Rafkatovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Social and Cultural Technologies and Foreign Languages, Ural State Forest Engineering University, Ekaterinburg, Russia

THE MODEL OF FORMATION OF PATRIOTIC POSITION OF THE BACHELORS OF TOURISM

KEYWORDS: patriotic attitude; patriotism; patriotic education; students; undergraduate studies; higher education institutions.

ABSTRACT. The subject of the article is the problem of University training of a modern specialist in the field of tourism. In the practice of higher education there is a contradiction between the requirements of employers to prepare a competent specialist in the field of tourism, able to offer the consumer a unique, competitive, Patriotic tourism product, and the lack of use of the opportunities of higher education institutions in the appropriate training of specialists in this profile. There is a detachment of the disciplines stud-

ied at the University from the acquaintance of future specialists in the field of tourism with the uniqueness of their region, its history, with talented representatives of its culture and art. The purpose of this article is to describe the model of formation of Patriotic position of bachelors of tourism in terms of University training. On the basis of the studied literature on the problem, the authors reveal the content of the concepts of formation of Patriotic position of the future bachelor of tourism as formation of a person, who is aware of himself as a citizen and patriot of his country, oriented in the spectrum of cultural diversity of his region, has a respectful attitude to the historical past of his country, responsible attitude to its fate in the present and future. As a methodological basis, the author proposes system-activity and context-axiological approaches that allow to implement the principles of historical memory and continuity of spiritual experience of generations, socio-cultural and national identification, taking into account regional characteristics and conditions in professional self-determination in the training of future specialists in tourism. The article describes in detail the blocks of the developed model (motivation-oriented, theoretical and methodological, content-procedural and evaluation-diagnostic). The ways of solving the tasks are analyzed: the problem of formation of knowledge about the history, geography and cultural and historical attractions of Russia is solved through the integration of socio-philosophical and historical-local lore disciplines, the development of students developed special courses of the appropriate orientation: the problem of development of value orientations, Patriotic feelings and qualities is realized in the atmosphere of cultural and local lore educational environment of the University, created in the classroom and extracurricular activities; the problem of development of models of Patriotic behavior in the field of tourism services is solved on the basis of involvement of bachelors of tourism in the project activities with the participation of employers. Methods of research is the analysis, generalization of pedagogical experience and theoretical research on the problem of Patriotic education of the individual, the Results: the authors theoretically justified and disclosed by practical examples of the main information resources and content areas of educational work of the University on the formation of the Patriotic position of bachelors of tourism in the classroom and extracurricular activities. Scope of results: theory and methodology theory and methodology of vocational education. Conclusions: the developed model of the formation of the Patriotic position of bachelors of tourism in the conditions of higher education contributes to the solution of the problem in the training of personnel for the tourism sector, having formed a Patriotic position, i.e. such a life position, which is based on Patriotic values, is supported by the motivation of Patriotic duty and responsibility and is implemented in the forms of Patriotic behavior. the subject of the article is the problem of University training of a modern specialist in the field of tourism as a person who is aware of himself as a citizen and patriot of his country, oriented in the spectrum of cultural diversity of his region, having a respectful attitude to the historical past of his country, responsible attitude to its fate in the present and future. In the practice of higher education there is a contradiction between the requirements of employers to prepare a competent specialist in the field of tourism, able to offer the consumer a unique, competitive, Patriotic tourism product, and the lack of use of the opportunities of higher education institutions in the appropriate training of specialists in this profile. There is a detachment of the disciplines studied at the University from the acquaintance of future specialists in the field of tourism with the uniqueness of their region, its history, with talented representatives of its culture and art. The purpose of this article is to describe the model of formation of Patriotic position of bachelors of tourism in terms of University training. On the basis of the studied literature on the problem, the authors reveal the content of the concepts of "Patriotic position of bachelor of tourism", "formation of Patriotic position of the future bachelor of tourism". As a methodological basis, the author proposes system-activity and context-axiological approaches that allow to implement the principles of historical memory and continuity of spiritual experience of generations, socio-cultural and national identification, taking into account regional characteristics and conditions in professional self-determination in the training of future specialists in tourism. The article describes in detail the blocks of the developed model (motivation-oriented, theoretical and methodological, content-procedural and evaluation-diagnostic). The ways of solving the tasks are analyzed: the problem of formation of knowledge about the history, geography and cultural and historical attractions of Russia is solved through the integration of socio-philosophical and historical-local lore disciplines, the development of students developed special courses of the appropriate orientation: the problem of development of value orientations, Patriotic feelings and qualities is realized in the atmosphere of cultural and local lore educational environment of the University, created in the classroom and extracurricular activities; the problem of development of models of Patriotic behavior in the field of tourism services is solved on the basis of involvement of bachelors of tourism in the project activities with the participation of employers. Methods of research is the analysis, generalization of pedagogical experience and theoretical research on the problem of Patriotic education of the individual, the Results: the authors theoretically justified and disclosed by practical examples of the main information resources and content areas of educational work of the University on the formation of the Patriotic position of bachelors of tourism in the classroom and extracurricular activities. Scope of results: theory and methodology theory and methodology of vocational education. Conclusions: the developed model of the formation of the Patriotic position of bachelors of tourism in the conditions of higher education contributes to the solution of the problem in the training of personnel for the tourism sector, having formed a Patriotic position, i.e. a life position, which is based on Patriotic values, supported by the motivation of Patriotic duty and responsibility and implemented in the forms of Patriotic behavior.

Актуальность проблемы формирования патриотической позиции у подрастающего поколения определяется сложившейся в современной геополитике ситу-

ацией, связанной с жестким конкурентным давлением на нашу страну со стороны мирового сообщества. Это выражается в развернутой информационной войне со стороны

западных СМИ: нивелирование культурных и исторических достижений нашей родины, расшатывание нравственных устоев общества, распространение идей глобализации, ведущих к потере национального сознания и национальной самобытности. В программных документах правительства Российской Федерации патриотическое воспитание молодежи сформулировано как приоритетное направление современной образовательной политики и рассматривается как условие преодоления трудностей переходного периода в стране, развития ее конкурентноспособности и прогресса во всех областях экономической и общественно-политической жизни.

Важным является решение обозначенной проблемы в рамках профессиональной подготовки специалистов в такой общественно значимой сфере деятельности, как туризм. Туристическая отрасль сегодня активно переориентируется на внутренний туризм, открывая широкие возможности для укрепления в сознании наших соотечественников исторической и социальной памяти, гордости и великодушия в осмыслении исторического прошлого и настоящего нашего Отечества, приобщения к его сакральным символам и смыслам, проявления социокультурной и национальной идентификации.

Возникает необходимость в подготовке кадров, обладающих сформированной патриотической позицией, т. е. такой жизненной позицией, которая основана на патриотических ценностях, подкреплена мотивацией патриотического долга и ответственности и реализуется в формах патриотического поведения. От современного специалиста в сфере туристической работы требуется развитая способность сопоставлять, анализировать, оценивать различные явления культуры и искусства, факты истории своего Отечества, разбираться в непростой социально-политической ситуации, а главное – представлять и позиционировать себя как личность, осознающую себя гражданином и патриотом своей страны, ориентирующуюся в спектре культурного многообразия своего региона, обладающую уважительным отношением к историческому прошлому своей страны, ответственным отношением к ее судьбе в настоящем и будущем.

Направление вузовской подготовки специалистов такого профиля – «Туризм» (100400.62, квалификация «Бакалавр»). Исследователи (А. А. Богданова [3], О. В. Бондаренко [4], Н. А. Гулятьева [9], А. В. Карева [11], С. О. Надточий [14], Е. В. Потапова [16], А. П. Соловьев [19] и др.) раскрывают различные аспекты формирования готовности у студентов – будущих специалистов туристической отрасли к осуществлению своей профессиональной деятельности. Однако

проблема формирования у бакалавров туризма патриотической позиции оказывается на периферии внимания ученых, мало изучены на сегодняшний момент потенциальные возможности высших учебных заведений в патриотическом воспитании специалистов данного профиля.

С этой точки зрения большой интерес представляют исследования, обобщающие опыт патриотического воспитания студентов в Китае, где данной проблеме уделяется большое внимание на государственном уровне. Так, в работе китайского исследователя Се Илин анализировались возможности интернет-ресурсов в патриотическом воспитании студенческой молодежи. По мнению автора, патриотическое воспитание через интернет-ресурсы «развивает интерес студентов к теме патриотизма в условиях взаимодействия китайской социальной сети. В условиях распространения интернета, в том числе Wechat, Weibo, QQ, создание специализированных сайтов и форумов представляется весьма эффективным средством патриотического воспитания китайских студентов» [18, с. 75]. В работе Чень Сяохуаня раскрывается воспитательный потенциал традиционных праздников, участвуя в которых студенты знакомятся с культурой своей страны, воспринимают опыт и знания старшего поколения [20, с. 263].

В то же время комплексное решение обозначенной проблемы видится нам в теоретическом обосновании, разработке и реализации модели формирования патриотической позиции у бакалавров туризма в условиях вузовского образования.

Предлагаемая нами модель включает взаимозависимые и взаимообусловленные блоки (мотивационно-ориентирующий; теоретико-методологический; содержательно-процессуальный; оценочно-диагностический). Раскроем последовательно их содержание.

Мотивационно-ориентирующий блок – представляет цель, задачи формирования патриотической позиции у бакалавров туризма в условиях вузовского образования, определяет мотивационную составляющую обучения специалистов в сфере туризма на основе принятия патриотических ценностей, понимания значимости патриотического поведения в будущей профессиональной деятельности, акцентирования патриотических аспектов в ее содержании.

Цель – сформировать патриотическую позицию у бакалавров туризма – предопределена социальным заказом (патриотическое воспитание подрастающего поколения как условие конкурентноспособности и устойчивого развития страны), а также требованиями работодателей (которые заклю-

чаются в подготовке компетентного специалиста в соответствии с ФГОС ВО и профессиональными образовательными стандартами, способного предложить потребителю уникальный, конкурентоспособный турпродукт, основанный на внутренних туристических ресурсах).

Основываясь на работах А. К. Быкова [5], Л. М. Героевой [8], О. А. Овчинникова [15], О. И. Прохоренко [17], мы рассматриваем понятие «патриотическая позиция» применительно к бакалаврам туризма как интегративную характеристику личности студента, включающую знания, ценностные ориентации, патриотические чувства и качества, подкрепленные мотивацией патриотического долга и ответственности, которые составляют устойчивую систему отношений и убеждений, ориентирующих выполнение профессиональных обязанностей в сфере туристического обслуживания в соответствии с интересами своей страны.

Понятие «формирование» трактуется как «процесс развития и становления личности под влиянием внешних и внутренних факторов» [2, с. 36]. Основываясь на этом определении, мы рассматриваем процесс формирования патриотической позиции у бакалавров туризма как специально организованный образовательный процесс, обеспечивающий накопление у студентов знаний об истории, географии и культурно-исторических достопримечательностях России, влияющий на развитие ценностных ориентиров, связанных с интересами Отечества, расширяющий опыт ответственного патриотического поведения в будущей профессиональной сфере.

В соответствии с возможностями образовательного процесса вуза мы определили задачи, конкретизирующие цель формирования патриотической позиции бакалавров туризма: 1) формирование знаний об истории, географии и культурно-исторических достопримечательностях России через интеграцию социально-философских и историко-краеведческих дисциплин, освоение студентами разработанных спецкурсов соответствующей направленности; 2) развитие ценностных ориентаций, патриотических чувств и качеств в атмосфере культурно-краеведческой образовательной среды вуза, созданной на занятиях и внеаудиторных мероприятиях; 3) освоение моделей патриотического поведения в сфере туристического обслуживания на основе вовлечения бакалавров туризма в проектную деятельность с участием работодателей.

Теоретико-методологический блок модели раскрывает методологические основы и принципы процесса формирования патриотической позиции у бакалавров туризма.

Для построения модели формирования патриотической позиции бакалавров туризма нами использовались системно-деятельностный и контекстно-аксиологический подходы.

Системно-деятельностный подход выступает концептуальной основой современного образовательного процесса (Б. Г. Ананьев [1], Л. С. Выготский [7], Л. В. Занков [10], А. Н. Леонтьев [12], Б. Ф. Ломов [13]), ориентированного на саморазвитие обучающихся в социальном взаимодействии.

В качестве основы применения системно-деятельностного подхода к патриотическому воспитанию взяты положения о том, что человек, являясь элементом общества, реализует себя через систему деятельности, в которой формируются и проявляются качества, носителем которых он становится. Опора на системно-деятельностный подход позволяет организовать обучение студентов на основе обогащения опыта патриотического поведения в различных видах учебной и внеаудиторной деятельности. Основные принципы системно-деятельностного подхода: целостного представления о мире (формирование единой картины мира); деятельности (самостоятельное «открытие» обучающимися нового знания); вариативности (развитие способности к систематическому перебору гипотез и выбору оптимального варианта); психологического комфорта (снятие стрессообразующих факторов учебного процесса, учет адаптивных и неадаптивных проявлений личности); творчества (максимальная ориентация на творческое начало в учебной деятельности).

Контекстный подход (обоснован А. А. Вербицким [6]) предусматривает проектирование и реализацию в разных формах учебной деятельности студентов системы профессионально ориентированных заданий и ситуаций с опорой на отраслевой компонент и позволяет трансформировать учебную деятельность в профессиональную со сменой соответствующих потребностей, мотивов, целей, действий, средств и результатов обучения. Основной принцип контекстного подхода (принцип создания проблемных профессионально ориентированных ситуаций в учебной деятельности) реализуется через активные методы обучения: круглые столы, дискуссии, моделирование производственных ситуаций, решение ситуационных задач, создание проектов профессиональной направленности с участием работодателей.

Опора на контекстно-аксиологический подход в нашем исследовании позволила определить специфический патриотический контекст в образовательной программе бакалавров туризма, выявить и акцентировать патриотические аспекты в содержании про-

фессиональной туристской деятельности, соотносить задачи формирования патриотической позиции у будущих специалистов в сфере туризма с формами и методами их обучения в вузе. Значимой для нашего исследования с учетом его патриотической направленности является реализация следующих принципов контекстно-аксиологического подхода: исторической памяти и преемственности духовного опыта поколений, социокультурной и национальной идентификации, учета региональных особенностей и условий в профессиональном самоопределении.

Содержательно-процессуальный блок модели включает основные информационные ресурсы, разработку содержания учебно-методических модулей формирования патриотической позиции бакалавров туризма, т. е. определяет содержание, которое должен усвоить будущий специалист.

Наше исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Уральский государственный лесотехнический университет» (далее – УГЛТУ) с бакалаврами дневной формы обучения по профилю «Туризм».

В образовательной программе студентов УГЛТУ данного профиля обучения присутствуют такие курсы, как «История Отечества», «Краеведение», «Народные промыслы Урала». Именно данные курсы можно рассматривать как базовые в решении задачи формирования знаний об истории, географии и культурно-исторических достопримечательностях России и Уральского региона у будущих специалистов в области туризма.

Интеграция этих курсов осуществлялась через введение в их программы тем, связывающих историю и культуру России и Уральского региона (например, «Духовные святыни России и Урала», «Национальный хоровод: традиции и обычаи народов России и Урала», «Патриотизм и традиционная культура в современной России», «Народные промыслы России и Урала», «История края – история страны», «Наши земляки – герои России», «Природные памятники Урала – достояние страны» и пр.). Разработка лекционных и практических занятий по данной тематике позволила представить студентам культуру и историю Урала, с одной стороны как самобытную и уникальную, с другой, – как неотъемлемую часть культуры и истории России. В результате расширение у студентов знаний о своем крае, его истории, развитие интереса к его прошлому и настоящему происходило в единстве с углублением знаний об истории и культуре страны.

Для осуществления интегративного подхода в преподавании вышеперечисленных дисциплин мы использовали такие формы обучения, как проблемные лекции и

дискуссии, в которых поощрялись размышления и высказывания студентов по заявленным темам; лекции-визуализации, связанные с демонстрацией и анализом видеофильмов, слайдов, иллюстраций; лекции с практикумами, ролевые игры, включавшие студентов во взаимодействие друг с другом, творческие задания в форме групповых проектов (например, «Прогулки по Екатеринбург», «Уникальные природные парки Урала», «Выдающиеся люди Урала»). Особый интерес вызывали у студентов бинарные лекции (лекции вдвоем), проводимые в диалоге преподавателей и раскрывающие различные грани заявленной темы с позиции разных дисциплин. Такие лекции проводились педагогами в виде обмена мнениями, дополнения фактами по материалам читаемых ими дисциплин. Например, в проблемном ключе были выстроены темы бинарных лекций по курсу «Краеведение»: «Гражданская война на Урале», «Альтернативы развития Урала в 90-х гг. XX в.», «Региональный патриотизм и сепаратизм»; «Поход Ермака: белые пятна, дискуссионные вопросы», «Урал в XX веке: в контексте истории России и особенный ход истории» и др.

Заметим, что бинарные лекции трудны для исполнения в психологическом плане: преподаватели должны быть лично совместимы, у них должен быть «общий фонд мыслей», они должны владеть коммуникативными умениями, способностями к импровизации, быстротой реакции, эрудицией. В процессе реализации разработанной нами модели возникли устойчивые и дружественные тандемы преподавателей разных дисциплин, бинарные лекции которых воспринимались бакалаврами туризма с большим интересом, а в дальнейшем практиковались и на других профилях обучения.

Задача развития у студентов ценностных ориентаций, патриотических чувств и качеств решалась на основе создания в вузе культурно-краеведческой образовательной среды и атмосферы эмоционального, заинтересованного отношения к событиям, происходящим в Уральском регионе, к фактам истории и культурным ценностям нашего края. Высоким положительным накалом эмоций отличались творческие встречи студентов с уральскими деятелями культуры и искусства. Как наиболее яркие события отметим совместные концерты и постоянные творческие контакты вузовского хора русской песни и Уральского народного хора. В течение последних пяти лет систематически проводились творческие конференции, освещавшие тенденции развития культуры и искусства Урала (в рамках которых прозвучали выступления архитектора Г. А. Бе-

лянкина, иконописца Т. А. Водичевой, сотрудника галереи «Эклектика» М. Р. Прозоровой, мастеров уральских промыслов). Преподаватели вуза регулярно проводили мастер-классы, на которых студенты практически осваивали элементы технологий уральских промыслов (в качестве примера отметим мастер-классы кандидата педагогических наук, доцента С. Ф. Масленниковой на темы: «Железо в декоративно-прикладном искусстве», «Золотая хохлома», «Художественные лаки»).

Бакалавры туризма стали организаторами и участниками ежегодной акции «Весенняя неделя добра», принимали активное участие в вузовских фестивалях, в организации и проведении таких социокультурных проектов, как: Всероссийские фестивали неигрового туристического кино «Свидание с Россией», «Чусовая России». Многие студенты данного профиля являлись и являются в настоящее время участниками самодельных коллективов, выступают с концертами на праздниках патриотической направленности. Участники краеведческого кружка систематически выпускают газеты, информационные листы, организуют митинги, волонтерские акции, лектории, связанные с темами истории и культуры Урала (например, «Альманах искусства», «Путешествие по бажовским местам», «Мастера уральских промыслов», «Музеи Урала»). Участники краеведческого кружка организовали экскурсии в природные парки «Бажовские места», «Оленьи ручьи», в духовную столицу Урала – Верхотурье, в музей «Боевая слава Урала» (г. Верхняя Пышма).

Традицией вуза стало проведение ежегодного выставочно-ярмарочного форума «Пирамида», где студенты представляют изделия декоративно-прикладного искусства, изготовленные своими руками: изделия из дерева, батик, керамику, вязание, кружевоплетение, вышивку, графику, свои живописные работы, выжигание, бисероплетение. Бакалаврами туризма организованы постоянно действующие стенды (фотовыставка «Я люблю тебя, Екатеринбург», фотоальбом «Декоративно-прикладное искусство и народно-художественные промыслы Урала»). Студенты принимают активное участие в написании статей во внутривузовских печатных изданиях (например, статьи «Величие уральских мастеров: Касли», «Златоуст – город клинка и булата», «Нижнетагильский расписной поднос», «Уральская домовая роспись» в газете «Инженер леса»). Статьи бакалавров туризма были представлены на научных конференциях различного уровня: «Студенческий научный форум» (Российская Академия Естественных наук, г. Москва); Все-

российская научно-техническая конференция студентов и аспирантов «Научное творчество молодежи – лесному комплексу России», Всероссийская научно-практическая конференция студентов, магистрантов и аспирантов «Актуальные проблемы и перспективы развития туризма и гостеприимства» (УГЛТУ, г. Екатеринбург) и др.

Подтверждением значимости исследований и проектов, продвигающих внутренний туризм, служат победы студентов на олимпиадах и конкурсах туристических работ: «Лучшая студенческая научная работа» (Российская Академия Естественных наук, г. Москва), «Евразийская студенческая олимпиада “Технологии сервиса-2015”» (УрГПУ, г. Екатеринбург), Областной конкурс научно-исследовательских работ студентов учреждений среднего и высшего образования Свердловской области «Научный Олимп» (УрГПУ, г. Екатеринбург) и др. Таким образом, эмоционально-деятельностное погружение в историко-культурное пространство региона, города способствовало развитию у студентов ориентации в культурном многообразии своего региона, патриотических чувств и мотивации к будущей профессиональной деятельности в данной сфере.

Задача освоения моделей патриотического поведения в сфере туристического обслуживания решалась в процессе проектной деятельности бакалавров туризма с участием работодателей (представители туристических компаний: «Визит Урал», «Центр развития туризма Свердловской области», «Столица Урала», «УралТур» и др.). Отметим большую заинтересованность работодателей в разработке совместных со студентами проектов, связанную с притоком свежих идей, нестандартных подходов к организации туристической работы, которые исходили от студентов, представляющих современную молодежь и выражающих ее интересы.

Разработка студенческих проектов осуществлялась в рамках спецкурса «Технология создания маршрутов патриотической направленности». На практических занятиях спецкурса широко использовались методы интерактивного обучения: дискуссии, беседы с экспертами, обсуждение документов и исторических источников, ролевые игры (моделирование производственных ситуаций), кейс-стади, мозговой штурм (решение ситуационных задач) и пр. В частности, проводились дискуссии на темы: «Есть ли границы у толерантности?», «Горжусь профессией своей», «Патриотизм настоящий и ложный». Студенты с интересом участвовали в деловых играх «Требовательный клиент», «Рассеянный турист», «Компетентный экскурсовод» (о туристиче-

ских преимуществах Свердловской области). Большой интерес вызвали просмотр и обсуждение фильмов «Хребет России», «Города-герои», «Музеи России», «Род Мамонтовых», «Святые места России», «Семь чудес России» и др.

Проекты отличались тематическим разнообразием, были направлены на практическое освоение студентами возможных туристических маршрутов, связанных с историческими, природными, культурными достопримечательностями Уральского региона (экскурсионная программа с элементами анимации для школьников «Почувствуй времена СССР» на примере фабрики-кухни УЗТМ, экскурсии для иностранных студентов «Урал – граница Европы и Азии», туристические маршруты «Храмы Среднего Урала», «Моя малая Родина», экскурсионный тур «День села Романово» в Свердловской области, экскурсии по Екатеринбургу «Екатеринбург туристический», «Легенды Екатеринбурга», «Исторические памятники Екатеринбурга» и др.).

В рамках проекта «Дорогами Великой Победы» осуществлялись поездки студентов по местам боевой славы, поиск мест захоронения погибших во время Великой Отечественной войны воинов – представителей Уральского добровольческого танкового корпуса, увековечивание их памяти, уход за братскими могилами, встречи с ветеранами войны и труда, их родственниками.

Таким образом, содержательно-процессуальный блок модели направлен на последовательную реализацию поставленных задач по формированию патриотической позиции бакалавров туризма в условиях вузовской подготовки.

Оценочно-диагностический блок включает результаты работы по формированию патриотической позиции у бакалавров туризма.

В педагогическом эксперименте было задействовано 118 студентов ФГБОУ ВО «Уральский государственный лесотехнический университет», обучавшихся по направлению подготовки 43.03.02 Туризм (квалификация (степень) «бакалавр») на дневной форме обучения с 2011 по 2016 гг. Для проведения опытно-поисковой работы были отобраны две группы студентов – контрольная (КГ) 58 человек и экспериментальная (ЭГ) 60 человек. Студенты отобранных групп были примерно равны по возрасту (в среднем, 18,5 лет) и по семейному положению, т.е. по его фактическому отсутствию. В группах было одинаковое соотношение девушек и юношей (со значительным – 98% – преобладанием девушек). В экспериментальной группе внедрялась авторская модель в течение всего срока обучения, в контрольной группе работа по патриотическому

воспитанию велась в контексте общеузовских мероприятий.

Уровень сформированности патриотической позиции определяли следующие показатели: знания, патриотические мотивы, патриотические ценности, патриотические качества, активность. При диагностике мы использовали следующие методики: методика диагностики направленности учебной мотивации Т. Д. Дубовицкой; модифицированная методика «Жизненные ценности» М. Рокича; методика определения действительности (результативности) и эффективности процесса патриотического воспитания В. И. Лутовинова. В дополнение к данным методикам были разработаны анкеты, опросники, тесты (опросник «Сущность патриотизма», анкета «Гражданственность и патриотизм», анкета «Научная и социальная деятельность», тест «Знание истории и культуры края»), осуществлялось педагогическое наблюдение за студентами в процессе выполнения творческих заданий, выражения собственной позиции в ситуациях проблемно-ценностного общения и диспутах, участия в проектной деятельности и мероприятиях патриотической направленности.

Диагностика уровней осуществляется последовательно: констатирующая, промежуточная (в процессе реализации модели формирования патриотической позиции) и итоговая.

Результаты констатирующего этапа диагностики показали преимущественно средний и низкий уровни сформированности патриотической позиции у студентов обеих групп. В анкетах и опросниках студенты отмечали значимость патриотических ценностей, однако в диагностических заданиях продемонстрировали упрощенные представления о патриотизме, отсутствие интереса к социально-политической ситуации в стране и в мире (во многих случаях, – социальный инфантилизм, выражающийся в безразличном отношении к происходящим политическим событиям), фрагментарные знания в области культуры и истории своего края, низкую мотивацию к освоению туристических ресурсов своего края для обращения к ним в будущей профессиональной деятельности.

Результаты итогового этапа диагностики выявили существенную положительную динамику в формировании патриотической позиции будущих бакалавров туризма в экспериментальной группе. Продemonстрирован рост по всем выделенным критериям: количество студентов с низким уровнем сформированности патриотической позиции в ЭГ сократилось на 45% (в КГ на 23%); со средним уровнем количество студентов в ЭГ увеличилось на 34% (в КГ на 18%); с высоким – в ЭГ увеличилось на 11% (в КГ – на 5%) (табл. 1).

Таблица 1

Уровни сформированности патриотической позиции у бакалавров туризма на контрольном этапе опытно-поисковой работы в ЭГ и КГ

Уровень	ЭГ			КГ		
	60 (чел.)			58 (чел.)		
	Сумма	Доля	Прирост, %	Сумма	Доля	Прирост, %
Низкий	18	31%	-45%	28	49%	-23%
Средний	35	58%	34%	27	46%	18%
Высокий	7	11%	11%	3	5%	5%

При выполнении диагностических заданий студенты проявили способность ориентироваться в спектре культурного многообразия Уральского региона, выражать собственное отношение к происходящим событиям в стране и крае, проявлять ответственность в своих оценках и высказываниях, позиционировать себя как патриотов своей страны и своего региона. Таким образом, результаты опытно-поисковой работы подтвердили результативность предлагаемой модели формирования патриотической позиции у бакалавров туризма в условиях вузовского образования.

Обобщим сказанное в выводе.

1. Патриотическая позиция бакалавра туризма – интегративная характеристика личности студента, включающая знания, ценностные ориентации, патриотические чувства и качества, подкрепленные мотивацией патриотического долга и ответственности, которые составляют устойчивую систему отношений и убеждений, ориентирующих выполнение профессиональных обязанностей в сфере туристического обслуживания в соответствии с интересами своей страны.

2. Формирование патриотической позиции у бакалавров туризма – специально организованный образовательный процесс, обеспечивающий накопление у студентов знаний об истории, географии и культурно-исторических достопримечательностях России, влияющий на развитие ценностных ориентиров, связанных с интересами Отечества, расширяющий опыт ответственного патриотического поведения в будущей профессиональной сфере.

3. Основой для разработки модели формирования патриотической позиции у бакалавров туризма являются системно-деятельностный и контекстно-аксиологический подходы, позволяющие реализовать в обучении будущих специалистов туристической деятельности принципы исторической памяти и преемственности духовного опыта поколений, социокультурной и национальной идентификации, учета региональных особенностей и условий в профессиональном самоопределении.

4. Модель формирования патриотической позиции у бакалавров туризма в условиях вузовской подготовки включает взаимозависимые блоки (мотивационно-ориентирующий, теоретико-методологический, содержательно-процессуальный и оценочно-диагностический) и направлена на реализацию следующих задач: 1) формирование знаний об истории, географии и культурно-исторических достопримечательностях России через интеграцию социально-философских и историко-краеведческих дисциплин, освоение студентами разработанных спецкурсов соответствующей направленности; 2) развитие ценностных ориентаций, патриотических чувств и качеств в атмосфере культурно-краеведческой образовательной среды вуза, созданной на занятиях и внеаудиторных мероприятиях; 3) освоение моделей патриотического поведения в сфере туристического обслуживания на основе вовлечения бакалавров туризма в проектную деятельность с участием работодателей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – СПб. : Питер, 2016. – 288 с.
2. Белкин А. С. Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы) / А. С. Белкин, Е. В. Ткаченко. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т ; Рос. гос. проф. ун-т, 2005. – 208 с.
3. Богданова А. А. Формирование профессиональных компетенций у студентов по культурному туризму : дис. ... канд. пед. наук. – М., 2009. – 162 с.
4. Бондаренко О. В. Формирование профессионально значимых качеств студентов – будущих специалистов по сервису и туризму : дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2006. – 167 с.
5. Быков А. К. Формирование патриотического сознания молодежи // Педагогика. – 2010. – № 9. – С. 10-20.
6. Вербицкий А. А. Компетентный подход и теория контекстного обучения. – М. : ИЦ ПКПС, 2004. – 84 с.
7. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. – М. : АПН, 1960. – 500 с.
8. Героева Л. М. Патриотическое воспитание детей младшего школьного возраста в условиях любительского театра : дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2016. – 199 с.

9. Гулятьева Н. А. Развитие профессиональных качеств менеджера туризма средствами изобразительного искусства : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1999. – 19 с.
10. Занков Л. В. Обучение и развитие // Избранные педагогические труды. – М. : Педагогика, 1990. – С. 83-318.
11. Карева А. В. Теория и практика формирования профессиональных компетенций специалистов по сервису и туризму // Современные технологии индустрии туризма и гостиничного сервиса : материалы Междунар. семинара, Бад-Либенцель, Германия, 30 июня – 14 июля 2007 г. – Бад-Либенцель, 2007. – С. 45-50.
12. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. – М. : Academia, 2005. – 352 с.
13. Ломов Б. Ф. О системном подходе в психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М. : Наука, 1984. – С. 77-91.
14. Надточий С. О. Формирование лингвопрофессиональной компетенции менеджеров в области туризма. – Воронеж : Научная книга, 2011. – 242 с.
15. Овчинников О. А. Педагогические условия военно-патриотического воспитания курсантов вузов Федеральной службы исполнения наказаний: личностно-ориентированный подход : дис. ... канд. пед. наук. – Владимир, 2016. – 170 с.
16. Потапова Е. В. Развитие профессиональной конкурентоспособности студентов туристского вуза в процессе учебно-производственной практики : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007. – 27 с.
17. Прохоренко О. И. Формирование патриотической позиции старшеклассников в процессе обучения общественным дисциплинам: на примере обществознания : дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2007. – 227 с.
18. Се Илин, Коврижных О. А. Об опытах патриотического воспитания студентов в Китае // Социально-политические и культурные проблемы современности : сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции 31 мая 2016 г. – Нижний Новгород : НОО «Профессиональная наука», 2016. – С. 73-75.
19. Соловьёв А. П. Методические рекомендации по формированию профессионально-значимых качеств у студентов туристского вуза в сфере делового туризма (модуль «Менеджмент делового туризма»). – М. : РМАТ, 2009. – 24 с.
20. Чэнь Сяохуань. Исследование по усилению патриотического воспитания студентов на основе выдающейся китайской традиционной культуры // Вестник социального высшего учебного заведения г. Чифэн: издание по литературе, философии и общественным наукам. – 2016. – № 5. – С. 262-264.

REFERENCES

1. Anan'ev B. G. Chelovek kak predmet poznaniya. – SPb. : Piter, 2016. – 288 s.
2. Belkin A. S. Dissertatsionnyy soviet po pedagogike (opyt, problemy, perspektivy) / A. S. Belkin, E. V. Tkachenko. – Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t ; Ros. gos. prof. un-t, 2005. – 208 s.
3. Bogdanova A. A. Formirovanie professional'nykh kompetentsiy u studentov po kul'turnomu turizmu : dis. ... kand. ped. nauk. – М., 2009. – 162 s.
4. Bondarenko O. V. Formirovanie professional'no znachimykh kachestv studentov – budushchikh spetsialistov po servisu i turizmu : dis. ... kand. ped. nauk. – Stavropol', 2006. – 167 s.
5. Bykov A. K. Formirovanie patrioticheskogo soznaniya molodezhi // Pedagogika. – 2010. – № 9. – S. 10-20.
6. Verbitskiy A. A. Kompetentnostnyy podkhod i teoriya kontekstnogo obucheniya. – М. : ITs PKPS, 2004. – 84 s.
7. Vygotskiy L. S. Razvitie vysshikh psikhicheskikh funktsiy. – М. : APN, 1960. – 500 s.
8. Geroeva L. M. Patrioticheskoe vospitanie detey mladshogo shkol'nogo vozrasta v usloviyakh lyubitel'skogo teatra : dis. ... kand. ped. nauk. – SPb., 2016. – 199 s.
9. Gul'tyaeva N. A. Razvitie professional'nykh kachestv menedzhera turizma sredstvami izobrazitel'nogo iskusstva : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – М., 1999. – 19 s.
10. Zankov L. V. Obuchenie i razvitie // Izbrannye pedagogicheskie trudy. – М. : Pedagogika, 1990. – С. 83-318.
11. Kareva A. V. Teoriya i praktika formirovaniya professional'nykh kompetentsiy spetsialistov po servisu i turizmu // Sovremennye tekhnologii industrii turizma i gostinichnogo servisa : materialy Mezhdunar. seminar, Bad-Libentsel', Germaniya, 30 iyunya – 14 iyulya 2007 g. – Bad-Libentsel', 2007. – С. 45-50.
12. Leont'ev A. N. Deyatel'nost', soznanie, lichnost'. – М. : Academia, 2005. – 352 s.
13. Lomov B. F. O sistemnom podkhode v psikhologii // Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psikhologii. – М. : Nauka, 1984. – С. 77-91.
14. Nadtochiy S. O. Formirovanie lingvoprofessional'noy kompetentsii menedzherov v oblasti turizma. – Voronezh : Nauchnaya kniga, 2011. – 242 s.
15. Ovchinnikov O. A. Pedagogicheskie usloviya voenno-patrioticheskogo vospitaniya kursantov vuzov Federal'noy sluzhby ispolneniya nakazaniy: lichnostno-orientirovanny podkhod : dis. ... kand. ped. nauk. – Vladimir, 2016. – 170 s.
16. Potapova E. V. Razvitie professional'noy konkurentosposobnosti studentov turistskogo vuzav v protsesse uchebno-proizvodstvennoy praktiki : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – М., 2007. – 27 s.
17. Prokhorenko O. I. Formirovanie patrioticheskoy pozitsii starsheklassnikov v protsesse obucheniya obshchestvennykh distsiplinam: na primere obshchestvoznaniya : dis. ... kand. ped. nauk. – Tambov, 2007. – 227 s.
18. Se Ilin', Kovrizhnykh O. A. Ob opytakh patrioticheskogo vospitaniya studentov v Kitae // Sotsial'no-politicheskie i kul'turnye problemy sovremennosti : sbornik nauchnykh trudov po materialam I Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii 31 maya 2016 g. – Nizhniy Novgorod : NOO «Professional'naya nauka», 2016. – С. 73-75.
19. Solov'ev A. P. Metodicheskie rekomendatsii po formirovaniyu professional'no-znachimykh kachestv u studentov turistskogo vuzav v sfere delovogo turizma (modul' «Menedzhment delovogo turizma»). – М. : RMAТ, 2009. – 24 s.
20. Chen' Syaokhuan'. Issledovanie po usileniyu patrioticheskogo vospitaniya studentov na osnove vydayushcheyasya kitayskoy traditsionnoy kul'tury // Vestnik sotsial'nogo vysshego uchebnogo zavedeniya g. Chif-en: izdanie po literature, filosofii i obshchestvennykh naukam. – 2016. – № 5. – С. 262-264.

Курбакова Марина Андреевна,

доцент, преподаватель, кафедра иностранных языков, Московский политехнический университет; 107023, г. Москва, ул. Большая Семеновская, 38; e-mail: mkurbakova@inbox.ru

Колесникова Анастасия Александровна,

преподаватель, кафедра иностранных языков, Московский политехнический университет; 107023, г. Москва, ул. Большая Семеновская, 38; e-mail: mkurbakova@inbox.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЛОЖЕНИЯ QUIZLET В ОБУЧЕНИИ ТЕХНИЧЕСКОМУ АНГЛИЙСКОМУ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: электронные приложения; технический английский; персональные портативные устройства; учебные сеты; английский язык; информационные технологии.

АННОТАЦИЯ. Несомненно, использование смартфонов и других портативных беспроводных гаджетов изменило классическое обучение и представляет новый революционный подход к образованию. Существует множество мобильных приложений для изучения иностранных языков. Классификация мобильных приложений может основываться на различных аспектах, уровнях владения языком, целях изучения иностранных языков. Большинство приложений для изучения языка ориентированы на изучение лексики. Интерактивный источник «Quizlet» был выделен нами из множества альтернатив для проведения эксперимента на эффективность запоминания англоязычных технических терминов. Этот источник имеет мобильную версию для простоты использования. «Quizlet» – это образовательная услуга для изучения новых слов, которая довольно интересна, так как студенты могут изучать лексику во время игры. Платформа имеет разные режимы обучения. С точки зрения преподавателя, это приложение представляет собой хорошо разработанную платформу для создания лексических учебных сетов. Одной из наиболее удобных функций этого сервиса при создании учебного сета является автоматическое отображение возможных переводов слова и соответствующей картинки, предлагаемой сервисом. Диаграммы в помощь обучающимся как сопутствующее средство также могут быть созданы на этой платформе. Чтобы начать пользоваться приложением, надо просто перейти по ссылке <https://quizlet.com> и сразу начать учить новые слова, поскольку приложение бесплатное, и изучение можно начать моментально. Приложение Quizlet имеет мобильную версию для простоты использования, но есть некоторые различия между сайтом и приложением, несмотря на то, что основная идея сервиса остается неизменной. Наш эксперимент включал лексический материал, относящийся к какой-то конкретной области техники. Визуальные, звуковые и графические формы слов использовались во время обучения как обязательные элементы. Предлагаемые ситуации запоминания были также двух типов: запоминание с листа, запоминание с использованием приложения. На основе сравнения полученных результатов были сделаны выводы о том, насколько эффективно/неэффективно использование популярных в настоящее время электронных приложений для изучения английского языка. Данный эксперимент показал удивительно хорошие результаты запоминания слов вне зависимости от уровня знаний английского языка и специализации студента.

Kurbakova Marina Andreevna,

Associate Professor, Lecturer, Department of Foreign Languages, Moscow Polytechnic University, Moscow, Russia

Kolesnikova Anastasia Aleksandrovna,

Lecturer, Department of Foreign Languages, Moscow Polytechnic University, Moscow, Russia

USING QUIZLET APPLICATION IN TEACHING TECHNICAL ENGLISH

KEYWORDS: electronic applications; technical English; personal portable devices; training sets; English language; information technology.

ABSTRACT. Undoubtedly, the use of smartphones and other portable wireless gadgets has changed the classic learning and represents a new revolutionary approach to education. There are many mobile applications for learning foreign languages. The classification of mobile applications can be based on various aspects, levels of language proficiency and foreign language learning goals. Most language learning applications are oriented on lexical material managing. The interactive source “Quizlet” was selected by us from a variety of alternatives for conducting an experiment on the effectiveness of memorizing English-language technical terms. This source has a mobile version for ease of use. “Quizlet” is an educational service for learning new words, which is quite interesting, as students can learn vocabulary while playing. The platform has different modes of learning. From the teacher’s point of view, this application is a well-developed platform for creating lexical training sets. One of the most convenient features of this service when creating a training set is to automatically display possible translations of the word and the corresponding image offered by the service. Charts to help the learner as a companion tool can also be created on this platform. To start using the application, simply follow the link <https://quizlet.com> and immediately begin to learn new words, because the application is free, and you can start learning instantly. The Quizlet mobile version is convenient and smart, but there are some differences between the site and the application, despite the fact that the main idea of the service remains the same. Our experiment included lexical material related to a particular field of technology. Visual, sound and graphic forms of the technical terms were used during the training as obligatory elements. The proposed memorization situations were also of two types: memoriza-

tion from a sheet of paper, memorization using the application. Based on a comparison of the results obtained, conclusions were drawn about how effective/inefficient the use of currently popular electronic applications for learning English is. This experiment showed surprisingly good results of memorizing words, regardless of the level of English language knowledge the specialization of the student. Non-technical students took part in the test as well.

Введение. В данной статье мы ставим перед собой задачу описать способы исследования и определения уровня эффективности электронных приложений на примере Quizlet как вспомогательного элемента при обучении английскому языку.

В эпоху высоких технологий очень важно идти в ногу со временем. Это касается всех сфер жизни и образования, наука не является исключением, и это не пустая фраза: в области преподавания иностранных языков обновление методов и подходов к обучению, своего рода перезагрузка в том, КАК преподавать, необходима каждые 3 года.

Начиная с двадцатого века, использование компьютеров в преподавании и изучении иностранных языков постоянно увеличивается. Педагогика, внедряемая с помощью технологий, и их оценка являются основными вопросами компьютерного обучения языку или CALL, определяемыми как «поиск и изучение применения компьютера в преподавании и изучении языка» [1, p. 14]. Кроме того, в нем есть подразделение CALL, называемое MALL, обучающее с помощью мобильного языка. Основное различие между этими двумя концепциями состоит в том, что MALL подразумевает использование персональных портативных устройств, позволяющих вам иметь доступ к Интернету и изучать материалы, где бы вы ни находились.

Несомненно, использование смартфонов и других портативных беспроводных гаджетов изменило классическое обучение и представляет новый революционный подход к образованию. Новизна данной работы заключается в детальном исследовании языковых приложений как отличного вспомогательного средства при обучении иностранным языкам, который мы все еще склонны недооценивать. К настоящему моменту существует небольшое количество работ, в основном небольших статей наших иностранных коллег по предлагаемой теме, о которых мы упоминаем далее. Таким образом, ее обсуждение может и должно быть продолжено.

Существует множество мобильных приложений для изучения иностранных языков. Классификация мобильных приложений может основываться на различных аспектах, уровнях владения языком, целях изучения иностранных языков и т. д. Рамья Гангаямаран и Мадхумати Пасупати в своем исследовании «Обзор использования мобильных приложений для изучения языка» классифицировали мобильные приложения как «при-

ложения для учащихся начальных, средних и высших учебных заведений» [2, т. 12, с. 11-15]. В то время как «Обзор мобильных приложений для изучения языка: тенденции, проблемы и возможности» раскрывает классификацию, сфокусированную на языке обучения, поддерживаемых платформах, аспекте оплаты, пользовательском вводе, аспекте языка в виде лексики, грамматики и произношения и взаимодействия с пользователем, например, слушать, читать и писать.

Методология исследования. Мы провели исследование в рамках сравнительно-комплексного метода, состоящее в написании теста и апробации знаний студентов, их способности к запоминанию английских слов и работе оперативной памяти в двух различных предлагаемых ситуациях. Для проведения эксперимента была взята техническая лексика, и эти исходные данные не менялись, а аудитория, ее изучающая, была разнообразной: студенты-инженеры, студенты-экономисты, студенты-рекламщики (гуманитарии) разных уровней владения английским языком. Предлагаемые ситуации запоминания были также двух типов: запоминание с листа, запоминание с использованием приложения. На основе сравнения полученных результатов были сделаны выводы о том, насколько эффективно/неэффективно использование популярных в настоящее время электронных приложений для изучения английского языка.

Методологической базой работы послужили исследования в области прикладной лингвистики: обучение английскому с использованием компьютера Computer-Assisted Language Learning by Oxford University Press (как базисные знания о компьютеризации процесса обучения английскому) и более узкоспециальные исследования о возможностях использования мобильных приложений в качестве инструмента обучения, например, индийских исследователей – Ramya Gangaiamaran, Madhumathi Pasupathi. Review on Use of Mobile Apps for Language Learning в журнале по прикладной инженерии – International Journal of Applied Engineering Research; подробное исследование европейских лингвистов (Catherine Regina Heil, Jason S. Wu, Joey J. Lee, Torben Schmidt. A review of mobile language learning applications: trends, challenges and opportunities) в альманахе Eurocall о многообразии и функциональности всего комплекса мобильных приложений, используемых в обу-

чении; работа A. Rezaei The Effect of Mobile Applications on English Vocabulary Acquisition в журнале Jurnal Teknologi (Science & Engineering) о влиянии мобильных приложений на более активное усвоение английской лексики.

Мы полагались и на традиционные исследования в области педагогической психологии о преобладающем и вообще существующих способах запоминания слов, в частности на работу: Т. И. Пашукова, А. И. Допира, Г. В. Дьяконов. Практикум по общей психологии: учебное пособие для студентов педагогических вузов.

Авторы упомянутого выше обзора в своем исследовании пришли к выводу, что большинство приложений для изучения языка ориентированы на изучение лексики. Мы поддерживаем эту точку зрения и намерены взять одно мобильное приложение для проведения эксперимента на основе преподавания английского языка для студентов Московского политехнического университета, которые в основном не гуманитарии.

Интерактивный источник «Quizlet» был выделен из множества альтернатив. Основной причиной данного выбора является его применение на уроках английского языка в Московском политехническом университете.

Quizlet – это интерактивный сервис для изучения лексики разных языков. Чтобы начать пользоваться приложением, надо просто перейти по ссылке <https://quizlet.com> и сразу начать учить новые слова, помимо этого приложение еще и бесплатное. Приложение Quizlet имеет мобильную версию для простоты использования, но есть некоторые различия между сайтом и приложением, несмотря на то, что основная идея сервиса остается неизменной. С точки зрения учащегося, «Quizlet» – это образовательная услуга для изучения новых слов, которая довольно интересна, так как студенты могут изучать лексику во время игры. Платформа имеет разные режимы обучения.

«Quizlet» позволяет и учителям следить за академическими программами своих учеников, так как запрограммирована функция рейтинга. С точки зрения учителя, «Quizlet» представляет хорошо проработанную платформу для создания лексических учебных сетов. Поскольку наша языковая комбинация – английский и русский, мы используем следующий формат: слово на английском языке + его перевод на русский язык + соответствующая картинка, дополненная звучанием, как показано на рис. 1.

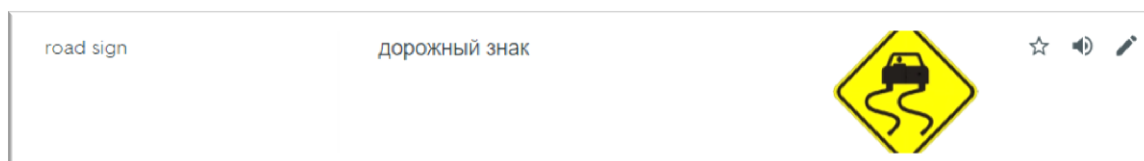


Рис. 1

Можно создать и англо-английскую версию по формату: слово на английском языке + его определение на английском языке + соответствующая картинка, допол-

ненная звучанием, как показано на рис. 2. Этот формат имеет определенные недостатки, которые мы изложим далее.

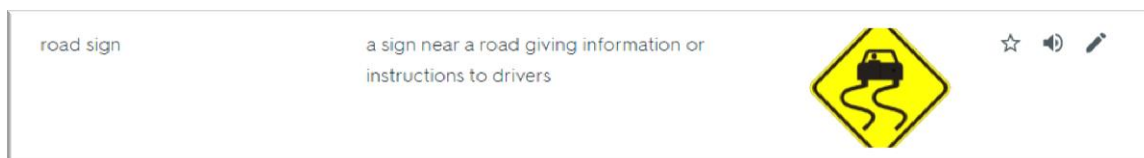


Рис. 2

Одной из наиболее удобных функций этого сервиса при создании учебного сета является автоматическое отображение возможных переводов слова и соответствующей картинки, предлагаемой сервисом. Обычно несколько переводов и как минимум три изображения предлагаются автоматически. Еще одна эффективная функция – возможность импортировать слова из Word, Excel, Google Docs и т. д.

Мы также создали диаграммы на этой платформе. Для этого было необходимо за-

грузить картинку и обозначить условия. На диаграмме приведен пример обучения автозапчастям. Если мы помещаем курсор на синие кружки на картинке, обучаемые увидят слова, которые можно показывать с их переводами или определениями. Основным недостатком такой функции является то, что имеется ограничение в 8 слов для каждой диаграммы, и если мы используем бесплатную версию, но оплата за конкретную обновленную версию учителя позволяет нам добавлять столько слов, сколько мы хотим.

В нашем распоряжении были следующие режимы использования приложения:

1. Режим «Флэш-карты», который знаком большинству изучающих язык. На экране появляется карточка с новым словом, вы должны щелкнуть по ней, карточка переворачивается, и на оборотной стороне мы видим перевод или определение этого слова, а также соответствующую картинку.

2. Режим «Запоминай» – это умный, настраиваемый и адаптивный режим для учащихся. Он предлагает различные задачи для изучения новой лексики, используя фундаментальные знания, если обучающийся преуспевает – вопросы становятся сложнее. Начинаем с того, что он должен дополнить легкие вопросы, и по мере обретения мастерства будут заданы письменные вопросы. Круг задач в этом режиме следующий:

а) предлагается английское слово, дополненное картинкой, а также четыре варианта перевода, вам нужно выбрать правильное (мультивыбор);

б) показано слово на английском языке с изображением, нужно написать перевод;

с) показывается только слово без картинок, нужно впечатать правильный перевод на русский.

Набор заданий запрограммирован так, что все эти разновидности заданий повторяются, но предлагаются только русские слова, поэтому здесь основная задача – написать правильный перевод на английский язык.

3. Режим «Пиши» включает только формат перевода слов с русского на английский и наоборот: предлагается слово, дополненное картинкой с переводом.

4. Режим «Произнеси» сфокусирован на понимании английской речи: произносится слово, и основная цель – записать перевод. Кроме того, под заданием есть графическая подсказка.

5. Режим «Соответствия» позволяет ученикам сопоставлять слова с их переводом, перетаскивая соответствующие элементы курсором друг на друга, пока выбора не останется. Этот режим работает с обратным отсчетом времени, поэтому каждый раз, когда задания выполнены успешно и быстро, появляется новый рекорд времени. Кроме того, после завершения раунда появляется таблица лучших результатов других учащихся. Этот режим построен на соревновательных началах.

6. Режим «Тест» имеет особенности каждого из упомянутых выше режимов, так как он состоит из письменных сопоставительных вопросов с множественным выбором и True/False вопросов.

7. Режим «Гравитация» создан увлекательно, слова для перевода в виде астерои-

дов падают в течение запрограммированного времени в соответствии с выбранным уровнем.

Основным отличием версии сайта от мобильного приложения является отсутствие в приложении определенных режимов, таких как «Произнеси» и «Гравитация».

Для выявления эффективности использования Quizlet был проведен эксперимент в разных группах студентов Московского политехнического университета. Было решено соблюсти с различными по уровню и специализации следующую процедуру. В начале первого урока студенты получают список из 15 слов, состоящий из 5 существительных, 5 глаголов и 5 прилагательных. Вот приблизительный образец списка слов:

1. ignition [ɪg'niʃ(ə)n] зажигание
2. jump lead ['dʒʌmp'li:d] провод для прикуривателя
3. compressor [kəm'prɛsə] компрессор
4. calculator ['kalkjʊleɪtə] калькулятор, вычислитель
5. crankshaft ['kræŋkʃɑ:ft] коленчатый вал
6. solidify [sə'lidɪfaɪ] твердеть
7. reciprocate [rɪ'sɪprəkeɪt] отвечать взаимностью; отплачивать
8. melt [melt] таять
9. transfer [træns'fɜ:(r)] переводить, перемещать
10. reverse [rɪ'veɪs] менять, перевернуть, дать обратный ход
11. rotary ['rɔ:t(ə)rɪ] вращающийся, вращательный
12. conical ['kɒnɪk(ə)l] конусообразный, конический
13. audible ['ɔ:ɪb(ə)l] слышимый, слышный
14. rapid ['ræpɪd] быстрый
15. linear ['lɪniə] линейчатый, линейный

Большинство из этих слов относятся к какой-то конкретной области техники. Они взяты из учебника «Технический английский. Уровень 2» Дэвида Бонами. Список слов написан на листе бумаги. Студенты получают только слова с переводами на русский язык и их транскрипцию. Им дается 15 минут, чтобы выучить эти слова. После изучения слов ученики не используют эти конкретные слова во время урока, но в конце урока они должны выполнить упражнения в тесте, предложенном учителем. Это обычный словарный тест, в котором студенты должны переводить слова с русского на английский и наоборот. У них есть всего 10 минут, чтобы завершить это.

В начале второго урока учащимся отправляется ссылка https://quizlet.com/_591gho, которая является ссылкой на набор слов, созданный учителями в приложении «Quizlet». Набор слов содержит 15 терминов конкретной технической области. Эти

15 терминов – 5 существительных, 5 прилагательных и 5 глаголов.

Студентам предоставляется 15 минут, а также в случае изучения слов из списка. Quizlet позволяет учителям добавить слово с его переводом, соответствующей картинкой и правильным звучанием термина. После 15 минут обучения учитель предлагает другой тип работы, не используя эти термины во время урока. В конце второго урока учащиеся должны пройти тест, аналогичный первому, это означает, что типы заданий совпадают. У них есть 10 минут, чтобы записать свои ответы. Очень важно не использовать эти конкретные слова во время урока, поскольку именно такое условие воссоздает ситуацию, когда студенты изучают слова за пределами университета.

Результаты. Проведение тестов в группах различных уровней и специализаций в общем количестве 127-ми студентов дало совершенно неожиданные результаты. Предсказуемым был результат, когда студенты уровня А2-В1 технических специальностей выдали результат от 85% до 100% – у 89% группы (при этом студенты-отличники в количестве 9 человек практически все написали тест без ошибок, за исключением 2-х человек, показавших около 90% усвоения); удивителен результат, когда гораздо менее подготовленные студенты 1 курса, которые никогда не проходили учебник подобного уровня сложности и направления, выдали близкий к такому же, как и в продвинутых группах, результат: около 84% усвоения у 79% студентов слабой группы. Необходимо особо подчеркнуть, что фраза «студенты, не осваивавшие учебники подобного направления» означает, что практически нигде и никогда до этого эксперимента студенты не были ознакомлены с технической терминологией на английском языке. При этом, как мы видим из приведенного списка выше, эти слова обладают высокой степенью сложности в орфографическом, лексическом и орфоэпическом аспектах. Однако, несмотря на это, результаты усвоения этой лексики близки по значению. Значит, освоение даже достаточно сложной технической терминологии успешно, вне зависимости от уровня, который изначально студент имеет! Такой результат поистине заставляет обратить на себя внимание, поскольку овладеть лексикой на уровне среднего и выше – «на практике эта задача является не такой легкой, как можно предположить, изучая английский язык на предыдущих уровнях» [4, с. 1]. Но освоить ее – задача весьма важная, поскольку эти знания открывают путь не только к свободному владению и пониманию изучаемого языка, но и к получению

престижной работы. Написана масса книг, в которых представлены все эффективные техники запоминания слов, включая мнемотехнику; в разных книгах представлены разные варианты группирования слов – в виде списков, парадигматических цепочек, тематических групп слов – на выбор, подходящий именно для каждого отдельного студента. Группы слов сопровождаются русскими комментариями в виде слов, выражений, предложений, предлагающих ассоциации для запоминания. Наконец, приводятся однокоренные слова и определения частями речи, чтобы заглядывать каждый раз в словарь, т. е. дается основной материал по словообразованию: о значениях суффиксов и префиксов в английском языке, а также основных способах словообразования существительных, прилагательных и наречий. Есть множество пособий по ассоциациям – признанно наилучшему способу запоминания слов иностранного языка, однако, все эти способы не давали нам результатов, представленных в тестах по изучению лексики с электронным приложением. Поскольку даже самые слабые студенты технических специальностей уровня А1-А2 показали до 50% усвоения этой сложной технической терминологии в 20% случаев, и оставшиеся 80% усвоили ее на 35-40%.

Неожиданно позитивный результат проведения тестов у студентов технических специальностей породило еще более отчаянную идею – провести эксперимент по различным способам запоминания слов у студентов гуманитарных направлений. Для этого были взяты для апробации 2 группы – экономистов и рекламщиков – по 15 и 21 человек соответственно. По уровню языковой подготовки экономисты были в среднем близки к уровню А2, рекламщики – в большинстве своем к А1. Студенты прошли точно такие же 2 этапа тестирования: на бумаге и с помощью приложения и показали следующие результаты. Экономисты продемонстрировали 68% усвоения технических терминов в целом по группе из 15 человек, а рекламщики даже выше: 74% предлагаемого к запоминанию материала.

Выводы. Овладение академическими дисциплинами с помощью электронной портативной техники для поколения 2000-х является естественным и наиболее эффективным процессом с точки зрения усвоения материала. 18-20-летние молодые люди в подавляющем большинстве своем ознакомились с портативной техникой в раннем детстве. Значит, электронизация и модернизация современных аутентичных методик, их частичный перевод «с бумаги» в гаджет более чем оправдан. Стоит иметь в виду, что в дальнейшем этот процесс нужно

будет усиливать – в настоящее время ознакомление с электронными средствами происходит уже в очень раннем детстве, и мы часто можем наблюдать 3-х летних детей, управляющих ей очень оперативно.

Изучение технической лексики английского языка с помощью приложения Quizlet не вызвал по ходу апробации никаких значимых трудностей у обучающихся. Более того, эксперимент показал неожиданно высокие результаты, как у групп студентов технических специальностей, так и гуманитариев; как у хорошо подготовленных студентов, так и начинающих. Применение метода показывает свою несовместимость с явлениями застоя в обучении, увеличение объема знаний происходит у разных студентов с высокой степенью усвоения: все поставленные обучающимися цели были в ре-

зультате выполнены. Высокий результат был обеспечен и тем, что представление каждого отдельного термина было реализовано во всех возможных формах: произнесение, написание, графическое изображение, его перевод.

Столь высокий процент освоения материала, возможно, объясняется и тем, что гаджеты скорее являются средством развлечения, в отношении которого подавляющему большинству детей ставились ограничения по времени, в данном случае срабатывают на максимум эффективности, поскольку ограничений и запретов не имеется – работай и занимайся, сколько считаешь нужным. Этот психологический аспект вопроса, однако, заслуживает дальнейшего или отдельного исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдыкаримова А. Т., Криванкова Л. С., Жексембаева Р. Ж. Мобильные устройства и приложения в образовании: необходимость или дань времени [Электронный ресурс] // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2018. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/mobilnye-ustroystva-i-prilozheniya-v-obrazovanii-neobhodimost-ili-dan-vremeni> (дата обращения: 29.06.2019).
2. Бабичев Н. В., Водостоева Е. Н., Масленикова О. Н., Соколова Н. Ю. Роль и значение интерактивных наглядных пособий в системе современного биологического образования [Электронный ресурс]. – 2018. – Режим доступа: <http://e-drofa.ru/aboutnavigator/40> (дата обращения: 17.01.2019).
3. Жигадло В. Э., Одинокая М. А. Применение интеллектуальных технологий обучения иностранному языку в открытой информационной образовательной среде // Язык и культура. – 2017. – № 2. – С. 47-60.
4. Курбакова М. А. *Mastering Upper-Intermediate Vocabulary*. – М. : Издательство Московского Политеха, 2017.
5. Лузгина В. Б., Стаховская Ж. А. Опыт использования мобильных технологий в образовательной среде вуза [Электронный ресурс] // Образовательные технологии и общество. – 2016. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-ispolzovaniya-mobilnyh-tehnologiy-v-obrazovatelnoy-srede-vuza> (дата обращения: 22.04.2019).
6. Одинокая М. А. Роль образовательных мобильных приложений в изучении английского языка // Интерактивная наука. – 2017. – № 3. – С. 67-80.
7. Пашукова Т. И., Доппира А. И., Дьяконов Г. В. *Практикум по общей психологии : учебное пособие для студентов педагогических вузов*. – М. : Издательство «Институт практической психологии», 1996.
8. Файн М. Б. Мобильное обучение в образовательном процессе: зарубежный опыт [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации. – 2015. – № 1. – Ч. 3. – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2015/01/43006> (дата обращения: 25.03.2019).
9. Avdeev A. A. The use of mobile interaction technologies for teaching and learning English in a non-language university. – 2018.
10. Carol A. Chapelle. *The Oxford Handbook of Applied Linguistics (2 ed.)*. Computer-Assisted Language Learning / Edited by Robert V. Kaplan. – Oxford University Press, 2017.
11. Catherine Regina Heil, Jason S. Wu, Joey J. Lee, Torben Schmidt. A review of mobile language learning applications: trends, challenges and opportunities // *The EUROCALL Review*. – 2016. – Vol. 24. – № 2.
12. Chanier, T., Selva T. The Use of Visual Representations to Enhance Vocabulary Learning. *Computer Assisted Language Learning // The ALEXIA System*. – 1998.
13. Ramya Gangaiamaran, Madhumathi Pasupathi. Review on Use of Mobile Apps for Language Learning [Electronic resource] // *International Journal of Applied Engineering Research*. – 2017. – Vol. 12. № 21. – Mode of access: <http://www.ripublication.com> (date of access: 05.01.2019).
14. Mobicedu and Widsets for China [Electronic resource]. – Mode of access: <http://mobicedu.uiah.fi/?p=67> (date of access: 29.02.2019).
15. Ramya Gangaiamaran, Madhumathi Pasupathi. Review on Use of Mobile Apps for Language Learning [Electronic resource] // *International Journal of Applied Engineering Research*. – 2017. – Vol. 12. – № 21. – Mode of access: <http://www.ripublication.com> (date of access: 05.01.2019).
16. Rezaei A. The Effect of Mobile Applications on English Vocabulary Acquisition // *Jurnal Teknologi (Science & Engineering)*. – 2014. – № 1. – P. 16-27.
17. Staupe Arvid, Kolas Line. Mobile Tutoring – distributed interactive learning arena with synchronous video and audio // *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference Annual. Association for the Advancement of Computing in Education*. – 2017.

REFERENCES

1. Abdykarimova A. T., Krivankova L. S., Zheksembaeva R. Zh. Mobil'nye ustroystva i prilozheniya v obrazovanii: neobkhodimost' ili dan' vremeni [Elektronnyy resurs] // *Mezhdunarodnyy zhurnal gumanitarnykh i*

- estestvennykh nauk. – 2018. – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/mobilnye-ustroystva-i-prilozheniya-v-obrazovanii-neobhodimost-ili-dan-vremeni> (data obrashcheniya: 29.06.2019).
2. Babichev N. V., Vodostoeva E. N., Maslenikova O. N., Sokolova N. Yu. Rol' i znachenie interaktivnykh naglyadnykh posobiy v sisteme sovremennogo biologicheskogo obrazovaniya [Elektronnyy resurs]. – 2018. – Rezhim dostupa: <http://e-drofa.ru/aboutnavigator/40> (data obrashcheniya: 17.01.2019).
 3. Zhigadlo V. E., Odinskaya M. A. Primenenie intellektual'nykh tekhnologiy obucheniya inostrannomu yazyku v otkrytoy informatsionnoy obrazovatel'noy srede // Yazyk i kul'tura. – 2017. – № 2. – S. 47-60.
 4. Kurbakova M. A. Mastering Upper-Intermediate Vocabulary. – M. : Izdatel'stvo Moskovskogo Politekh, 2017.
 5. Luzgina V. B., Stakhovskaya Zh. A. Opyt ispol'zovaniya mobil'nykh tekhnologiy v obrazovatel'noy srede vuza [Elektronnyy resurs] // Obrazovatel'nye tekhnologii i obshchestvo. – 2016. – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-ispolzovaniya-mobilnyh-tehnologiy-v-obrazovatelnoy-srede-vuza> (data obrashcheniya: 22.04.2019).
 6. Odinskaya M. A. Rol' obrazovatel'nykh mobil'nykh prilozheniy v izuchenii angliyskogo yazyka // Interaktivnaya nauka. – 2017. – № 3. – S. 67-80.
 7. Pashukova T. I., Dopira A. I., D'yakonov G. V. Praktikum po obshchey psikhologii : uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh vuzov. – M. : Izdatel'stvo «Institut prakticheskoy psikhologii», 1996.
 8. Fayn M. B. Mobil'noe obuchenie v obrazovatel'nom protsesse: zarubezhnyy opyt [Elektronnyy resurs] // Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovatsii. – 2015. – № 1. – Ch. 3. – Rezhim dostupa: <http://web.snauka.ru/issues/2015/01/43006> (data obrashcheniya: 25.03.2019).
 9. Avdeev A. A. The use of mobile interaction technologies for teaching and learning English in a non-language university. – 2018.
 10. Carol A. Chapelle. The Oxford Handbook of Applied Linguistics (2 ed.). Computer-Assisted Language Learning / Edited by Robert B. Kaplan. – Oxford University Press, 2017.
 11. Catherine Regina Heil, Jason S. Wu, Joey J. Lee, Torben Schmidt. A review of mobile language learning applications: trends, challenges and opportunities // The EUROCALL Review. – 2016. – Vol. 24. – № 2.
 12. Chanier, T., Selva T. The Use of Visual Representations to Enhance Vocabulary Learning. Computer Assisted Language Learning // The ALEXIA System. – 1998.
 13. Ramya Gangaianaran, Madhumathi Pasupathi. Review on Use of Mobile Apps for Language Learning [Electronic resource] // International Journal of Applied Engineering Research. – 2017. – Vol. 12. № 21. – Mode of access: <http://www.ripublication.com> (date of access: 05.01.2019).
 14. Mobiledu and Widsets for China [Electronic resource]. – Mode of access: <http://mobile.uiah.fi/?p=67> (date of access: 29.02.2019).
 15. Ramya Gangaianaran, Madhumathi Pasupathi. Review on Use of Mobile Apps for Language Learning [Electronic resource] // International Journal of Applied Engineering Research. – 2017. – Vol. 12. – № 21. – Mode of access: <http://www.ripublication.com> (date of access: 05.01.2019).
 16. Rezaei A. The Effect of Mobile Applications on English Vocabulary Acquisition // Jurnal Teknologi (Science & Engineering). – 2014. – № 1. – P. 16-27.
 17. Staupe Arvid, Kolas Line. Mobile Tutoring – distributed interactive learning arena with synchronous video and audio // Society for Information Technology & Teacher Education International Conference Annual. Association for the Advancement of Computing in Education. – 2017.

Курдина Евгения Сергеевна,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель, кафедра музыкального образования, Институт музыкального и художественного образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: St1607@mail.ru

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ОРГАНИЗАЦИИ
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НАЧИНАЮЩИХ ВОКАЛИСТОВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогические подходы; самостоятельная музыкальная деятельность; вокалисты; эстрадный вокал; пение; дополнительное образование.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются педагогические подходы в организации самостоятельной музыкальной деятельности начинающих вокалистов в дополнительном образовании детей. Описываются аксиологический, здоровьесберегающий и информационно-деятельностный подходы. Интеграция подходов отражает важные составляющие процесса развития личности – мировоззренческую, образовательную, ценностную, операционную – и направлена на многоуровневое изучение вокального искусства в процессе обучения вокалистов с целью выявления его ценностно-смыслового содержания.

Аксиологический подход включает в себя сформированные у начинающего вокалиста представления о звучании собственного голоса, интерес к различным видам музыкальной деятельности, способность выносить ценностно-оценочные суждения о качествах певческого звука других эстрадных исполнителей. Здоровьесберегающий подход предполагает соблюдение гигиенических условий функционирования голосового аппарата у начинающих вокалистов в процессе урочных, внеурочных занятий и концертных выступлений. Информационно-деятельностный подход предполагает воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества; учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося, обеспечивающих рост творческого потенциала; самостоятельное успешное усвоение обучающимися знаний, умений, навыков, видов музыкальной деятельности.

Данные подходы в своей педагогической деятельности могут применять педагоги дополнительного образования, учителя музыки, преподаватели эстрадного вокала в детских музыкальных школах, детских школах искусств, дворцах культуры, детских эстрадных студиях. Рассмотренные в статье педагогические подходы могут помочь педагогам расширить представления о специфических особенностях вокальной педагогики.

Kurdina Evgeniya Sergeevna,

Candidate of Pedagogy, Senior Lecturer, Department of Music Education, Institute of Music and Art Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**PEDAGOGICAL APPROACHES IN THE ORGANIZATION
OF INDEPENDENT MUSICAL ACTIVITY OF BEGINNING VOCALISTS**

KEYWORDS: pedagogical approaches; independent musical activity; vocalists; pop vocals; singing; additional education.

ABSTRACT. The article deals with pedagogical approaches in the organization of independent musical activity of beginning vocalists in additional education of children. Axiological, health-saving and information-activity approaches are described. The integration of approaches reflects the important components of the process of personality development-ideological, educational, value, operational – and is aimed at multi-level study of vocal art in the process of training vocalists in order to identify its value-semantic content.

The axiological approach includes the ideas formed by the novice vocalist about the sound of his own voice, interest in various types of musical activity, the ability to make value-value judgments about the qualities of the singing sound of other pop artists. The health-saving approach assumes observance of hygienic conditions of functioning of the vocal apparatus at beginning vocalists in the course of regular, extra-curricular occupations and concert performances. The information-activity approach assumes education and development of the qualities of the person meeting requirements of information society; the account of individual features of each trained providing growth of creative potential; independent successful mastering by trained knowledge, abilities, skills, types of musical activity.

These approaches in their pedagogical activities can be used by teachers of additional education, music teachers, teachers of pop vocal in children's music schools, children's art schools, palaces of culture, children's pop studios. The pedagogical approaches considered in the article can help teachers to expand their understanding of the specific features of vocal pedagogy.

В педагогической литературе понятие «подход» используется как совокупность общих идей, принципов, мето-

дов, лежащих в основе решения проблем. Подход – это идеология и методология решения проблемы, раскрывающая основную

идею, социально-экономические, философские, психолого-педагогические предпосылки, главные цели, принципы, этапы, механизмы достижения целей.

Рассмотрим педагогические подходы в организации самостоятельной музыкальной деятельности начинающих вокалистов: аксиологический, здоровьесберегающий, информационно-деятельностный.

В основе организации самостоятельной деятельности начинающих вокалистов лежит аксиологический подход, который позволяет направить содержание, методы и формы самостоятельной деятельности начинающих вокалистов в плоскость ценностных ориентаций. Идеи аксиологического подхода рассматривали М. С. Каган [7], В. А. Сластенин [13], Е. Н. Шиянов [18]. Формирование ценностного отношения личности обучающегося в широком смысле представляет собой стратегическую линию и содержательное ядро современного музыкального образования. Ценности образования представляют систему смыслов, значений, принципов, идеалов, норм, реализующих образовательное взаимодействие и формирующих отношения в структуре личности. В музыкальном образовании ценности создают фундамент личности обучающегося и подчеркивают уникальность природы и потенциала музыкального искусства. Методологический смысл аксиологического подхода заключается в том, что ценность трактуется как основа человеческой культуры, в том числе и музыкальной культуры. Ценность задает ее фундаментальные социальные и личностные ориентиры, определяет принципы поведения личности, направляет потребности и интересы, регулирует мотивационную сферу в системе образования.

Ценности – это реальная преобразующая сила, возвышающая объективное достоинство человека, делающая его субъектом более универсальной деятельности. Введение разнообразных аксиологических ориентиров в духовно-прагматическую систему отношений обучающегося к самому себе, к педагогу, другим обучающимся, участникам образовательного процесса, музыкальной культуре, искусству определяет содержание и направленность личности. Ценности духовно обогащают личность обучающегося, выстраивают его перспективы, организуют самостоятельную творческую деятельность, расширяют смысловые «горизонты». Н. А. Асташова обращает внимание на то, что «информация, осмысливаемая в рамках аксиологического контекста, несет тот важный смысловой потенциал, позволяющий развить нравственно-духовную ответственность личности за сформировавшуюся у нее картину мира,

подготовку к личностной и профессиональной самореализации» [2].

В музыкальном образовании распространено понятие «художественные ценности». Художественные ценности направляют внимание личности на осмысление аксиологического ориентира – красоты. М. С. Каган утверждал, что носителем «художественной ценности является произведение искусства, то есть некий фрагмент жизненной реальности, превращенный в художественную реальность» [7, с. 130]. Художественные ценности посредством искусства стимулируют становление целостной личности, развивают ее интеллект, воображение, образное мышление, эстетический вкус, высокие чувства и эмоциональную культуру.

В центре аксиологического подхода – развитие мотивационной стороны музыкальной-познавательной деятельности обучающихся и способности духовного понимания музыки. Главный труд души ребенка – присвоение человеческих ценностей. Обучающийся обретает свою духовную сущность, постигает музыкальную культуру и творит ее.

Ключевым в аксиологическом подходе является понятие «ценности», которое характеризуется как ценностное отношение вокалиста к эталону певческого звука и формирование у него музыкального вкуса на примере высокохудожественных произведений вокальной эстрады. Аксиологический подход предполагает ценностное отношение начинающего вокалиста к наследию человечества в области вокального, инструментального, театрального искусства, хореографии, звукорежиссуры. Данный подход включает в себя сформированные у начинающего вокалиста представления о звучании собственного голоса, интерес к различным видам музыкальной деятельности, способность выносить ценностно-оценочные суждения о качествах певческого звука других эстрадных исполнителей.

В звучании голоса исполнитель и слушатель различают высоту, громкость, длительность, тембр. Эти качественные характеристики певческого голоса формируются в процессе обучения пению начинающих эстрадных вокалистов. Такое звуковое качество, как высота определяется частотой колебаний, связано с певческим диапазоном голоса. У начинающих вокалистов диапазон голоса небольшой, в пределах октавы. В процессе вокальных уроков с педагогом и самостоятельных домашних занятий у обучающихся диапазон голоса разрабатывается и достигает двух октав. Звуковое качество «громкость» – это величина звуковой энергии, определяется амплитудой колебаний. В эстрадном пении громкость голоса может изменяться с помощью технических средств

и микрофона. Звуковое качество «длительность голоса» определяется периодом колебаний. Длительность голоса в эстрадном исполнении может корректироваться с помощью реверберации (эхо). Звуковое качество «тембр» – это спектр звука, определяется составом колебаний, отличает голос одного вокалиста от другого. Тембр включает в себя звучание основного тона и частичных тонов (обертонов). Тембр в эстрадном искусстве играет одну из главных ролей, поскольку эстрадный исполнитель, не обладая достаточной силой голоса, может запомниться слушателю благодаря его уникальному тембру. Все эти качества певческого звука вырабатываются в процессе постановки голоса.

Л. Б. Дмитриев отмечает, что «профессиональное звучание голоса – это результат специально найденного характера работы голосового аппарата, установления определенных певческих двигательных динамических стереотипов – вокальных навыков» [6, с. 73]. Навыками в педагогике называются действия, отдельные компоненты которых в результате повторения стали автоматизированными. К вокальным навыкам относятся дыхание, артикуляция, резонирование.

Организуя художественную встречу обучающихся с музыкальным произведением, педагог последовательно направляет их внимание на осознание аксиологических аспектов произведения и художественно-коммуникативной ситуации. Аксиологический подход не позволяет принижать нравственно-эстетические смыслы музыки.

Важной функцией музыкального образования является развитие интонационного слуха обучающихся, их способности интонационно-музыкального мышления. Музыкальная интонация позволяет ощущать язык музыки, понять смысл музыкального произведения, почувствовать его особенности и ход музыкальной мысли. Музыкальная интонация выступает ядром музыкального произведения, она представляет собой сплав эмоционального и рационального, объективного и субъективного, художественного и технического. Рассматривая аксиологический подход, мы обращаемся к интонационной теории музыки. Б. В. Асафьев говорил, что музыкальная интонация взаимосвязана с речевой интонацией, она обладает способностью передавать эмоциональные состояния человека: «Речевая и чисто музыкальная интонация – ветви одного звукового потока» [1, с. 7]. В. В. Медушевский утверждал, что теория интонации «призывает людей к самостоятельным поискам музыкальной красоты и одухотворенности – ведь здесь исполнители, композиторы, слушатели, музыковеды соприка-

саются с одним из самых завораживающих источников человеческой радости: с пониманием глубины человека, с пониманием себя и своего места в мире» [11, с. 255].

Ценности обеспечивают необходимыми средствами оценочно-ориентационную сторону деятельности личности обучающегося, позволяя ему полноценно осуществлять свой жизненный выбор, что и является, в конечном счете, основой развития личности.

Здоровьесберегающий подход в организации самостоятельной музыкальной деятельности начинающих вокалистов – это общий способ организации здоровьесберегающего образовательного процесса. Здоровьесберегающий подход в педагогике обосновали В. П. Беспалько [3], Т. И. Шамова [17] и др. Здоровьесберегающий подход к методике формирования навыков самостоятельной деятельности у начинающих вокалистов предполагает соблюдение гигиенических условий функционирования голосового аппарата у обучающихся в процессе урочных, внеурочных (самостоятельных) занятий и концертных выступлений.

В исследовании под здоровьем мы понимаем сложносоставное динамическое состояние организма обучающихся, являющееся результатом комплекса педагогических, психологических, лечебных, профилактических, коррекционных воздействий, реализуемых в процессе здоровьесберегающей образовательной деятельности.

Особенностями здоровьесберегающего подхода в образовании являются: 1) развитие у обучающихся способности решать проблемы в различных видах деятельности на основе приоритета ценности своего здоровья и окружающих людей, с использованием опыта сохранения и развития здоровья, полученного в процессе обучения и воспитания; 2) специфика организации здоровьесберегающего образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучающихся культуры здоровья; 3) оценка результатов здоровьесберегающей образовательной деятельности основывается на анализе соотношения уровней образованности и здоровья на каждом этапе обучения.

В музыкальном образовании во всех видах художественного творчества вокалистов используется здоровьесберегающий подход.

Еще в XIX веке немецким автором О. Гутманом было предложено несколько способов, препятствующих мышечному утомлению певцов [5]. О. Гутман в книге «Гимнастика голоса» рассматривает влияние неправильной мышечной деятельности на голос и игру певца. Он обращает внимание на то, что мышцы сокращаются по нашей воле лишь в том случае, если они

находятся в непрерывной связи с головным мозгом. Организовать правильную мышечную работу певца О. Гутман предлагает с помощью различных гимнастических упражнений для дыхания, артикуляционного аппарата, а также для всего тела [5]. В это же время в Америке появилась методика Л. Кофлера [8] по восстановлению и лечению певческого голоса, которая основывалась на речевых, певческих упражнениях и упражнениях с движениями. В России его методику продолжили О. Г. Лобанова [9] и Е. Я. Попова [12]. Возможности применения методики Л. Кофлера в хореографии раскрыла Е. Я. Попова [12]. Она применяла упражнения, соединяющие разговор и пение с танцем, а также с комбинациями ритмики и гимнастики.

Ученый и врач-фоноастр Е. Н. Малютин [10] считает, что на работу голосовых мышц, на нарушение или восстановление их режима могут оказать влияние внешние факторы, гармонические вибрации. Он предложил метод развития голоса при помощи камертонных вибраций, который впоследствии был применен педагогами пения для исправления и улучшения качества певческого голоса у вокалистов.

Профессор Уральской государственной консерватории им. М. П. Мусоргского Э. М. Чарели систематизировал теоретический и практический материал по профилактике расстройств голосового аппарата. Большое значение в своей методике он придает организации правильного фонационного дыхания, освобождению артикуляционного аппарата, осмысленному интонированию [16].

Развитие голоса ребенка тесно связано с его ростом. Каждая стадия этого развития имеет свои характерные особенности. Это необходимо учитывать преподавателю вокала, для того чтобы правильно подобрать репертуар, поставить в каждом случае соответствующие возрасту художественно-эстетические задачи.

Сложным вопросом здоровьесбережения в вокальном образовании является вопрос мутации голоса начинающих вокалистов, как мальчиков, так и девочек. У некоторых современных обучающихся мутация голоса начинается с 11-12 лет, в научной литературе этот период называется ранняя или преждевременная мутация. Мутация голоса (от лат. *mutation* – изменение) – изменение голоса, которое обусловлено гормональным фоном. Во время мутации у девочек голос из детского становится женским (он остается в той же октаве, но приобретает новые звуковые качества). При мутации происходит изменение тембра голоса. Особенности мутационного периода влияют на самого обуча-

ющегося, на психические и физиологические процессы. Во время мутации голоса фоноаграммы и педагогами рекомендуется щадящий голосовой режим: петь тихо, в небольшом диапазоне. Детский голосовой аппарат нужно оберегать от излишнего напряжения. Исключается форсирование голоса во время пения, занятия вокалом не должны быть слишком долгими.

Помимо аксиологического и здоровьесберегающего подходов в организации самостоятельной музыкальной деятельности начинающих вокалистов используется информационно-деятельностный подход.

Этот подход предполагает воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества; учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося, обеспечивающих рост творческого потенциала; самостоятельное успешное усвоение обучающимися знаний, умений, навыков, видов музыкальной деятельности.

Одной из форм информационно-деятельностного подхода является проектная деятельность обучающихся. Метод проектов предполагает решение какой-нибудь проблемы и всегда ориентирован на самостоятельную деятельность обучающихся – индивидуальную, групповую, которую они выполняют в течение определенного отрезка времени. Проекты могут быть творческие, межпредметные, информационные. Сейчас на телевидении создается множество творческих исполнительских проектов для детей, одним из которых является «Синяя птица», где участники выступают в различных видах искусства: вокальное исполнительство, акробатика, гимнастика, танец, ораторское искусство. Они демонстрируют достаточно высокие результаты в своем виде искусства. Дети на проект заявляются самостоятельно или от образовательной организации, проходят кастинги и отборы, но в финал попадают самые талантливые обучающиеся. Можно наблюдать, как дети приезжают на проект без педагога, с родителями. Конкурсанты сами настраиваются, расппеваются и выступают на сцене. Еще одним ярким проектом на российском телевидении стал проект «Лучше всех!», где совсем юные конкурсанты (дошкольники и младшие школьники) демонстрируют свое самостоятельное и профессиональное творчество.

Информационно-деятельностный подход в педагогике связан с информационными и мультимедиа технологиями в образовании. Для того чтобы выяснить применение информационно-деятельностного подхода в формировании навыков самостоятельной деятельности начинающих вокалистов обратимся к его понятию. Информационно-деятельностный подход состоит из двух со-

ставляющих – информационного подхода и деятельностного подхода. Факт формирования личности в конкретной музыкальной деятельности обуславливает необходимость обращения к деятельностному подходу. Он считается одним из самых эффективных подходов в педагогической практике.

Деятельностный подход в развивающем обучении, опирающийся на положения Л. С. Выготского, Л. В. Занкова развивает в своем исследовании Л. М. Фридман [15]. Им сформированы следующие принципы: принцип самодеятельности как свободное и творческое достижение принятых целей обучения; принцип самоорганизации как высший уровень самостоятельной деятельности, поиск учащимися новых знаний, способов решения; принцип развития, при котором в организации учебного процесса учитель ориентируется на индивидуальные особенности, «зону ближайшего развития» детей.

В образовании информационный подход предполагает активное взаимодействие обучающихся с информацией: получение, обработку, анализ, синтезирование (в случае получения информации из разных источников), структурирование, эффективное использование для решения поставленных учебных задач, обязательно содержащих в себе познавательную ценность. Информационный подход предполагает активное внедрение и использование информационных компьютерных технологий в образовательном процессе, как в технологическом плане, так и в плане информационно-обучающих программ: Wikispaces, SurveyMonkey, Prezi, Wordle, Voxopop, Moodle, Blogs и др.

Информационно-деятельностный подход в обучении начинающих вокалистов строится на постоянном взаимодействии с потоками информации различной тематики в обучающей сфере с использованием информационных технологий и применении полученных знаний на практике. Информационно-деятельностный подход в педагогике рассматривали Н. П. Безрукова [4], Б. Е. Стариченко [14] и др.

Одной из главнейших задач информационно-деятельностного подхода в образовании является формирование у обучающихся информационно-деятельностного мышления, что как нельзя лучше отвечает требованиям, предъявляемым современным обществом к образованию. Оно призвано сформировать такой вид учебной дея-

тельности, при котором восприятие информации как непрерывного потока различных фактов и сведений на слух и письменно, анализ, выделение необходимого, процесс переработки осуществляются в зависимости от поставленной задачи. В частности, данный вид мышления ориентирован на развитие у начинающих вокалистов комплекса умений с целью эффективной работы с информацией посредством различных способов обучения.

Таким образом, говоря о наиболее ярко выраженных положительных моментах использования информационно-деятельностного подхода в обучении вокальному, инструментальному, хореографическому, театральному искусству, звукорежиссуре, связанных с использованием различных форм предъявления информации, с работой участников учебного процесса, а также с разнообразными формами контроля, представляется возможным выделить следующие формы:

а) возможность предъявления информации в различной форме (видео-, аудио-, текстовые материалы) и различными способами с помощью медиа средств. Таким образом, принцип наглядности реализуется в полной мере;

б) соотношение времени и получаемого в итоге результата (сохранение сведений в памяти) в ходе использования информационно-деятельностного подхода значительно превышает это же соотношение с применением традиционных методов и технологий. Как следствие, за достаточно короткий срок с помощью компьютерных технологий возможно освоение гораздо большего материала;

в) информационные технологии в рамках информационно-деятельностного подхода являются незаменимым помощником при проведении тестирования, диагностического, промежуточного контроля, а также мониторинга учебного процесса на современном этапе образовательной системы. Более того, информационно-коммуникативные технологии стимулируют активное вовлечение обучающихся различного уровня компетенций в создание сетевых проектов. Повышение мотивации на дальнейшее самостоятельное изучение и, как следствие, самооценки.

Представленные педагогические подходы могут оказать помощь в работе с начинающими эстрадными вокалистами в общем и дополнительном образовании.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асафьев Б. В. Речевая интонация. – М.-Л. : Музыка, 1965. – 136 с.
2. Асташова Н. А. Музыкальное образование в современных условиях [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fnpp.uni-sofia.bg/MUZIKA/Dokladi/Astashova.pdf>.
3. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.

4. Безрукова Н. П. Информационно-деятельностный подход в системе непрерывного образования [Электронный ресурс] / Н. П. Безруков, А. А. Безруков, Т. К. Тимиргалиева. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/informatsionno-deyatelnostnyy-podhod-v-sisteme-neprepryvnogo-obrazovaniya>.
5. Гутман О. Гимнастика голоса. Руководство к развитию и правильному употреблению органов голоса в пении и система правильного дыхания : учеб. пособ. – 3-е изд. – М. : Планета музыки, 2017. – 80 с.
6. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики. – М. : Музыка, 2007. – 368 с.
7. Каган М. С. Философия культуры. – СПб., 1996. – 416 с.
8. Кофлер Л. Забота о голосе. Золотое правило здоровья : уч. пособ. – СПб. : Лань, Планета музыки, 2018. – 64 с.
9. Лобанова О. Г. Правильное дыхание, речь и пение. Новейшая метода Запада. – М. ; СПб. : Гос. муз. изд-во, 1923. – 140 с.
10. Малютин Е. Н. Экспериментальная фонетика и научные основы постановки голоса. – Орел : Красная книга, 1924. – 15 с.
11. Медушевский В. В. Интонационная форма музыки. – М. : Композитор, 1993. – 262 с.
12. Попова Е. Я. Основы обучения дыханию в хореографии – М. : Искусство, 1968. – 40 с.
13. Сластенин В. А. Педагогика : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.
14. Стариченко Б. Е. Оптимизация школьного образовательного процесса средствами информационных технологий : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – Екатеринбург, 1999. – 353 с.
15. Фридман Л. М. Психология детей и подростков : Справочник для учителей и воспитателей. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2004. – 480 с.
16. Чарели Э. М. Как развить дыхание, дикцию, голос. – 2 изд., испр. и доп. – Екатеринбург : Издательство Дома учителя, 2000. – 300 с.
17. Шамова Т. И. Управление развитием здоровьесберегающей среды в школе. – М. : Перспектива, 2008. – 280 с.
18. Шиянов Е. Н. Аксиологические основания процесса воспитания // Педагогика. – 2007. – № 10. – С. 33-37.

REFERENCES

1. Asaf'ev B. V. Rechevaya intonatsiya. – M.-L. : Muzyka, 1965. – 136 s.
2. Astashova N. A. Muzykal'noe obrazovanie v sovremennykh usloviyakh [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.fnpp.uni-sofia.bg/MUZIKA/Dokladi/Astashova.pdf>.
3. Bepal'ko V. P. Slagaemye pedagogicheskoy tekhnologii. – M. : Pedagogika, 1989. – 192 s.
4. Bezrukova N. P. Informatsionno-deyatelnostnyy podkhod v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya [Elektronnyy resurs] / N. P. Bezrukov, A. A. Bezrukov, T. K. Timirgalieva. – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/v/informatsionno-deyatelnostnyy-podhod-v-sisteme-neprepryvnogo-obrazovaniya>.
5. Gutman O. Gimnastika golosa. Rukovodstvo k razvitiyu i pravil'nomu upotrebleniyu organov golosa v penii i sistema pravil'nogo dykhaniya : ucheb. posob. – 3-e izd. – M. : Planeta muzyki, 2017. – 80 s.
6. Dmitriev L. B. Osnovy vokal'noy metodiki. – M. : Muzyka, 2007. – 368 s.
7. Kagan M. S. Filosofiya kul'tury. – SPb., 1996. – 416 s.
8. Kofler L. Zabota o golose. Zolotoe pravilo zdorov'ya : uch. posob. – SPb. : Lan', Planeta muzyki, 2018. – 64 s.
9. Lobanova O. G. Pravil'noe dykhanie, rech' i penie. Noveyshaya metoda Zapada. – M. ; SPb. : Gos. muz. izd-vo, 1923. – 140 s.
10. Malyutin E. N. Eksperimental'naya fonetika i nauchnye osnovy postanovki golosa. – Orel : Krasnaya kniga, 1924. – 15 s.
11. Medushevskiy V. V. Intonatsionnaya forma muzyki. – M. : Kompozitor, 1993. – 262 s.
12. Popova E. Ya. Osnovy obucheniya dykhaniyu v khoreografii – M. : Iskustvo, 1968. – 40 s.
13. Slastenin V. A. Pedagogika : ucheb. posob. dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy / V. A. Slastenin, I. F. Isaev, E. N. Shiyonov ; pod red. V. A. Slastenina. – M. : Akademiya, 2002. – 576 s.
14. Starichenko B. E. Optimizatsiya shkol'nogo obrazovatel'nogo protsessa sredstvami informatsionnykh tekhnologiy : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01. – Ekaterinburg, 1999. – 353 s.
15. Fridman L. M. Psikhologiya detey i podrostkov : Spravochnik dlya uchiteley i vospitateley. – M. : Izd-vo Instituta Psikhoterapii, 2004. – 480 s.
16. Chareli E. M. Kak razvit' dykhanie, diktsiyu, golos. – 2 izd., ispr. i dop. – Ekaterinburg : Izdatel'stvo Doma uchitelya, 2000. – 300 s.
17. Shamova T. I. Upravlenie razvitiem zdorov'esberegayushchey sredy v shkole. – M. : Perspektiva, 2008. – 280 s.
18. Shiyonov E. N. Aksiologicheskie osnovaniya protsessa vospitaniya // Pedagogika. – 2007. – № 10. – S. 33-37.

Мечик Софья Валерьевна,

старший преподаватель, Тюменский индустриальный университет; 625000, г. Тюмень, ул. Володарского, 38; e-mail: mechiksv@tyuiu.ru

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ
НЕФТЕПЕРЕРАБАТЫВАЮЩЕЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональная ориентация; инженеры; подготовка будущих инженеров; нефтеперерабатывающая промышленность; математика; методика преподавания математики; методика математики в вузе; химико-технологические процессы.

АННОТАЦИЯ. Перспективное развитие нефтехимической отрасли в современных условиях оказывает влияние на возрастание требований к процессу переработки и качеству получаемых нефтепродуктов, что ведет к увеличению требований к специалистам данной отрасли. При этом возникает необходимость модернизации образовательных программ, используемых для подготовки будущих инженеров-технологов. Включение практико-ориентированного компонента при изучении всех дисциплин, в том числе и математики, способствует повышению качества образования и формированию представления о будущей профессии. Профессиональная ориентация будущих инженеров-технологов в процессе обучения математике определяется спецификой данной отрасли и заключается в формировании готовности к использованию математического аппарата для проведения анализа и оценки элементов химико-технологического процесса. В качестве средства профессиональной ориентации была выбрана кейс-технология, которая позволяет создавать кейсы на основе интеграции дисциплин профессионального цикла (включение информации, отражающей специфику будущей профессиональной деятельности) и математики (определение теоретического и практического материала, необходимого для создания и преобразования математических моделей изучаемых процессов или явлений). Виды кейсов были определены в соответствии с основными процессами, образующими химико-технологический процесс. Каждый кейс содержит комплекс разноуровневых информационно-компетентностных задач. Приведен пример кейса о гидравлическом процессе и информационно-компетентностной задаче «об эквивалентном диаметре». Описан проведенный педагогический эксперимент, который подтверждает результативность разработанной методики обучения математике будущих инженеров нефтеперерабатывающей промышленности в контексте профессиональной ориентации.

Mechik Sofya Valer'evna,

Senior Lecturer, Tyumen Industrial University, Tyumen, Russia

**PROFESSIONAL ORIENTATION OF FUTURE ENGINEERS OF THE OIL REFINING INDUSTRY
IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS**

KEYWORDS: vocational guidance; engineers; training of future engineers; oil refining industry; maths; methods of teaching mathematics; methodology of mathematics in high school; chemical-technological process.

ABSTRACT. The prospective development of the petrochemical industry in modern conditions has an impact on increasing requirements for the refining process and the quality of the resulting petroleum products, which also leads to an increase in requirements for specialists in this industry. At the same time, there is a need to modernize the educational programs used to train future process engineers. The inclusion of a practice-oriented component in the study of all disciplines, including mathematics, helps to improve the quality of education and the formation of ideas about the future profession. The professional orientation of future process engineers in the process of teaching mathematics is determined by the specifics of this industry and consists in the formation of readiness for using the mathematical apparatus for analysis and evaluation of elements of the chemical-technological process. As a means of vocational guidance, the case technology was chosen, which allows you to create cases based on the integration of the disciplines of the professional cycle (including information reflecting the specifics of future professional activities) and mathematics (determining the theoretical and practical material necessary to create and transform mathematical models of the processes under study or phenomena). The types of cases were determined in accordance with the main processes that form the chemical-technological process. Each case contains a set of multilevel informational-competency tasks. An example of a case on the hydraulic process and the information-competency problem "on equivalent diameter" is given. The conducted pedagogical experiment is described, which confirms the effectiveness of the developed methodology for teaching mathematics to future engineers of the oil refining industry in the context of vocational guidance.

Инновационно-техническое обновление производственного потенциала нефтеперерабатывающей отрасли определяет новые задачи в современной химической технологии и предъявляет более строгие требования к специалистам этой отрасли. Данные требования сформу-

лированы в виде трудовых функций в профессиональном стандарте «Специалист по химической переработке нефти и газа» [7].

Вышеуказанные требования нужно учитывать при разработке образовательных программ для подготовки будущих инженеров нефтеперерабатывающей промышлен-

ности, в которой необходима организация профессиональной ориентации.

Идея практико-ориентированности образовательных программ и необходимость обеспечения приближения профессионального образования к реальному производству представлена в Постановлении Правительства Российской Федерации от 26 декабря 2017 г. № 1642 (ред. от 26.04.2018) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации “Развитие образования”» [9]. В документе отмечено, что профессиональную ориентацию нужно осуществлять в процессе обучения на всех дисциплинах базового и специального блоков, в том числе и в процессе обучения математике.

В распоряжении Правительства Российской Федерации от 24 декабря 2013 г. № 2506-р «О концепции развития математического образования в Российской Федерации» [4] раскрывается значимость математической подготовки на всех уровнях образования, подчеркивается необходимость модернизации учебных программ и обновления содержания. Рекомендовано включение профессионально-ориентированного материала, который демонстрирует междисциплинарные связи и применение математического аппарата в будущей профессиональной деятельности.

Проблема профессиональной ориентации будущих инженеров в процессе обучения математике решается и на международном уровне. В работе доктора Кендрика,

работающего в университете Ламара, отмечено, что в процессе обучения математике на лекционных и практических занятиях необходимо демонстрировать студентам математические модели тех процессов и явлений, которые встречаются в их будущей профессиональной деятельности. В связи с этим автор разработал курс «инженерной математики», использование которой повышает мотивацию студентов к изучению математики и способствует профессионально-ориентированной подготовке будущих инженеров [15].

Проекты ЕС Tempus-IV – MetaMath и MathGeAr – посвящены исследованию существующих учебных программ и методик обучения математике в российских, грузинских и армянских технических университетах. Целью данных проектов является модернизация содержания учебных программ по математике, направленная на профессионально-ориентированную подготовку будущих инженеров, с помощью внедрения современных методов, инструментов и технологий (TEL) [8].

Различные аспекты профессиональной ориентации (направленности) будущих инженеров в процессе обучения математике были раскрыты в исследованиях О. В. Бочкаревой [1], Н. Н. Грушевой [2], Е. И. Исмагиловой [3], А. Ф. Салимовой [10], Н. В. Скоробогатовой [11], Г. В. Федяченко [12], Л. Х. Чомаевой [13], В. А. Шершневой [14] и др. Анализ перечисленных работ представлен в таблице 1.

Таблица 1

Профессиональная направленность обучения будущих инженеров

Автор, название работы	Определение понятия «профессиональная направленность», характерные особенности данного понятия
1	2
<p>О. В. Бочкарева [1] <i>Профессиональная направленность обучения математике студентов инженерно-строительных специальностей вуза</i></p>	<p>Под профессиональной направленностью обучения математике автор понимает использование таких педагогических средств (содержание, формы, методы), которые способствуют развитию профессиональных качеств личности (интеллектуальные умения, адекватные основным видам профессиональной деятельности инженера) и обеспечивают усвоение студентами тех знаний, умений и навыков, которые предусмотрены программой обучения.</p>
<p>Н. Н. Грушевая [2] <i>Профессиональная направленность математической подготовки курсантов судодоводительского отделения речных училищ</i></p>	<p>Профессиональную направленность в исследовании автор определяет как своеобразное использование педагогических средств, при которых обеспечивается и усвоение обучающимися знаний, умений и навыков, предусмотренных программой, и формирование интереса к выбранной профессии.</p>
<p>Е. И. Исмагилова [3] <i>Интегративно-модульный компонент профессиональной направленности обучения математике будущих инженеров радиоэлектронных специальностей</i></p>	<p>Автором в исследовании сформулировано определение понятия «профессиональная направленность обучения математике в техническом вузе», которое он раскрывает как обучение, реализующее связь математики с общепрофессиональными дисциплинами и направленное на овладение студентами приемами и методами, необходимыми для будущей профессиональной деятельности, помимо изучения основных, фундаментальных понятий.</p>

1	2
А. Ф. Салимова [10] <i>Профессионально направленное обучение высшей математике при подготовке инженеров в военных технических вузах</i>	В своем исследовании профессиональную направленность обучения математике автор трактует как создание условий средствами математики для целенаправленного и непрерывного формирования готовности курсантов использовать активные математические знания при изучении общепрофессиональных и специальных дисциплин.
Н. В. Скоробогатова [11] <i>Наглядное моделирование профессионально-ориентированных задач в обучении математике студентов инженерных направлений технических вузов</i>	Под профессионально-ориентированным обучением математике в техническом вузе автор понимает обучение, при котором реализуется связь математики с дисциплинами инженерного цикла на разных уровнях, идет непрерывный процесс овладения студентами приемами и методами освоения будущей профессиональной деятельности.
Г. В. Федяченко [12] <i>Психолого-педагогические основы профессиональной направленности преподавания высшей математики в техническом университете</i>	По мнению автора, профессиональная направленность обучения математике – это способ организации учебной деятельности, предусматривающий прикладную направленность обучения, в результате которой формируется всесторонне развитая личность выпускника-специалиста, готового к решению профессиональных задач в динамичных условиях современного общества.
Л. Х. Чомаева [13] <i>Профессионально-ориентированная подготовка инженеров-технологов на основе компьютерных средств обучения</i>	В исследовании автор раскрывает понятие профессионально-ориентированной математической подготовки как целенаправленный технологически и методически обеспеченный процесс математического образования, направленный на овладение студентами математическими знаниями, элементарной математической культурой, навыками математического и графического моделирования, умениями применять полученные математические знания и приобретенные навыки в изучении спецдисциплин и в будущей профессиональной деятельности.
В. А. Шершнева [14] <i>Формирование математической компетентности студентов инженерного вуза на основе полипарадигмального подхода</i>	В своем исследовании автор отмечает, что профессиональная направленность математических знаний повышает познавательную активность, изменяет эмоционально-чувственное отношение студента и формирует представление о математике как инструменте будущей профессиональной деятельности, что усиливает мотивацию ее изучения.

На основе анализа перечисленных определений профессиональной направленности (табл. 1) можно выделить основные смысловые единицы данного понятия: целеполагание; использование средств; развитие качеств личности; усвоение ЗУН, предусмотренных программой; формирование интереса к профессии; реализация межпредметных связей; формирование определенных приемов, методов, используемых на спецдисциплинах или в профессиональной деятельности.

При этом авторы отмечают, что для реализации профессиональной (профессионально-ориентированной) направленности необходимо учитывать специфику будущей профессиональной деятельности инженеров.

Главной задачей профессиональной деятельности инженера-технолога является обеспечение эффективности химико-технологического процесса на производстве, которая достигается путем анализа работы технологического оборудования, свойств сырья и получаемого продукта; выбора подходящего режима и последовательности операций;

оценки качества продукции и ее соответствия заданным стандартам. Таким образом, специфика профессиональной ориентации будущих инженеров нефтеперерабатывающей промышленности заключается в том, чтобы обеспечить их готовность к поддержанию оптимального технологического режима конкретного производства, что невозможно без умения проводить анализ и оценку элементов и параметров химико-технологического процесса.

Учитывая смысловые единицы понятия «профессиональная направленность» и специфику профессиональной деятельности инженеров нефтеперерабатывающей промышленности, под профессиональной ориентацией будущих инженеров нефтеперерабатывающей промышленности в процессе обучения математике будем понимать обучение, направленное на освоение знаний и умений (согласно образовательной программы) и на формирование готовности применять их для проведения анализа и оценки элементов химико-технологического процесса при изучении спецдисциплин и в

будущей профессиональной деятельности. Следовательно, для обеспечения профессиональной ориентации будущих инженеров нефтеперерабатывающей промышленности необходимо ввести в список формируемых компетенций готовность к использованию математического аппарата для проведения анализа и оценки элементов химико-технологического процесса (ПК-19).

В качестве способа профессиональной ориентации будущих инженеров-технологов в процессе обучения математике был выбран метод математического моделирования, в качестве средства – кейс-технология.

Кейс-технология представляет собой инновационную технологию обучения, направленную на формирование у обучающихся знаний, умений, личностных качеств на основе анализа и решения реальной или смоделированной проблемной ситуации в контексте профессиональной деятельности, представленной в виде кейса [5].

Для создания кейсов, использование которых обеспечит профессиональную ориентацию инженеров нефтеперерабатывающей промышленности в процессе обучения математике, был осуществлен анализ учебного материала дисциплины «Математика». В результате были определены разделы, изучение которых позволит студентам овладеть теоретическими знаниями и математическими методами, необходимыми для создания и исследования математических моделей основных процессов и явлений химической технологии.

Проведенный анализ содержания спецдисциплин («Процессы и аппараты химической технологии», «Общая неорганическая химия. Химия элементов», «Моделирование химико-технологических процессов», «Основы проектирования технологических установок», «Ремонт и монтаж оборудования отрасли») позволил определить виды и со-

держание кейсов, отражающих специфику будущей деятельности инженера-технолога.

1. Кейсы о гидравлическом процессе.

Данные кейсы направлены на изучение закономерностей движения жидкостей, которые включают в себя: введение понятия скорости движения жидкости и выделение факторов, влияющих на скорость движения; рассмотрение некоторых свойств жидкости; исследование факторов и степени их воздействия на режим течения жидкости; разбор особенностей движения жидкости в трубопроводе.

2. Кейсы о тепловом процессе.

Нацелены на введение понятий: скорости изменения температуры тела, теплоемкости, теплопроводности. Содержат задачи, направленные на изучение особенностей изменения температуры во времени, изменения количества теплоты во времени, распределение температуры тела по толщине стенки.

3. Кейсы о массообменных процессах.

Данный вид кейсов содержит информацию о разных фазах одного вещества, рассмотрены некоторые особенности процесса абсорбции.

4. Кейсы о кинетики химических реакций.

Направлены на введение понятия скорости химической реакции, исследование факторов и степени их воздействия на скорость реакции, изучение особенностей уравнений, описывающих простые химические реакции.

5. Кейсы о надежности технического оборудования.

Ориентированы на введение понятий надежности, интенсивности, наработки технологического оборудования; выделение основных характеристик данных понятий; исследование факторов, влияющих на надежность оборудования.

Соответствие видов кейсов и разделов дисциплины «Математика» представлены в таблице 2.

Таблица 2

Соответствие видов кейсов и разделов дисциплины «Математика»

Разделы математики Типы кейсов	линейная алгебра	дифференциальное исчисление функции одной переменной	интегральное исчисление функции одной переменной	обыкновенные дифференциальные уравнения	дифференциальное исчисление функций нескольких переменных	теория вероятностей	математическая статистика
Кейсы о гидравлическом процессе		+	+	+			+
Кейсы о тепловом процессе		+		+	+		+
Кейсы о массообменных процессах		+	+				+
Кейсы о кинетики химических реакций	+	+		+	+		+
Кейсы о надежности технического оборудования						+	+

Каждый из представленных кейсов содержит различные типы информационно-компетентных задач, поиск решения которых предполагает анализ, структурирование и оценку представленной информации об элементах химико-технологического процесса для преобразования ее в математическую модель и проведения исследования [6].

Разные виды математических моделей позволяют рассмотреть различные особенности изучаемого процесса. Использование кейсов при обучении математике будущих инженеров нефтеперерабатывающей промышленности рационально осуществлять при изучении такого раздела дисциплины «Математика», который содержит теоретический и практический материал, являющийся основой для создания конкретной математической модели.

Учитывая специфику профессиональной ориентации будущих инженеров нефтеперерабатывающей промышленности, определим приемы обучения математике.

1. Включение в лекционные и практические занятия материала, отражающего специфику будущей профессиональной деятельности инженера-технолога, и его математическое обоснование.

2. Осуществление совместного (преподавателя и студентов) первичного преобра-

зования информации в кластер, который представляет собой содержательную компоненту и является графическим методом организации информации для проведения анализа и построения математической модели изучаемого элемента химико-технологического процесса.

3. Использование разноуровневых информационно-компетентных задач для профессиональной ориентации будущих инженеров нефтеперерабатывающей промышленности на использование математического аппарата для проведения анализа и оценки элементов химико-технологического процесса.

4. Применение листов самодиагностики, в которых представлены возможные трудности, возникшие у студентов при проведении анализа, исследования и оценки элементов химико-технологического процесса.

В качестве примера рассмотрим кейс о гидравлическом процессе и информационно-компетентную задачу «об эквивалентном диаметре». Перед решением информационно-компетентной задачи целесообразно вместе со студентами заполнить кластер для конкретизации основных факторов, влияющих на размер оптимального диаметра трубопровода (рис. 1).



Рис. 1. Модель кластера

Информационно-компетентная задача «об эквивалентном диаметре». При расчетах технологических аппаратов важно определить требуемый диаметр трубопровода, который обеспечит движение жидкости в заданном режиме. В гидравлических расчетах для характеристики размеров и формы поперечного сечения потока в качестве расчетного линейного размера принимают гидравлический радиус или эк-

вивалентный диаметр.

Отношение площади затопленного сечения трубопровода, по которому протекает жидкость к смоченному периметру, называют гидравлическим радиусом и обозначают r_2 .

Смоченным периметром называют периметр живого сечения, который является внешней границей области жидкости (l) (рис. 2, а).

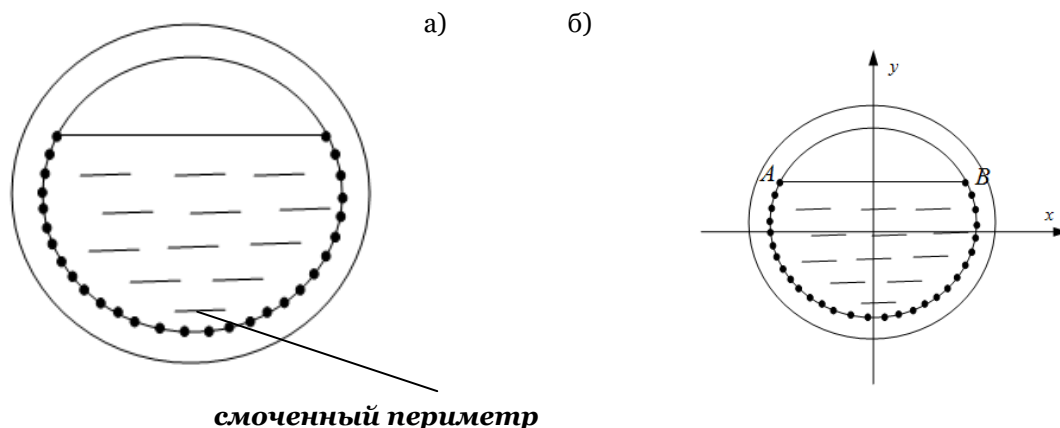


Рис. 2. Изображение поперечного сечения трубы

Для расчета эквивалентного диаметра сечение трубопровода изображали в плоскости Oxy (рис. 2, б). Диаметр трубы равен диаметру $6\sqrt{2}$, точки A и B имеют соответственно координаты $\left(-\frac{3\sqrt{6}}{2}; \frac{3\sqrt{2}}{2}\right), \left(\frac{3\sqrt{6}}{2}; \frac{3\sqrt{2}}{2}\right)$.

На основе анализа представленной информации и графического изображения вычислите длину смоченного периметра, используя методы интегрального исчисления, и определите размер эквивалентного диаметра.

Методика обучения математике, направленная на профессиональную ориентацию студентов нефтеперерабатывающей промышленности, была апробирована при обучении студентов, обучающихся по направлению 18.03.02 «Энерго- и ресурсосберегающие

процессы в химической технологии, нефтехимии и биотехнологии» в ФГБОУ ВО «Тюменский индустриальный университет».

В эксперименте участвовали две группы: контрольная (обучение математике осуществлялось традиционным способом) и экспериментальная (обучение математике осуществлялось по предложенной методике). Диагностика сформированности готовности использовать математический аппарат для проведения анализа и оценки элементов химико-технологического процесса осуществлялась по уровню сформированности компонентов выделенной компетенции ПК-19 (мотивационно-целевого, гносеологического, профессионально-прикладного, аксиологического) согласно следующим показателям (табл. 3):

Таблица 3

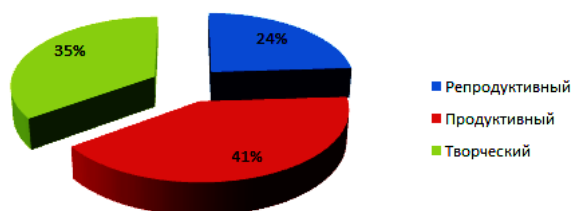
Компонентный состав профессиональной компетенции ПК-19 и показатели их сформированности

Название компонентов профессиональной компетенции	Показатели сформированности компонентов профессиональной компетенции
Мотивационно-целевой	<ul style="list-style-type: none"> – учебно-познавательные мотивы; – профессиональные мотивы; – проявление самостоятельности; – преобладание внутренних мотивов над внешними.
Гносеологический	<ul style="list-style-type: none"> – знание основных понятий и инструментов дисциплины «Математика»; – умение применять изученные методы при решении задач; – знание геометрических, физических интерпретаций понятий; – нахождение альтернативных путей решения.
Профессионально-прикладной	<ul style="list-style-type: none"> – разделение представленной информации на части, выделение главного; – формализация и интерпретация информации; – осуществление переноса знаний, применение изученных методов к решению задач; – формирование суждения о степени соответствия некоторого объекта заданным критериям; – осуществление прогноза при изменении параметров задачи.
Аксиологический	<ul style="list-style-type: none"> – проведение анализа решения задачи; – исправление ошибок; – проведение самооценки деятельности; – стремление к саморазвитию.

В соответствии с проведенной диагностикой были определены уровни сформированности компетенции ПК-19: репродуктивный, продуктивный и творческий. Ре-

зультаты итоговой диагностики экспериментальной и контрольной групп представлены на рис. 3.

а) результаты итоговой диагностики в экспериментальной группе



б) результаты итоговой диагностики в контрольной группе

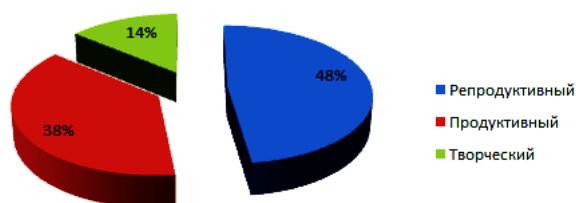


Рис. 3. Распределение по уровням сформированности профессиональной компетенции (ПК-19) студентов экспериментальной и контрольной групп

На основе анализа представленных диаграмм при обучении студентов в экспериментальной группе преобладает творческий уровень сформированности введенной профессиональной компетенции, что демонстрирует результативность использования разработанной методики обучения математике, направленной на профессиональную ориентацию будущих инженеров

нефтеперерабатывающей промышленности на использование математического аппарата для решения задач профессиональной деятельности.

Данная методика обучения математике позволяет повысить качество математического образования в контексте профессиональной ориентации будущих инженеров нефтеперерабатывающей промышленности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бочкарева О. В. Профессиональная направленность обучения математике студентов инженерно-строительных специальностей вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – Саранск, 2006. – 20 с.
2. Грушева Н. Н. Профессиональная направленность математической подготовки курсантов судоводительского отделения речных училищ : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – Астрахань, 2008. – 20 с.
3. Исмагилова Е. И. Интегративно-модульный компонент профессиональной направленности обучения математике будущих инженеров радиоэлектротехнических специальностей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – Ярославль, 2009. – 193 с.
4. Концепция развития математического образования в Российской Федерации [Электронный ресурс] : утв. Распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 декабря 2013 г. № 2506-р. – Режим доступа: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/12/Concept_mathematika.pdf (дата обращения: 04.04.2019).
5. Лузан Е. Н. Кейс как образовательная технология // Вестник Брянского государственного университета. – 2012. – № 1. – С. 137-140.
6. Мечик С. В. Конструирование и использование информационно-компетентных задач для подготовки студентов технических вузов к анализу и оценке химико-технологического процесса при обучении математике / С. В. Мечик, И. Г. Липатникова // Материалы XXXVII Международного научного се-

минара на тему: «Российское образование в XXI веке». – Набережные Челны : Изд-во ООО «Принт Экспресс Плюс», 2018. – С. 291-293.

7. Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по химической переработке нефти и газа» [Электронный ресурс] : Приказ Минтруда России от 21.11.2014 № 926н. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/19.002.pdf> (дата обращения: 10.10.2018).

8. Официальный сайт Европейского общества инженерного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sefi.be> (дата обращения: 02.06.2019).

9. Постановление Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации “Развитие образования”» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rulaws.ru/government/Postanovlenie-Pravitelstva-RF-ot-26.12.2017-N-1642> (дата обращения: 10.10.2018).

10. Салимова А. Ф. Профессионально направленное обучение высшей математике при подготовке инженеров в военных технических вузах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – Ярославль, 2007. – 25 с.

11. Скоробогатова Н. В. Наглядное моделирование профессионально-ориентированных математических задач в обучении математике студентов инженерных направлений технических вузов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – Ярославль, 2006. – 183 с.

12. Федяченко Г. В. Психолого-педагогические основы профессиональной направленности преподавания высшей математики в техническом университете // Вестник Полоцкого государственного университета. – 2015. – № 7. – С. 30-33.

13. Чомаева Л. Х. Профессионально-ориентированная математическая подготовка инженеров-технологов на основе компьютерных средств обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Ставрополь, 2010. – 223 с.

14. Шершнева В. А. Формирование математической компетентности студентов инженерного вуза на основе полипарадигмального подхода : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. – Красноярск, 2011 – 45 с.

15. Kendrick T. A. Teaching advanced engineering mathematics to graduate students: lessons learned // American Society for Engineering Education. – 2011. – № 2833. – P. 1-12.

REFERENCES

1. Bochkareva O. V. Professional'naya napravlennost' obucheniya matematike studentov inzhenerno-stroitel'nykh spetsial'nostey vuzov : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. – Saransk, 2006. – 20 s.

2. Grusheva N. N. Professional'naya napravlennost' matematicheskoy podgotovki kursantov sudovoditel'skogo otdeleniya rechnykh uchilishch : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. – Astrakhan', 2008. – 20 s.

3. Ismagilova E. I. Integrativno-modul'nyy komponent professional'noy napravlennosti obucheniya matematike budushchikh inzhenerov radioelektrotekhnicheskikh spetsial'nostey : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. – Yaroslavl', 2009. – 193 s.

4. Kontseptsiya razvitiya matematicheskogo obrazovaniya v Rossiyskoy Federatsii [Elektronnyy resurs] : utv. Rasporyazheniem Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 24 dekabrya 2013 g. № 2506-r. – Rezhim dostupa: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/12/Concept_mathematika.pdf (data obrashcheniya: 04.04.2019).

5. Luzan E. N. Keys kak obrazovatel'naya tekhnologiya // Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2012. – № 1. – S. 137-140.

6. Mechik S. V. Konstruirovaniye i ispol'zovaniye informatsionno-kompetentnostnykh zadach dlya podgotovki studentov tekhnicheskikh vuzov k analizu i otsenke khimiko-tekhnologicheskogo protsessa pri obuchenii matematike / S. V. Mechik, I. G. Lipatnikova // Materialy XXXVII Mezhdunarodnogo nauchnogo seminar na temu: «Rossiyskoe obrazovanie v XXI veke». – Naberezhnye Chelny : Izd-vo ООО «Print Ekspress Plyus», 2018. – S. 291-293.

7. Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Spetsialist po khimicheskoy pererabotke nefi i gaza» [Elektronnyy resurs] : Prikaz Mintruda Rossii ot 21.11.2014 № 926n. – Rezhim dostupa: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/19.002.pdf> (data obrashcheniya: 10.10.2018).

8. Ofitsial'nyy sayt Evropeyskogo obshchestva inzhenernogo obrazovaniya [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.sefi.be> (data obrashcheniya: 02.06.2019).

9. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 26 dekabrya 2017 g. № 1642 «Ob utverzhdenii gosudarstvennoy programmy Rossiyskoy Federatsii “Razvitie obrazovaniya”» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://rulaws.ru/government/Postanovlenie-Pravitelstva-RF-ot-26.12.2017-N-1642> (data obrashcheniya: 10.10.2018).

10. Salimova A. F. Professional'no napravlennoye obuchenie vysshey matematike pri podgotovke inzhenerov v voennykh tekhnicheskikh vuzakh : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. – Yaroslavl', 2007. – 25 s.

11. Skorobogatova N. V. Naglyadnoye modelirovaniye professional'no-orientirovannykh matematicheskikh zadach v obuchenii matematike studentov inzhenernykh napravleniy tekhnicheskikh vuzov : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. – Yaroslavl', 2006. – 183 s.

12. Fedyachenko G. V. Psikhologo-pedagogicheskie osnovy professional'noy napravlennosti prepodavaniya vysshey matematiki v tekhnicheskoy universitete // Vestnik Polotskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2015. – № 7. – S. 30-33.

13. Chomaeva L. Kh. Professional'no-orientirovannaya matematicheskaya podgotovka inzhenerov-tekhnologov na osnove komp'yuternykh sredstv obucheniya : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. – Stavropol', 2010. – 223 s.

14. Shershneva V. A. Formirovaniye matematicheskoy kompetentnosti studentov inzhenernogo vuz na osnove poliparadigmalnogo podkhoda : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.02. – Krasnoyarsk, 2011 – 45 s.

15. Kendrick T. A. Teaching advanced engineering mathematics to graduate students: lessons learned // American Society for Engineering Education. – 2011. – № 2833. – P. 1-12.

УДК 373.211.24:373.211.258
ББК 4410.4

DOI 10.26170/ps19-08-16
ГРНТИ 15.21.51

Код ВАК 19.00.07

Афанасенкова Елена Леонидовна,

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии, заместитель директора Института психологии и педагогики по научной деятельности, Сахалинский государственный университет; 693008, г. Южно-Сахалинск, ул. Ленина, 29б; e-mail: el_afa@mail.ru

Ведяшкина Юлия Алексеевна,

аспирант, заведующий МАДОУ «Детский сад № 1 «Сказка»»; 694020, г. Корсаков, ул. Краснофлотская, 29; e-mail: yv22lord@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: саморазвитие личности; самореализация личности; профессиональная самореализация; профессиональное саморазвитие; психологические ресурсы; воспитатели; педагоги-психологи; дошкольные образовательные учреждения.

АННОТАЦИЯ. Актуальность статьи обусловлена тем, что в современном образовании Российской Федерации, в том числе дошкольном, осуществляется кардинальное реформирование, вводятся новые образовательные и профессиональные стандарты. Это приводит к необходимости серьезных изменений на уровне осуществления профессиональной деятельности педагогическими работниками дошкольных образовательных учреждений (ДОУ). Все это требует выявления детерминант, вызывающих негативные тенденции в образовательном пространстве ДОУ, для их локализации, преодоления и своевременной профилактики. Целью исследования стало выявление специфики профессиональной самореализации педагогических работников ДОУ, определение психологических ресурсов, обеспечивающих ее разные уровни сформированности.

Методология и методы исследования: исследование опиралось на синергетический, деятельностный и компетентностный подходы. Использовались методы: констатирующий психолого-педагогический эксперимент. В эксперименте участвовало 73 педагогических работника ДОУ: педагоги (воспитатель) и педагоги-психологи (психолог в сфере образования).

Анализ исследований (в том числе и зарубежных) по рассматриваемой проблеме. Опираясь на современные исследования, в частности, Ф. У. Базаевой, Е. Л. Афанасенковой, мы рассматриваем содержание понятия профессиональная самореализация, а также его специфику в контексте образовательного пространства. Она заключается в профессиональной интеграции и самоинтеграции педагога через свою деятельность. Е. В. Немолот конкретизирует особенности самореализации уже педагога-психолога, для которой характерна реализация личностных ценностей специалиста через профессиональную деятельность полезным для социума результатом. В. Е. Ключко отмечает, что процесс самореализации в различных сферах деятельности в первую очередь определяется его мотивационным компонентом. В западной психологии «самореализация» рассматривается через систему схожих терминов: «самоактуализация» (А. Маслоу), «самоопределение» (Э. Эриксон), «самопознание» (К. Ясперс) и т. п. Данные подходы, по нашему мнению, позволяют наиболее полно раскрыть сущность содержания процесса профессиональной самореализации.

Материалы проведенного исследования. В результате проведенного исследования мы выявили общие особенности профессиональной самореализации педагогических работников вне зависимости от опыта их работы и специализации: средний уровень развития социально-корпоративных установок; высокая экстернальность; низкий уровень социоцентрической мотивации; устойчивая тенденция к деструктивному поведению в деятельности как показатель профессионального выгорания. В то же время были определены значимые различия в уровнях профессиональной самореализации, которые зависят от профессиональной направленности специалиста ДОУ в деятельности: воспитатель – педагог-психолог. Для большинства воспитателей характерна непродуктивная самореализация (иррациональный уровень), а для психологов сферы образования – продуктивная самореализация (адаптивный и гармоничный уровни). Объясняется это большей консервативностью профессии воспитатель (чем педагог-психолог) и поисково-исследовательским характером содержания деятельности психолога образования. Исследование позволило выявить и особенности психологических ресурсов педагогических работников ДОУ в деятельности (воспитателя – педагога-психолога). Выводы исследования. Пилотажное исследование позволило установить. Во-первых, наличие схожих закономерностей в содержании профессиональной самореализации воспитателей и педагогов-психологов ДОУ, но при этом установлены и особенности, характерные для каждой из данных профессий. Во-вторых, были выявлены психологические ресурсы, которые в первую очередь влияют на процесс профессиональной самореализации и уровень ее сформированности как у воспитателей, так и у психологов образования.

Материалы статьи могут быть полезны для руководителей и методистов ДОУ: для повышения эффективности профессиональной самореализации специалистов ДОУ, совершенствования методического сопровождения педагогических работников в них, для улучшения качества предоставляемых образовательных услуг ДОУ в целом.

Afanasenkova Elena Leonidovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology, Deputy Director of the Institute of Psychology and Pedagogy on Scientific Activities, Sakhalin State University, Yuzhno-Sakhalinsk, Russia

Vedyashkina Julia Alekseevna,

Post-graduate Student, Head of the Kindergarten No. 1 "The Tale", Korsakov, Russia

FEATURES OF THE CONTENT OF PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF EDUCATORS AND TEACHERS-PSYCHOLOGISTS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

KEYWORDS: self-development of personality; self-realization of personality; professional self-realization; professional self-development; psychological resources; educators; psychologists; preschool educational institutions.

ABSTRACT. The relevance of the article is due to the fact that in the modern education of the Russian Federation, including preschool, a radical reform is being carried out, new educational and professional standards are being introduced. This leads to the need for serious changes at the level of professional activities by teachers of preschool educational institutions. All this requires the identification of determinants that cause negative trends in the educational space of preschool educational institutions, for their localization, overcoming and timely prevention. The purpose of the study was to identify the specifics of professional self-realization of teachers of preschool educational institutions, the definition of psychological resources that provide its different levels of formation.

Methodology and research methods: the research was based on synergistic, activity and competency-based approaches. Methods used: ascertaining a psychological and pedagogical experiment. The experiment involved 73 teaching staff of a preschool educational institution: teachers (educator) and educational psychologists (psychologist in the field of education).

Analysis of studies (including foreign ones) on the issue under consideration. Based on modern research, in particular, F. U. Bazayeva, E. L. Afanasenkova, we consider the content of the concept of professional self-realization, as well as its specificity in the context of educational space. It consists in the professional integration and self-integration of the teacher through his activities. E. V. Nemolot concretizes the features of self-realization of a teacher-psychologist, which is characterized by the realization of the specialist's personal values through professional activity, a result useful to society. V. E. Klochko notes that the process of self-realization in various fields of activity is primarily determined by its motivational component. In Western psychology, "self-realization" is considered through a system of similar terms: "self-actualization" (A. Maslow), "self-determination" (E. Erickson), "self-knowledge" (K. Jaspers), etc. These approaches, in our opinion, allow you to fully reveal the essence of the content of the process of professional self-realization.

Materials of the research. As a result of the study, we identified the general features of the professional self-realization of teachers regardless of their experience and specialization: the average level of development of social and corporate settings; high externalism; low level of sociocentric motivation; a steady trend towards destructive behavior in activity as an indicator of professional burnout. At the same time, significant differences were identified in the levels of professional self-fulfillment, which depend on the professional orientation of the specialist of the preschool educational institution in the activities: educator – teacher-psychologist. Most educators are characterized by unproductive self-realization (irrational level), and for psychologists in the field of education – productive self-realization (adaptive and harmonious level). This is explained by the more conservative profession of the teacher (than the teacher-psychologist) and the search and research nature of the content of the education psychologist. The study also revealed the characteristics of the psychological resources of pedagogical workers of preschool educational institutions in their activities (educator – teacher-psychologist).

Conclusions of the research. A pilot study allowed to establish. Firstly, the presence of similar patterns in the content of professional self-realization of educators and psychologists of preschool educational institutions, but at the same time, features that are characteristic of each of these professions have been established. Secondly, psychological resources were identified that primarily affect the process of professional self-realization and the level of its formation both among educators and educational psychologists.

The materials of the article can be useful for leaders and methodologists of preschool educational institutions: to increase the effectiveness of professional self-realization of specialists of preschool educational institutions, to improve the methodological support of teachers in them, to improve the quality of educational services provided to preschool educational institutions in general.

Постановка проблемы и обоснование ее актуальности.

С 2012 года произошли существенные изменения в дошкольном образовании на уровне государственной нормативно-правовой базы: Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (2012); Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (2013); Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образова-

ния)» (2015, введен в действие с 2017); Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (2013, введен в действие с 2019).

На современном этапе развития психологической науки данный вопрос разрабатывают многие исследователи. Так Е. В. Немолот рассматривает профессиональную самореализацию в контексте профессии педа-

гога-психолога [19]; О. А. Милинис занимается вопросами творческой самореализации в креативной образовательной среде [18]; С. П. Свищерская изучает условия самосовершенствования профессиональной самореализации педагога [27]; Н. Н. Васягина разрабатывает проблематику профессионально-личностной направленности педагога и психологической структуры его самодетерминации в профессиональной деятельности [13; 23]; Е. Л. Афанасенкова исследует вопросы формирования устойчивой профессиональной мотивации как важного компонента в структуре профессиональной самореализации [9; 10; 11; 23] и др.

На современном этапе развития профессии педагога-психолога, в том числе дошкольного образования, предъявляется широкий перечень требований к нему как ведущему специалисту, выполняющему координирующую роль в консолидации усилий всех работников образовательного учреждения для эффективного психолого-педагогического сопровождения обучающихся. Это актуализирует прогностическую деятельность в практике педагога ДОУ, который начинает в ней опираться на психологические исследования разного уровня и порядка (общенаучные, прикладные: планы, по запросу и т. п.), проводимые педагогом-психологом. Таким образом, деятельность воспитателя начинает носить не ситуативно-интуитивный, а научно обоснованный характер.

Следовательно, в контексте введения инноваций в сферу образования создается потребность в профессиональном развитии и профессиональной самореализации педагогических работников ДОУ: воспитателя, педагога-психолога и др. – как специалистов первой ступени системы образования. Именно поэтому мы считаем важным исследовать содержание профессиональной самореализации педагогических работников ДОУ, включая их готовность к эффективной трудовой деятельности в условиях непрерывного изменения системы образования.

Цели и задачи исследования. Целью исследования является выявление специфики содержания профессиональной самореализации педагогических работников ДОУ в зависимости от разной профессиональной направленности (воспитатель – психолог в сфере образования); определение психологических ресурсов, обеспечивающих разные уровни ее сформированности (т. е. какие психологические ресурсы поддерживают, обеспечивают, объясняют то или иное содержание, уровень самореализации); а также готовность педагогических работников ДОУ к профессиональной

деятельности в современных условиях системы образования.

Методологическая и теоретическая основа исследования. Основополагающими для нашего исследования являются синергетический, деятельностный и компетентностный подходы. С позиции **синергетического подхода** (С. Р. Айбазова, Н. Н. Васягина, Э. Ф. Зеер, Л. А. Коростылева; Л. С. Подымова, Л. А. Сизова и др.) личность рассматривается как открытая автономная система, способная к самоорганизации, самоконтролю, саморазвитию и самореализации. Самоорганизация в данном случае выражается в усложнении структуры личности, при котором появляются новые структурные элементы или происходит специализация прежних так, что они начинают выполнять новые функции, благодаря чему эффективность работы личности профессионала возрастает. Это приводит к формированию новых способностей в профессиональной сфере специалиста, которые помогают ему справляться с актуальными требованиями изменяющейся среды. Причем препятствия часто выступают в роли дополнительных стимулов к саморазвитию и самореализации.

Деятельностный подход рассматривает деятельность как основное и главное условие развития личности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. П. Зинченко, А. А. Деркач, Г. П. Щедровицкий и др.). Данный подход позволяет понять сам феномен развития личности как результата ее включения в систему социальных отношений и исторически обусловленной общественной деятельности. Только деятельность дает возможность человеку как субъекту взаимодействия приобрести систему знаний и соответствующих им умений и навыков, понять собственный потенциал и реализовать его, например, в профессии.

В **компетентностном подходе** (В. С. Леднев, Г. А. Бордовский, А. В. Петровский, Г. Н. Сериков и др.) акцент делается на результат образования личности: формирование необходимых общекультурных и профессиональных компетенций, социализацию, самоопределение, развитие индивидуальности и самоактуализацию. Овладение компетенциями: профессионально-методическими, социально-коммуникативными и др. – требует значительного интеллектуального развития, рефлексии, самооценки, критического мышления, способности к определению собственной позиции и т. п. Все это определяет способность субъекта учиться на протяжении всей жизни, т. е. стремиться к непрерывному саморазвитию и самореализации.

Методы исследования. Для достижения обозначенной цели нами была ис-

пользована следующая группа теоретических методов: сравнительный, систематизации и концептуализации научных идей; эмпирические методы: психодиагностические методы («Многомерный опросник самореализации личности» С. И. Кудинова, тест-опросник личностной зрелости Ю. З. Гильбуха).

Теоретический сравнительный анализ исследований в западной и отечественной психологии. В исследовании мы опираемся в первую очередь на отечественные научные труды и разработки, посвященные вопросам саморазвития и самореализации в профессиональной сфере: В. Е. Ключко (1991), С. И. Кудинов (2008), О. О. Богатырева (2009), Ф. У. Базаева (2012), Е. В. Немолот (2014), Н. Н. Васягина (2015), Е. Л. Афанасенкова (2018) и др. Связано это с тем, что в отечественной психологии понятие «самореализация» представлено как самостоятельная научная категория. В западной психологии «самореализация» рассматривается через систему других похожих терминов: «самоактуализация» (А. Маслоу, К. Роджерс и др.), «самоопределение» (Э. Гинзберг, Э. Эриксон и др.), «профессиональная социализация» (К. Левин, Л. Далтон и др.), «самопознание» (Р. Ассаджиоли, К. Ясперс и др.) – которые не являются полностью тождественными к ней, и поэтому не могут достаточно точно отразить все содержание этой дефиниции. Очень часто термин «self-realization» используется западными исследователями для описания других близких по значению понятий, например, «integration» (J. Sandoval, 1993), «professional identity» (F. Korthagen, 2004), «individualization» (A. Honneth, 2004), «creative potential» (V. F. Gabdulchakov, 2014) и др., либо западные психологи ссылаются на научные разработки российских ученых.

Однако даже отечественные психологи неоднозначны в своих подходах к пониманию и разработке теории самореализации и не дают полной и определенной картины исследуемых нами аспектов данной проблемы. Так, Ф. У. Базаева указывает, что понятие **«самореализация»** – это сложная полисмысловая категория, «процесс самоосуществления человеком его скрытых потенциальных возможностей, который осуществляется через постижение себя, переживание и осознание себя как синтезирующего центра, через свободный выбор путем принятия решений» [12]. Данный подход практически не рассматривает социальную среду как одно из условий для актуализации процесса самореализации, а также не освещается вопрос влияния определенной профессиональной деятельности на содержательную компоненту (уровень и вид) самореализации.

Одним из первых современных исследователей вопросов самореализации в профессиональной сфере является В. Е. Ключко. В его теории описывается взаимосвязь профессиональной самореализации и ее мотивационного компонента, а также специфика профессиональной деятельности самореализующегося специалиста. Однако в данной научной разработке не затрагивается вопрос влияния содержания профессии (конкретной специальности) на специфику самореализации.

Е. Л. Афанасенкова в своих работах, посвященных профессиональной самореализации работников системы образования: педагогов-психологов и педагогов, – рассматривает профессиональную самореализацию как *«активный, сознательный и целенаправленный процесс самореализации личности в профессиональной деятельности, определяемый общим уровнем ее саморазвития в совокупности реальных и потенциальных качеств, ... а сам процесс профессиональной самореализации определяется социумом в целом и социально-профессиональной средой в частности»* [9, с. 474-480]. В этом подходе процесс самореализации обуславливают не только внутренние качества личности специалиста, его потенциальные возможности, но и внешние факторы: условия труда, особенности профессиональной деятельности и т. п. В контексте данного подхода профессиональная самореализация всегда опирается на определенный уровень развития внутренних качеств личности, т. е. на определенную ступень личностного саморазвития. Этот факт подтверждается и анализом понятий «само-развитие» и «самореализация» Е. Л. Афанасенковой и Н. Н. Васягиной, где они указывают, что первичным будет саморазвитие, а вторичным (как результат) самореализация личности: *«саморазвитие обеспечивает учителю процесс поступательного самосовершенствования и полной профессиональной самореализации»* [7, с. 15]. В рамках этой точки зрения саморазвитие – это *«целенаправленная и глубоко осознаваемая деятельность личности, направленная на самоизменение и самоусовершенствование... для развития своих потенциальных (ресурсных) возможностей... чтобы удовлетворить высшую потребность в самоактуализации с учетом особенностей среды и деятельности»* [7, с. 14]. В свою очередь профессиональное саморазвитие переводит данный процесс в русло профессиональной деятельности личности, что непосредственно отражает ее высокий профессионализм.

Таким образом, профессиональная самореализация определяется внутренними качествами личности профессионала, его способностью к саморазвитию, потенци-

альными ресурсами и направлена на совершенствование в трудовой деятельности посредством развития профессионально значимых качеств личности, т. е. профессиональных компетенций.

Для достижения высокого уровня профессионализма человеку необходимо мобилизовать свои **ресурсы** – «все то, что может помочь человеку, группе людей, которым он доверяет, достичь желаемого результата даже в ситуации наличия препятствий» [8, с. 186]. Когда мы говорим о процессе профессиональной самореализации личности, мы, прежде всего, имеем в виду **психологический ресурс** – «определенные способности, знания и умения человека, позволяющие ему эффективно справляться с требованиями среды» [14, с. 1482]. Данная трактовка, по нашему мнению, отражает содержание понятия социальная зрелость, которую мы рассматриваем как базовую характеристику саморазвития личности воспитателя, психолога образования в процессе профессиональной самореализации.

Таким образом, педагогические работники в процессе своего труда выступают ресурсом для участников образовательного процесса, а они, в свою очередь, выступают для них в роли катализаторов для раскрытия собственных потенциальных профессиональных возможностей, т. к. стимулируют их к непрерывному саморазвитию и самореализации в профессии. Данный процесс **профессиональной интеграции и самоинтеграции личности педагога, педагога-психолога** можно рассматривать как **феномен**, характерный именно для этой группы профессий.

Для понимания сущности педагогической профессии необходимо выявить взаимосвязь между спецификой профессиональной деятельности педагога и его профессиональной самореализацией. Данной тематике посвящены работы Л. В. Манжос, С. П. Сви-дерской, Ф. У. Базаевой и др. Они в основном затрагивают педагогическую профессию в целом или связывают профессиональную самореализацию со специальностью учителя, для которой в первую очередь характерно: наличие значимого Другого (учащегося); самореализация специалиста посредством саморазвития не только самого педагога, но и его воспитанников [12; 17; 20].

С. А. Хазова, Л. В. Манжос и Ф. Р. Хатит экспериментально установили особенности профессиональной самореализации педагогов, работающих в образовательных организациях разных видов. Для учителей школ, по их мнению, характерны такие качества профессиональной самореализации, как воображение и интуиция, а для работников дополнительного образования – лю-

бознательность, эмоциональность, эмпатия и чувство юмора [17]. Ценно в данной точке зрения то, что исследователи обратили внимание на особенности содержания профессиональной самореализации в зависимости от специализации в деятельности педагогических работников.

Отдельным в этой области исследований является вопрос изучения профессиональной самореализации педагога-психолога, поскольку данная профессия достаточно новая и актуальная в современной системе образования (С. И. Кудинов, С. С. Кудинов, Е. В. Немолот, Е. Л. Афанасенкова и др.). Так, Е. В. Немолот определяет **профессиональную самореализацию педагога-психолога** как «неспецифический многоаспектный феномен.., заключающийся в реализации личных ценностей, интегрированных в социальный контекст посредством профессиональной деятельности, ... характеризующийся полезным результатом (для социума) и удовлетворенностью личности за счет реализации ею сущностных сил» [19, с. 78]. Профессиональная самореализация педагога-психолога связана с ее продуктивностью, для которой характерна высокая включенность личности в данный процесс, овладение новыми профессионально важными качествами, компетенциями, позволяющими ей творчески и эффективно выполнять ту или иную деятельность в конкретной ситуации профессионального затруднения.

Это обусловлено тем, что педагогические работники осуществляют **опережающе-прогностическую функцию** в своей деятельности, которая реализуется через способность прогнозировать развитие той или иной ситуации в рамках своей профессиональной деятельности, а также учитывать необходимые ресурсы для ее решения, в том числе в перспективе подключения новых. Наличие специфической **опережающе-прогностической функции** в профессиональной деятельности можно рассматривать как **феномен**, характерный непосредственно для педагога, психолога системы образования.

Методики исследования (обоснование). Для выявления уровня самореализации и ее видов мы использовали:

1. «Многомерный опросник самореализации личности» С. И. Кудинова. Он отражает биполярные характеристики, присущие содержанию разных уровней самореализации личности: *социально-корпоративные и субъектно-личностные установки, активность и инертность, оптимистичность и пессимистичность, интернальность и экстернальность, социоцентрическая и эгоцентрическая мотивация, креативность и консервативность,*

конструктивность и деструктивность, социальные и личностные барьеры. Исходя из нашего научного интереса, понимания продуктивной профессиональной самореализации и содержания понятия «психологический ресурс», мы рассматривали такие шкалы, как: *активность, экстернальность, социоцентрическая мотивация, креативность, конструктивность* в качестве психологических ресурсов педагогических работников ДОУ.

2. Тест-опросник личностной зрелости Ю. З. Гильбуха. Цель: выявление уровня личностной зрелости как компонента продуктивной профессиональной самореализации педагога. Эта методика позволяет выявить и характеристики личности, способствующие развитию ее зрелости: 1) мотивация достижений, 2) отношение к своему «Я» («Я» – концепция), 3) чувство гражданского долга, 4) жизненная установка, 5) способность к психологической близости с другим человеком. По нашему мнению, содержание некоторых шкал личностной зрелости данной методики (3 и 4) вполне отражает и уровень социальной зрелости личности как базовой характеристики продуктивной самореализации педагогического работника.

В психодиагностике принимали участие педагогические работники ДОУ городов Корсаков и Южно-Сахалинск в количе-

стве 73 человек. Данная группа респондентов была разделена по специфике их профессиональной деятельности на две подгруппы: воспитателей – 38 человек и педагогов-психологов – 35 человек. Каждая из этих подгрупп поделилась еще и по критерию стаж педагогической работы: от 0 лет до 5 лет – по 19 воспитателей (первая подгруппа «А») и 17 психологов (первая подгруппа «Б»); от 6 лет и выше – 19 воспитателей (вторая подгруппа «В») и 18 психологов (вторая подгруппа «Г»).

При анализе полученных данных мы установили, что *личностная зрелость* в представленных критериях: *чувство гражданского долга и жизненные установки* – вполне согласуются с содержательными компонентами самореализации, полученными при интерпретации результатов первой психодиагностики. Так, *социально-корпоративным установкам самореализации* (С. И. Кудинов) соответствует *чувство гражданского долга* (Ю. З. Гильбух). Данные характеристики отражают готовность субъекта направлять собственные ресурсы (знания, умения, опыт и т. п.) на улучшение взаимодействия коллег внутри коллектива, повышение эффективности их профессиональной деятельности, а также демонстрируют сформированность чувства профессиональной ответственности.

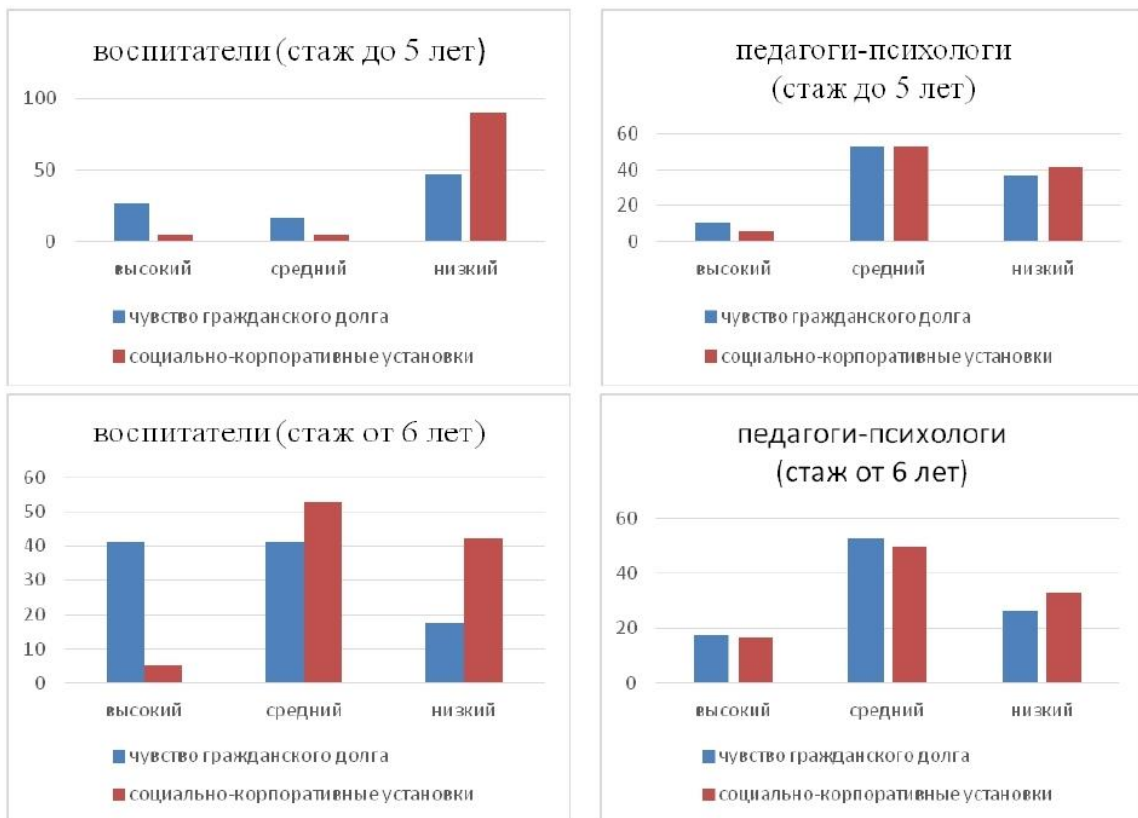


Рис. 1. Сравнительная диаграмма социально-корпоративных установок самореализации и чувства гражданского долга в двух подгруппах

Конструктивность самореализации (С. И. Кудинов) сопоставима с показателем *жизненная установка* (Ю. З. Гильбух). Оба критерия указывают на рациональность в

поведении, эмоциональную уравновешенность, рассудительность индивида при принятии решений даже в ситуациях неопределенности и эмоционального напряжения.

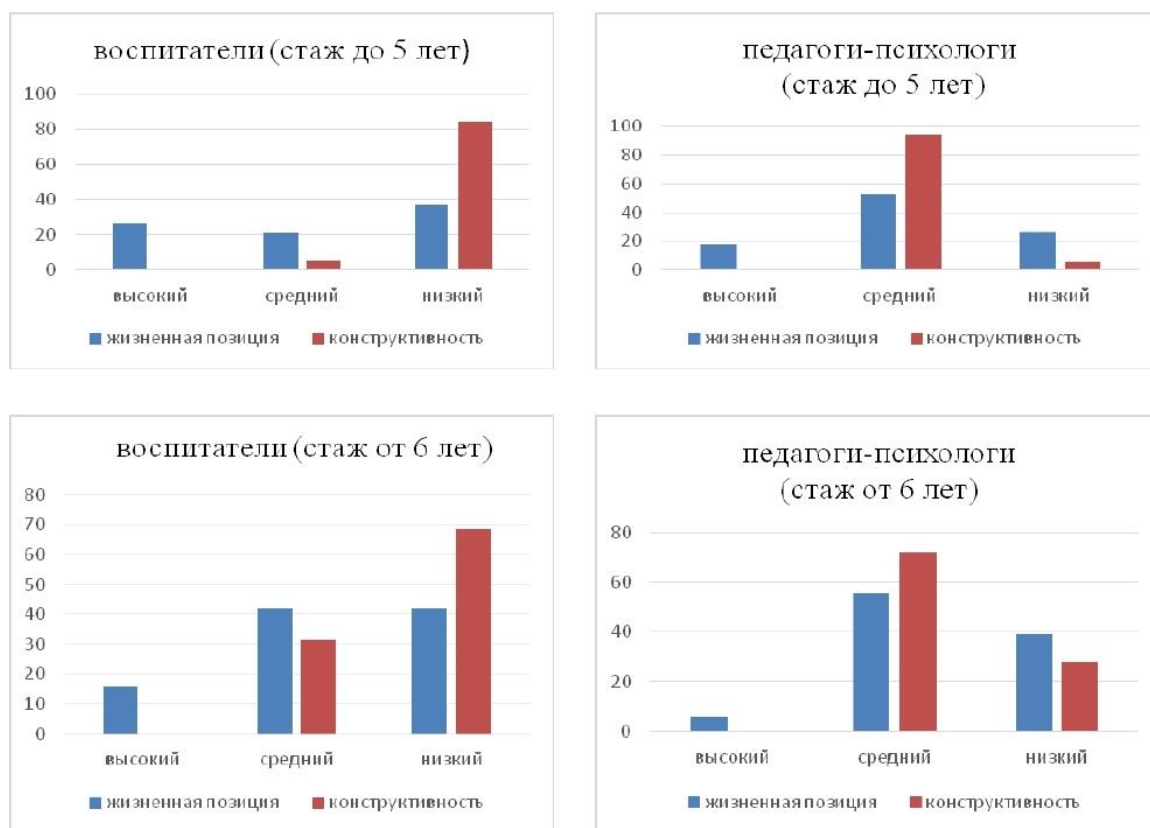


Рис. 2. Сравнительная диаграмма конструктивности самореализации и жизненной позиции в двух подгруппах

Выводы исследования. Обобщая и систематизируя всю совокупность полученных данных, мы пришли к следующим выводам. В ходе исследования была выявлена специфика содержания уровней самореализации воспитателей и психологов образования.

Для воспитателей характерен *иррациональный уровень* самореализации. Это объясняется тем, что профессиональная деятельность воспитателя ДООУ более консервативна, чем педагога-психолога. Когда воспитатели сталкиваются с новыми требованиями в профессиональной деятельности, им не хватает психологических ресурсов для преодоления внутреннего сопротивления новшествам. У педагогов-психологов, напротив, в силу специфики их профессии, имеются значительные психологические ресурсы, позволяющие им более успешно справляться с периодами профессиональных осложнений, в частности, с новыми требованиями к их деятельности.

У педагогов-психологов преобладает продуктивный уровень самореализации, а именно *адаптивный* и *гармоничный*. Мы считаем, что это связано с недавним возвращением профессии «психолог» в систему

образования. Их статус в сфере образования, благодаря введению профессионального стандарта, резко вырос. То есть именно педагог-психолог стал основным координатором, определяющим согласованность действий всех субъектов образовательного процесса, что обуславливает активную включенность данных специалистов в свою деятельность.

Выявленная нами ситуация является, на наш взгляд, указанием на наличие скрытой конфронтации между двумя профессиями в системе дошкольного образования: воспитатель и педагог-психолог – причем с сопротивлением со стороны именно воспитателей, которые не видят в психологическом сопровождении ресурса для их профессионального роста.

Также нами были определены психологические ресурсы, которые обуславливают профессиональную самореализацию педагогов ДООУ.

Вне зависимости от стажа педагогической работы воспитатели ДООУ более подвержены *деструктивности, консерватизму, пессимизму* и *инертности*, т. е. не видят целесообразности и перспектив для профессионального саморазвития и саморе-

ализации в современных условиях деятельности образовательных учреждений (период активного реформирования системы образования РФ). А также у большинства воспитателей вне зависимости от их профессионального опыта достаточно высокие показатели сформированности *личностных барьеров*. То есть новые объективные требования к ним как профессионалам, интенсивно меняющаяся профессиональная среда не воспринимается воспитателями ДООУ как условия для профессионального роста и успешной самореализации. Данный факт подтверждается наличием сформировавшегося *деструктивного* поведения как показателя профессионального выгорания специалиста. Таким образом, у воспитателей ДООУ плохо сформированы необходимые для эффективной профессиональной самореализации внутренние психологические ресурсы, которые бы могли им обеспечить успешную профессионализацию.

Для педагогов-психологов характерны: достаточная *активность, оптимистичность, креативность и конструктивность* – как ресурсы, обеспечивающие их профессиональную самореализацию. Само содержание деятельности психолога образования носит поисково-исследовательский характер, что обуславливает его стремление к поиску новых решений в ситуациях профессионального затруднения. Это стимулирует специалиста к непрерывному саморазвитию и его эффективной самореализации в профессии.

Анализируя выявленные уровни профессиональной самореализации воспитателей и психологов сферы образования, мы увидели определенную закономерность в их готовности к профессиональной самореализации.

У большинства педагогических работников ДООУ вне зависимости от специализации недостаточно развит фактор *личной ответственности и инициативы*. Эти специалисты при решении профессиональных задач, для того чтобы сохранить представление о себе как о высококвалифицированном работнике, легче подчиняются

внешним требованиям, т.к. в случае успеха это позволяет им перекладывать ответственность за результат на внешние обстоятельства. Условия нестабильности в системе дошкольного образования актуализируют защитные механизмы личности (особенно рационализацию), что значительно снижает потребность воспитателей в кооперативном взаимодействии и приводит к преобладанию принципа «каждый сам за себя». Все это является субъективно обусловленными препятствиями к их продуктивной профессиональной самореализации.

Также мы выявили деструктивные психологические ресурсы, препятствующие формированию готовности к профессиональной самореализации у педагогических работников ДООУ: 1) средний уровень развития социально-корпоративных установок, 2) достаточно низкая интернальность и высокая экстернальность, 3) низкий уровень социоцентрической мотивации, 4) низкий уровень личностной зрелости (ее социально ориентированного компонента), 5) явно выраженное преобладание узко-личностных мотивов в профессиональной деятельности.

Данные психологические компоненты профессиональной самореализации, выступающие как деструктивные психологические ресурсы педагогических работников, являются своеобразными барьерами в профессиональной самореализации педагогов, которые в большей степени сформированы социальным окружением, некорректным пониманием сути психолого-педагогической деятельности и ее ценности.

Полученные нами выводы не являются окончательными и нуждаются в более обширном исследовании, проверке и уточнении.

Материалы данной статьи могут быть полезными для руководителей ДООУ и других образовательных учреждений, педагогов-психологов и методических работников, а также преподавателей вузов при освещении темы саморазвития и самореализации личности в профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Письмо Министерства народного образования РСФСР от 30 мая 1989 года № 542/13т «О введении должности психолога в учреждениях народного образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://method.volny.edu/data/psih/sk/1/1.htm> (дата обращения: 05.04.2019).
2. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» от 18 октября 2013 г. № 544н [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://профстандартпедагога.рф/wp-content/uploads/2014/07/%D0%9F%D0%A1_%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3.docx (дата обращения: 05.05.2019).
3. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24 июля 2015 г. № 514н об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (Психолог в сфере образования)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://gppc.ru/wp-content/uploads/2016/02/2.-Standart-pedagoga-psihologa.pdf> (дата обращения: 05.05.2019).
4. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России

14.11.2013 № 30384) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.consultant.ru (дата обращения: 26.05.2019).

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.consultant.ru (дата обращения: 03.03.2019).

6. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 23.07.2013) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа www.consultant.ru (дата обращения: 26.05.2019).

7. Афанасенкова Е. Л., Васягина Н. Н. Саморазвитие и самореализация педагогических работников в профессиональной деятельности // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 2. – С. 10-30.

8. Афанасенкова Е. Л. Коррекция страхов у детей и тревожных состояний у подростков в ресурсном поле семьи // Психологические проблемы современной семьи : сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции / под редакцией О. А. Карабановой, Н. Н. Васягиной ; Урал. гос. пед. ун-т. – Электрон. дан. – Екатеринбург, 2018. – С. 179-196.

9. Афанасенкова Е. Л. Саморазвитие и самореализация в профессиональной деятельности работников системы образования // Психология и жизнь: актуальные проблемы психологии образования : материалы III Международной научно-практической конференции 14-15 ноября 2018 г., г. Минск. – Минск : БГПУ, 2018. – С. 474-480.

10. Афанасенкова Е. Л. Уровни развития профессиональной самореализации личности // Актуальные проблемы психологии личности : сборник научных трудов. – Екатеринбург : [б. и.], 2018. – № 15. – С. 22-32.

11. Афанасенкова Е. Л., Ведяшкина Ю. А. Личностная зрелость как психологический ресурс продуктивной профессиональной самореализации педагога и психолога в дошкольном образовательном учреждении // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании : материалы III международной научно-практической конференции [2 апреля 2019 г., Ярославль – Минск] / под науч. ред. Е. В. Карповой. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019. – С. 151-154.

12. Базаева Ф. У. Самореализация личности в педагогической деятельности [Электронный ресурс] // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3 : Педагогика и психология. – 2011. – № 2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/samorealizatsiya-lichnosti-v-pedagogicheskoy-deyatelnosti> (дата обращения: 03.03.2019).

13. Васягина Н. Н. Профессионально-личностная направленность педагога: актуальное состояние и возможности оптимизации // Актуальные проблемы психологии образования : коллективная монография. – Екатеринбург, 2015. – С. 151-177.

14. Виноградова Г. А., Шапилова Т. П. Развитие психологических ресурсов у студентов-первокурсников (на примере студентов-социологов) // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2009. – № 4 (6). – С. 1481-188.

15. Ключко В. Е., Галажинский Э. В. Самореализация личности: системный взгляд / под ред. Г. В. Залевского. – Томск : Изд-во Томского ун-та, 1999. – 154 с.

16. Кудинов С. С., Архипочкина К. В. Самореализация личности педагогов с разным уровнем удовлетворенности профессиональной деятельностью // Вестник РУДН. Серия Психология и педагогика. – 2013. – № 1. – С. 19-27.

17. Манжос Л. В., Хазова С. А., Хатит Ф. Р. Особенности профессиональной самореализации педагогов в современных условиях [Электронный ресурс] // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3 : Педагогика и психология. – 2015. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-professionalnoy-samorealizatsii-pedagogov-v-sovremennyh-usloviyah> (дата обращения: 03.03.2019).

18. Милинис О. А. Субъектно-ориентированный подход к развитию культуры творческой самореализации студентов педагогов в креативной образовательной деятельности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – Казань, 2012. – 50 с.

19. Немолот Е. В. Ценностно-смысловые характеристики профессиональной самореализации личности педагога-психолога в условиях малого города : дис. ... канд. психол. наук. – Кемерово, 2014. – 223 с.

20. Свищерская С. П. Профессиональная самореализация педагога посредством научно-исследовательской деятельности // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2016. – № 4. – С. 46-65.

21. Эстерле А. Е. Современные представления о содержании понятия «профессиональное саморазвитие личности» [Электронный ресурс] // Самарский научный вестник. – 2014. – № 4 (9). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-predstavleniya-o-soderzhanii-ponyatiya-professionalnoe-samorazvitie-lichnosti> (дата обращения: 17.05.2019).

22. Afanasenkova E. L. Self-realization as psychological resources of the personality of the teacher, teacher-psychologist in the studies of foreign authors (Самореализация как психологический ресурс личности педагога, педагога-психолога в исследованиях зарубежных авторов) // Актуальные проблемы профессиональной сферы в современном мире : материалы VI международной научно-практической конференции молодых ученых на иностранных языках. 14 марта 2019 г. / Урал. гос. пед. ун-т ; под ред. Н. Н. Сергеевой. – Екатеринбург : [б. и.], 2019. – Ч. I. – С. 10-16.

23. Vasyagina N. V., Afanasenkova E. L., Vedyashkina J. A., Vasyagina S. A., Abramovskih N. V. Psychological Resources Of Pedagogical Staff Professional Self-Realisation // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS, 2019. – Vol. LXIV. – P. 740-747.

REFERENCES

1. Pis'mo Ministerstva narodnogo obrazovaniya RSFSR ot 30 maya 1989 goda № 542/13t «O vvedenii dolzhnosti psikhologa v uchrezhdeniyakh narodnogo obrazovaniya» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://method.volny.edu/data/psih/sk/1/1.htm> (data obrashcheniya: 05.04.2019).

2. Prikaz Ministerstva truda i sotsial'noy zashchity Rossiyskoy Federatsii «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego

obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')» ot 18 oktyabrya 2013 g. № 544n [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://profstandartpedagoga.rf/wp-content/uploads/2014/07/%D0%9F%D0%A1_%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3.docx (data obrashcheniya: 05.05.2019).

3. Prikaz Ministerstva truda i sotsial'noy zashchity Rossiyskoy Federatsii ot 24 iyulya 2015 g. № 514n ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog-psikholog (Psikholog v sfere obrazovaniya)» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://gppc.ru/wp-content/uploads/2016/02/2.-Standart-pedagoga-psihologa.pdf> (data obrashcheniya: 05.05.2019).

4. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 17.10.2013 № 1155 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya» (Zaregistrirvano v Minyuste Rossii 14.11.2013 № 30384) [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: www.consultant.ru (data obrashcheniya: 26.05.2019).

5. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: www.consultant.ru (data obrashcheniya: 03.03.2019).

6. Federal'nyy zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (red. ot 23.07.2013) «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa www.consultant.ru (data obrashcheniya: 26.05.2019).

7. Afanasenkova E. L., Vasyagina N. N. Samorazvitie i samorealizatsiya pedagogicheskikh rabotnikov v professional'noy deyatel'nosti // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2019. – № 2. – S. 10-30.

8. Afanasenkova E. L. Korrektsiya strakhov u detey i trevoznykh sostoyaniy u podrostkov v resursnom pole sem'i // Psikhologicheskie problemy sovremennoy sem'i : sbornik materialov VIII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii / pod redaktsiyey O. A. Karabanovoy, N. N. Vasyaginoy ; Ural. gos. ped. un-t. – Elektron. dan. – Ekaterinburg, 2018. – S. 179-196.

9. Afanasenkova E. L. Samorazvitie i samorealizatsiya v professional'noy deyatel'nosti rabotnikov sistemy obrazovaniya // Psikhologiya i zhizn': aktual'nye problemy psikhologii obrazovaniya : materialy III Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii 14-15 noyabrya 2018 g., g. Minsk. – Minsk : BGPU, 2018. – S. 474-480.

10. Afanasenkova E. L. Urovni razvitiya professional'noy samorealizatsii lichnosti // Aktual'nye problemy psikhologii lichnosti : sbornik nauchnykh trudov. – Ekaterinburg : [b. i.], 2018. – №. 15. – S. 22-32.

11. Afanasenkova E. L., Vedyashkina Yu. A. Lichnostnaya zrelost' kak psikhologicheskiiy resurs produktivnoy professional'noy samorealizatsii pedagoga i psikhologa v doshkol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii // Aktual'nye problemy psikhologii i pedagogiki v sovremennom obrazovanii : materialy III mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii [2 aprelya 2019 g., Yaroslavl' – Minsk] / pod nauch. red. E. V. Karpovoy. – Yaroslavl' : RIO YaGPU, 2019. – S. 151-154.

12. Bazaeva F. U. Samorealizatsiya lichnosti v pedagogicheskoy deyatel'nosti [Elektronnyy resurs] // Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3 : Pedagogika i psikhologiya. – 2011. – № 2. – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/samorealizatsiya-lichnosti-v-pedagogicheskoy-deyatelnosti> (data obrashcheniya: 03.03.2019).

13. Vasyagina N. N. Professional'no-lichnostnaya napravlennost' pedagoga: aktual'noe sostoyanie i vozmozhnosti optimizatsii // Aktual'nye problemy psikhologii obrazovaniya : kollektivnaya monografiya. – Ekaterinburg, 2015. – S. 151-177.

14. Vinogradova G. A., Sashilova T. P. Razvitie psikhologicheskikh resursov u studentov-pervokursnikov (na primere studentov-sotsiologov) // Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiyskoy akademii nauk. – 2009. – № 4 (6). – S. 1481-188.

15. Klochko V. E., Galazhinskiy E. V. Samorealizatsiya lichnosti: sistemnyy vzglyad / pod red. G. V. Zalevskogo. – Tomsk : Izd-vo Tomskogo un-ta, 1999. – 154 s.

16. Kudinov S. S., Arkhipochkina K. V. Samorealizatsiya lichnosti pedagogov s raznym urovnem udovletvorennosti professional'noy deyatel'nost'yu // Vestnik RUDN. Seriya Psikhologiya i pedagogika. – 2013. – № 1. – S. 19-27.

17. Manzhos L. V., Khazova S. A., Khatit F. R. Osobennosti professional'noy samorealizatsii pedagogov v sovremennykh usloviyakh [Elektronnyy resurs] // Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3 : Pedagogika i psikhologiya. – 2015. – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-professionalnoy-samorealizatsii-pedagogov-v-sovremennykh-usloviyakh> (data obrashcheniya: 03.03.2019).

18. Milinis O. A. Sub"ektno-orientirovanny podkhod k razvitiyu kul'tury tvorcheskoy samorealizatsii studentov pedagogov v kreativnoy obrazovatel'noy deyatel'nosti : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01. – Kazan', 2012. – 50 s.

19. Nemolot E. V. Tsennostno-smyslovyye kharakteristiki professional'noy samorealizatsii lichnosti pedagoga-psikhologa v usloviyakh malogo goroda : dis. ... kand. psikhol. nauk. – Kemerovo, 2014. – 223 s.

20. Sviderskaya S. P. Professional'naya samorealizatsiya pedagoga posredstvom nauchno-issledovatel'skoy deyatel'nosti // Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki. – 2016. – № 4. – S. 46-65.

21. Esterle A. E. Sovremennyye predstavleniya o soderzhanii ponyatiya «professional'noe samorazvitie lichnosti» [Elektronnyy resurs] // Samarskiy nauchnyy vestnik. – 2014. – № 4 (9). – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyye-predstavleniya-o-soderzhanii-ponyatiya-professionalnoe-samorazvitie-lichnosti> (data obrashcheniya: 17.05.2019).

22. Afanasenkova E. L. Self-realization as psychological resources of the personality of the teacher, teacher-psychologist in the studies of foreign authors (Samorealizatsiya kak psikhologicheskiiy resurs lichnosti pedagoga, pedagoga-psikhologa v issledovaniyakh zarubezhnykh avtorov) // Aktual'nye problemy professional'noy sfery v sovremennom mire : materialy VI mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii molodykh uchenykh na inostrannykh yazykakh. 14 marta 2019 g. / Ural. gos. ped. un-t ; pod red. N. N. Sergeevoy. – Ekaterinburg : [b. i.], 2019. – Ch. I. – S. 10-16.

23. Vasyagina N. V., Afanasenkova E. L., Vedyashkina J. A., Vasyagina S. A., Abramovskikh N. V. Psihologikal Resources Of Pedagogikal Staff Professional Self-Realisation // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS, 2019. – Vol. LXIV. – P. 740-747.

Бачинин Игорь Владимирович,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики воспитания культуры творчества, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: prosvetcentr@mail.ru

Погорелов Станислав Тимофеевич,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики воспитания культуры творчества, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: pst_opp@mail.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ВОСПИТАНИИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И ЦЕЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ У ПОДРОСТКОВ КАК ФАКТОР УСТОЙЧИВОСТИ К ЗАВИСИМОСТЯМ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: антропологический подход; жизнестойкость личности; негативные зависимости; подростки; личность подростка.

АННОТАЦИЯ. Антропологический подход, как один из возможных педагогических подходов, обычно используется для рассмотрения проблем воспитания с позиций обеспечения полноты знаний о воспитуемом. Однако в социокультурных реалиях сегодняшнего дня антропологический подход призван не столько обеспечить совокупность знаний о «человеке в себе», сколько раскрыть «человеческое измерение» самого воспитательного процесса, направляя его на целостное личностное развитие воспитанников. Нами было проведено исследование воспитательных возможностей антропологического подхода в решении актуальной проблемы предупреждения негативных зависимостей современных подростков. Анализ показывает, что реализация антропологического подхода раскрывается как развитие субъектности воспитанников, направленность на переход от преимущественно социально-ролевого способа их жизненной адаптации к индивидуализации на основе обогащения интеллектуальных, творческих, духовно-нравственных сил, преодоления отчуждения собственной сущности. В статье рассматривается процесс формирования и современное состояние педагогической антропологии в России и за рубежом, описывается исследование возможностей антропологического подхода для воспитания у подростков качеств жизнестойкости и целостности личности, выступающих фактором устойчивости к зависимостям. Теоретический анализ воспитательного потенциала антропологического подхода подкрепляется данными, полученными при многолетней реализации в Свердловской области социально-педагогического проекта «Будь здоров!», участниками которого стали подростки 13-16 лет. Исследование показало, что педагогическая поддержка и сопровождение в преодолении подростками внутренних и внешних препятствий, инициирование интеллектуальной и творческой активности, расширение кругозора, развитие навыков рефлексии, саморегуляции, осознанных поведенческих стратегий (копинг-стратегий), выступают условиями воспитания жизнестойкости и целостности их личностного развития, т. е. тех качеств, которые обеспечивают устойчивость к зависимостям. Кроме того, к условиям успешности реализации подобных социально-педагогических проектов следует отнести их многокомпонентность, содержательно предполагающую комплекс развивающих деятельности, в которые вовлекаются подростки, а также необходимость взаимодействия педагогов, родителей и коллектива подростков в единой детско-взрослой со-бытийной общности (В. И. Слободчиков).

Bachinin Igor Vladimirovich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Educating a Culture of Creativity, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Pogorelov Stanislav Timofeevich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Educating Culture of Creativity, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

ANTHROPOLOGICAL APPROACH IN EDUCATION OF VITALITY AND PERSONALITY IN ADOLESCENTS AS A FACTOR OF RESISTANCE TO DEPENDENCE

KEYWORDS: anthropological approach; the vitality of the person; negative addictions; adolescents; teenager personality.

ABSTRACT. The anthropological approach, as one of the possible pedagogical approaches, is usually used to consider the problems of education from the standpoint of ensuring the completeness of knowledge about the educated. However, in the sociocultural realities of today, the anthropological approach is designed not so much to provide a body of knowledge about the “man in himself”, but to reveal the “human dimension” of the educational process itself, directing it to the holistic personal development of students. We conducted a study of the educational opportunities of the anthropological approach in solving the urgent problem of preventing the negative dependencies of modern adolescents. The analysis shows that the implementation of the anthropological approach is revealed as the development of the subjectivity of the pupils, the focus on the transition from the predominantly social-role way of their life adaptation to individualization based on the enrichment of intellectual, creative, spiritual and moral forces, overcoming the alienation of one’s own essence. The article discusses the pro-

cess of formation and the current state of pedagogical anthropology in Russia and abroad, describes the study of the possibilities of the anthropological approach to educate adolescents in the qualities of vitality and integrity of the personality, which are the factors of resistance to dependencies. The theoretical analysis of the educational potential of the anthropological approach is supported by the data obtained during the long-term implementation in the Sverdlovsk region of the social and pedagogical project "Be Healthy!", which was attended by adolescents 13-16 years old. The study showed that pedagogical support and support in overcoming adolescents' internal and external obstacles, initiating intellectual and creative activity, broadening their horizons, developing skills of reflection, self-regulation, conscious behavioral strategies (copying strategies), are the conditions for the development of vitality and integrity of their personal development, those. those qualities that provide resistance to dependencies. In addition, the conditions for the successful implementation of such socio-pedagogical projects should include their multicomponentness, meaningfully implying a set of developmental activities in which adolescents are involved, as well as the need for interaction between teachers, parents and the collective of adolescents in a single child-adult event community (V. I. Slobodchikov).

В современном обществе идеи антропоцентричности получают все большее распространение, яснее осознается тот факт, что социальные процессы и структуры связаны прежде всего с проблемами самого человека, со способностью индивидуума человеком быть. Мерой общественного развития и условием сохранения целостности социума сегодня начинает выступать уровень сформированности духовно-нравственных сил человека, его творческой энергии, интеллектуальной активности. Фактически образование и педагогика становятся той общественной практикой, в которой синтезируются гуманитарные знания, опыт воспитания, философские и религиозные принципы становления человеческой реальности. На наших глазах человек, ставший субъектом своей жизни, ее хозяином, человек, преодолевший отчуждение собственной родовой сущности, постепенно сменяет индивидуума, жизнедеятельность которого преимущественно осуществляется социально-ролевым способом.

Таким образом выдвижение антропологического подхода как проблемы человека в центр педагогического знания и всей современной науки отражает принципиально новые взаимоотношения между науками о природе и об обществе, поскольку именно в человеке природа, культура и история связаны множественным рядом связей и взаимозависимостей.

Антропологический принцип фактически становится ведущим методологическим принципом педагогического знания, а педагогическая практика – антропопрактикой, т. е. гуманитарной практикой формирования человека в совокупности образовательных процессов во всей полноте его проявлений как человека. Современная педагогика, рассматриваемая одновременно и как гуманитарное знание, и как социальная практика, обращенная к человеку, к способам и условиям его развития, не мыслима вне антропологического рассмотрения своих проблем.

Обратимся к развитию идей педагогической антропологии в трудах зарубежных мыслителей.

К основоположникам антропологического подхода в педагогике относят Жан Жака Руссо и Иоганна Песталоцци. Одним из первых как на важнейший фактор в педагогике, обеспечивающий полноту и целостность человеческого развития, Ж. Ж. Руссо указал на взаимосвязь между окружающей средой и воспитанием подрастающего поколения. В свою очередь Песталоцци в качестве важнейших путей развития целостной личности называл созерцание как активное восприятие явлений и предметов, выявление их сущности, формирование точного образа окружающей действительности, то есть полноту взаимосвязей человека с природной и социальной реальностью.

В понимании выдающихся немецких философов Иммануила Канта и Георга Вильгельма Фридриха Гегеля антропологический подход в педагогике раскрывается как формирование отдельной личности, ее морального облика в единстве с воспитанием человеческого рода на основе освоения традиций культуры. Данных мыслителей более всего интересуют не те или иные различия людей, а проблема происхождения и специфичности духовного склада человека как такового.

Постепенно сторонники антропологического подхода в педагогике пришли к пониманию того, что образование, основанное на идеях антропоцентризма, выступает необходимым условием, при котором только и возможно свободное самовосстановление человека как цельной личности. Ядро такого образования составляет антропологическое знание – объективное представление о человеке как целостном и противоречивом существе.

В начале 20-х гг. прошлого века Теодор Литт предложил основы изучения личности рассматривать не как сбор материала для педагогического осмысления, а как видение истории человеческой души в ее целостном понимании. Позднее, основываясь на антропологических представлениях об амбивалентности отношений человека с окружающим миром, Филипп Лерш сформулировал свою классификацию мотивов поведения: «участие, стремление к продуктивному творчеству, познавательные интересы,

любовь, долг, художественные потребности, метафизические потребности, религиозные искания» [13, с. 576].

Последующий период до конца 70-х гг. XX века в теоретической западноевропейской педагогике выступает как время становления антропологического способа рассмотрения проблем образования. Воспитание и образование начинают исследоваться как отношения в их значении для человека как индивида и как представителя рода. «Педагогическая антропология ставила задачу – выявить фундамент, некую основу, исходя из которой можно будет определить педагогическое действие, а именно дать определение основного педагогического отношения (pädagogische Bezug), вывести цели, дать легитимацию стилей и методов образования, рефлексию и оценку изменений в направлении образовательной действительности, дать переоценку образа человека, коренящегося в достоинстве и автономии индивида, понять ребенка в его “самости” как личность» [12, с. 71-87].

Отто Фридрих Больнов подошел к педагогической антропологии не как к обособленной научной дисциплине, а как к методологическому способу рассмотрения, который «пронизывает всю педагогику». Антропологический подход к воспитанию и образованию раскрыт им как мировоззренческая, гносеологическая, теоретическая и практическая ориентация воспитательного процесса на человека как главную цель и ценность. «Для педагогической антропологии основным является не только вопрос о сущности человека, но и его решение, которое должно определять пути и средства формирования личности, условия протекания этого процесса» [6, с. 27].

В современной немецкой научной литературе педагогическая антропология используется в качестве основы для философского и методологического обоснования образования. Так, Фридрих Кюммель указывает на то, что «воспитание направлено на человека и на его истинно человеческую природу, поэтому оно не может не исследовать возможности более глубокого понимания человека, основ его деятельности» [17]. В своем обзорном исследовании, построенном на обобщении наследия многих авторов (Георга Зиммеля, Фридриха Теннбрука, Макса Вебера, Эмиля Дюркгейма и др.), К.-З. Рееберг рассматривает возможности философской и педагогической антропологии в создании единого учения о культуре, о природе человека, о процессе его формирования [18].

В настоящий период в зарубежных научно-педагогических исследованиях сложилось направление, основанное на синтезе теоретико-педагогического, философско-

антропологического и человековедческого знания. Такой подход активно развивается в ФРГ, Австрии и Швейцарии (О. Ф. Больнов, Й. Дерболав, Г. Рот, А. Флитнер, Г. Цдарцил и др.). В целом сегодня педагогическая антропология в западноевропейской традиции является логическим развитием идей природосообразного воспитания, сформулированных еще в XVII веке Яном Амосом Коменским. Методы педагогической антропологии направлены на аналитическое исследование человека как в качестве воспитуемого, так и в качестве воспитателя, на осуществление такой интерпретации образовательных процессов, которая позволяет синтезировать информацию из различных областей человеческого бытия для целей воспитания.

Среди отечественных педагогов Н. И. Пирогов одним из первых в статье «Вопросы жизни» (1856 г.) с гуманистических позиций показал, что «все готовящиеся быть полезными гражданами должны сначала научиться быть людьми», что в результате воспитания ребенок прежде всего должен стать Человеком с большой буквы, обладать подлинными человеческими достоинствами.

Основоположник научной педагогики в России К. Д. Ушинский первым употребил термин «педагогическая антропология» и в контексте антропологического подхода в педагогике определил в качестве «предмета воспитания» изучение человека [5]. Начиная с работ К. Д. Ушинского «педагогическая антропология» рассматривается как особая наука о воспитании и образовании, которая призвана усовершенствовать человека, достичь единства души и тела, опираясь на важнейшие социокультурные факторы: семью, народ, религию, язык. Для педагогической антропологии как области знания, согласно К. Д. Ушинскому, важное значение имеет определение своего объекта и адекватных ему методов исследования. Для этого прежде всего необходимо составить точное представление о человеке: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [15, с. 492].

Последователями К. Д. Ушинского стали многие отечественные педагоги, среди которых А. С. Макаренко, П. Ф. Каптерев, С. А. Калабалин и другие. Несмотря на господство атеистической идеологии в советский период в отечественной воспитательной практике были сохранены этические представления христианской антропологии при отрицании идеи бога и религии как таковой. Для подтверждения этого достаточно сравнить тексты Нагорной проповеди Христа и Морального кодекса строителя коммунизма.

В современных условиях антропологический поход в отечественном образовании

предполагает опору как на педагогическую, так и на христианскую антропологию. Теоретическими основаниями для такого синтеза служат положения «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» [7] о том, что одной из составляющих, определяющих содержание воспитательного идеала, является отечественный педагогический опыт во всей его исторической полноте. Формулируя современный воспитательный идеал, авторы исходят из понимания необходимости обеспечить его историческую преемственность и видят его истоки в христианской антропологии. Так, А. Я. Данилюк с соавторами считают, что в современной образовательной практике должен учитываться тот факт, что представления христианской антропологии лежат в основе отечественных традиций воспитания: «В средневековой Руси воспитательный идеал был укоренен в религии и представлен для православных христиан прежде всего в образе Иисуса Христа. Православная церковь направляла и объединяла деятельность семьи, народа и государства в общем пространстве религиозного, духовно-нравственного воспитания. Православная вера была одним из важных факторов, обеспечивающих духовное единство народа» [7, с. 10].

В работах современных исследователей Б. М. Бим-Бада, Е. И. Исаева, В. И. Слободчикова и др. антропология образования рассматривается как дисциплина, включающая в свою структуру следующие составляющие:

- религиозно-философскую антропологию, исследующую происхождение, предназначение и смыслы бытия человека;
- психологическую антропологию, описывающую процессы становления «человеческого в человеке» на разных этапах возрастного развития;
- педагогическую антропологию, изучающую содержание, формы, методы организации человекосообразных образовательно-воспитательных процессов.

С этих позиций антропология образования выступает как единство мировоззренческих и теоретико-методологических оснований для практики развивающего образования. Такая антропопрактика раскрывается как становление целостного человека, который выступает в качестве субъекта своей собственной жизни, самоценной личности при встрече с Другим, неповторимой индивидуальности перед лицом абсолютных смыслов бытия.

Обратимся к рассмотрению с антропологических позиций сущности понятий «зависимость», «свобода от зависимостей», «устойчивость к зависимостям».

В христианской антропологии добродетелью считается постоянное трезвение человека как контроль разума над своими

чувствами и помыслами. Инстинктивные действия, или действия, совершаемые под влиянием своих влечений (хотений, похотей), рассматриваются как ведущие к нарушению трезвения, к греху (ошибке в выборе цели, блужданию, блуду и т. п.), которые, в конце концов, делают человека «рабом греха», зависимым от него, неустойчивым перед выбором между грехом и добродетелью. Свободный от зависимости человек – это тот, кто способен контролировать свои мысли, чувства, влечения и осуществлять ответственный выбор, сообразуясь с нравственными добродетелями. В православной традиции трезвение раскрывается как «усердие ко всякому доброму делу, внимание при молитве, тщательное наблюдение за всеми делами, словами и помышлениями своими» [10, с. 215]. В практике исихазма сложилась краткая, емкая формула трезвения, утверждающая, что «ум должен стоять на страже сердца».

Таким образом, уровень духовно-нравственной воспитанности, сформированности самоконтроля и способности к ответственному выбору определяет меру устойчивости личности к зависимостям. Например, в текстах Библии как на противоположность трезвению, которое необходимо человеку и в земной, и в вечной жизни, неоднократно указывается на зависимость от алкоголя: «Не обманывайтесь: ...пьяницы... Царства Божия не наследуют (1 Кор. 6. 9)». В результате понятие «зависимость» характеризуется как одновременная пораженность от алкоголя души, и тела человека, как греховность, нечестивость мыслей, желаний и дел.

На языке психологической антропологии свобода от зависимостей рассматривается как способность человека быть хозяином своей жизни, ее субъектом, самостоятельно определяющим смыслы и цели своего бытия, выбирающим пути самореализации в деятельности и общении с другими. Мера развития субъектности человека, как мера овладения деятельностью-преобразующими способами бытия, определяет и меру его устойчивости к зависимостям. Поскольку психологической антропологии теоретическим объектом исследования выступает не психика в ее естественно-научном варианте, а то, что обозначается в гуманитарной психологии как «внутренний мир человека», «душевная жизнь», «душа», «индивидуальный дух», или субъективная реальность, постольку негативные зависимости рассматриваются как нарушения внутреннего мира, нарушения душевной жизни человека, а свобода от зависимостей как гармонизация внутреннего мира, упорядоченность душевной жизни. С данной точки зрения устойчивость к зависимостям может рассматриваться как мера упоря-

доченности душевной жизни, гармоничности внутреннего мира человека.

В целом понятие «зависимость» с позиций антропологического подхода раскрывается как утрата своей субъектности, способности быть хозяином своей жизни, способности разумно оценивать свой выбор и нести ответственность за него, как утрата самостоятельности, как бессмысленность, хаотичность и бесцельность бытия. Так, например, зависимость от психоактивных веществ (ПАВ) в большинстве исследований раскрывается как деформация, поражающая человека на всех уровнях – телесном, интеллектуальном и душевном, как утрата жизнестойкости, т. е. как недостаточная жизнеспособность.

Свобода от зависимостей, с позиций антропологического подхода, формируется в процессе развития интеллектуальной активности, направленной на усвоение и принятие базовых духовно-нравственных ценностей, воспитание культуры чувств и желаний, формирование воли, способности и готовности к созидательной деятельности, развитие коммуникативных качеств, адекватной самооценки, стремления к мировоззренческому уровню ориентирования в реальности. Перечисленные качества свободной от негативных зависимостей личности в совокупности и обеспечивают ее жизнестойкость, способность выбрать позитивную жизненную стратегию.

Среди негативных зависимостей современных подростков исследователи выделяют в качестве наиболее распространенных и опасных зависимости от психоактивных веществ (ПАВ), среди которых наркотики, алкоголь, никотин. В настоящее время к ним добавились зависимости, связанные с развитием компьютерных средств, интернета, социальных сетей, игровых технологий и т. д. (выявлено уже более 200 видов различных негативных зависимостей). При этом появление одной зависимости, как правило, открывает в последующем дорогу к развитию другой, более тяжелой зависимости. Наши наблюдения подтвердили выявленную исследователями последовательность развития зависимостей у подростков от ПАВ: никотиновая – алкогольная – наркотическая. Поэтому так важно предупредить появление первой из них – зависимости никотиновой.

Практический этап нашего исследования осуществляется более 10 лет в форме социально-педагогического проекта Свердловской области «Будь здоров!». Содержание Проекта «Будь здоров!» разрабатывалось на основе антропологического подхода в синтезе с идеями трезвенного просвещения. Всего за время реализации в Проекте приняло участие более 40000 подростков 13-16 лет. Куратором Проекта выступает общественно-

государственное движение Свердловской области «Попечительство о народной трезвости» при участии Министерства образования и молодежной политики, Министерства здравоохранения, общеобразовательных школ, организаций дополнительного и профессионального образования, Екатеринбургской митрополии Русской Православной Церкви, родительской общественности.

При разработке цели Проекта «Будь здоров!» были сопоставлены представления о результатах воспитания в наиболее распространенных образовательных парадигмах, опирающихся на разные методологические подходы к человеку: натурализм (естественнонаучный), социоморфизм (биосоциальный), культурализм (ценностный), гносеологизм (когнитивный), антропологизм (целостный антропологический). Сравнение показало, что «натурализм» результатом развития видит половозрастного индивида; «социоморфизм» – социального индивида; «культурализм» – этнокультурную личность; «гносеологизм» – познающего субъекта; «антропологизм» – самобытную личность, что и предопределило выбор антропологического подхода в качестве основного.

Основными участниками Проекта являются коллективы подростков – учащихся 7-9 классов совместно с родителями и классными руководителями. Изначально эти коллективы рассматриваются нами как детско-взрослые со-бытийные общности, в которых основной формой воспитательного процесса выступает не мероприятие, а «событие», как совместное бытие, совместное проживание встречи с Другим, с ценностью, с Человеком, с самим собой.

Воспитательное значение Проекта заключается в создании условий для добровольного объединения подростков, их родителей и педагогов в со-бытийной общности, в которой жизнь и деятельность организуется на основе утверждения традиционных для России духовно-нравственных ценностей свободы и ответственности, долга и служения, сострадания и милосердия, ценностей здорового образа жизни.

Процессуально Проект выстроен как добровольное вхождение школы, конкретного класса в соревнование по различным направлениям (спортивное, культурно-историческое, художественно-творческое, просветительское, волонтерское и др.). Принципиально важно, что, вступая в Проект, подростки берут на себя коллективные обязательства не допускать в своем классе табакокурения, а при наличии подростков с такой зависимостью с общего согласия преодолеть ее, опираясь на помощь и поддержку сверстников и взрослых – педагогов и родителей. Данная установка для участия в Проекте

«Будь здоров!» является принципиальной (напомним об исходной роли никотиновой зависимости в ряду зависимостей от ПАВ).

Склонность подростков к никотиновой зависимости на начальном этапе реализации Проекта выявлялась средствами тестирования. На основе базового варианта теста СПЗ (склонности к зависимому поведению) Б. Н. Алмазова [2] нами был разработан его вариант, отвечающий целям исследования. При этом мы исходили из того, что поведение, характеризующееся признаками зависимости, имеет не внешнее, а внутреннее

происхождение. Склонности к различным видам зависимости имеют сходные корни: все они базируются на индивидуально-личностных «до-болезненных» качествах человека.

Тест состоял из прямых и обратных утверждений, степень согласия с которыми предполагает 5 вариантов ответов: 1 – совершенно не согласен; 2 – скорее не согласен; 3 – ни то ни другое; 4 – скорее согласен; 5 – совершенно согласен. Приведем примеры прямых и обратных утверждений (табл. 1).

Таблица 1

Прямые утверждения	Обратные утверждения
Я склонен разочаровываться в людях	В жизни надо попробовать все
Сигареты бывают «легкими», и они не вызывают привыкания к табакокурению	В том, что подросток начинает курить, виноваты те, кто продает сигареты
Меня нередко обманывают	Я знаю многих ребят, кто курит
Я иногда чувствовал, что кто-то посредством гипноза заставлял меня совершать какие-либо поступки	Прогнозировать будущее – бесполезное дело, так как многое от тебя не зависит
Я готов полностью подчиниться и даже доверить свою судьбу, но только тому, кого действительно уважаю	Часто я сам от себя не ожидаю какого-либо поступка

С помощью ключа прямые утверждения оцениваются в баллах в соответствии с выбором подростка от 1 балла до 5 баллов; обратные утверждения оцениваются инверсионным способом, при выборе «1» в 5 баллов, при выборе «2» в 4 балла и т. д. Для оценки результатов баллы суммируются. Интерпретация результатов осуществляется по трем уровням выраженности склонности к никотиновой зависимости:

- наличие тенденции;
- повышенная склонность;
- высокая вероятность никотиновой зависимости.

По результатам исходного тестирования склонности подростков к никотиновой зависимости на начальном этапе было выявлено, что 17% подростков имеют высокую вероятность зависимости, 22% – повышенную склонность; 37% – наличие тенденции, 24% подростков склонности к никотиновой зависимости не проявили.

Опора на антропологический подход позволила нам рассмотреть негативную зависимость и устойчивость к ней как различные качественные уровни одного интегративного свойства личности, имеющего множественные проявления, а именно сформированность социальной субъектности подростка, выявить ее наиболее распространенные когнитивные, эмоционально-мотивационные и деятельностные показатели. Целостное рассмотрение личности дает возможность увидеть, что и в основании жизнестойкости как интегративного качества также лежит сформированность субъектности, что наличие негативной зависимости, зависимого поведения у подростка приводит к его утрате, а не развитию жизнестойкости, тогда как формирование устойчивости к негативным зависимостям обеспечивает условия ее развития.

Приведем в табличной форме структуру проявлений негативных зависимостей и устойчивости к ним (табл. 2).

Таблица 2

Проявления	Негативная зависимость	Устойчивость к негативным зависимостям
Когнитивные	Самоуверенность на основе неадекватных представлений о себе, завышенная самооценка	Уверенность в своих силах, адекватная самооценка на основе представлений о себе
	Некритическая подчиненность внешним авторитетам с асоциальной направленностью личности, подавленность собственной воли	Уважение к авторитетным людям на основе оценки их высоких духовно-нравственных качеств, значимых для общества и государства

Продолжение таблицы 2

Проявления	Негативная зависимость	Устойчивость к негативным зависимостям
Эмоционально-мотивационные	Переживание одиночества	Переживание единства с другими людьми
	Разочарование в людях	Базовое доверие к людям
	Обидчивость	Готовность к прощению другого
	Переживание бессмысленности жизни, пессимизм	Переживание высокого смысла жизни, направленность на его поиск, оптимизм
	Эгоистический индивидуализм в отношении к другому, отсутствие сопереживания другому	Доминанта на другом, совестное отношение к другому, сопереживание другому
Деятельностные	Непоследовательность в деятельности и поведении	Обоснованность, целеустремленность в деятельности, осознанность поведения
	Неготовность к диалогу	Готовность к диалогу
	Демонстративность в асоциальном поведении с целью обратить на себя внимание	Доброжелательность в отношениях, коммуникативное благополучие, готовность к содержательному общению со сверстниками и взрослыми

Обратимся далее к раскрытию сущности понятия «жизнестойкость».

В современных исследованиях жизнестойкость рассматривается как интегративное многокомпонентное свойство личности, которое связано с уровнем самооценки подростка, с его притязаниями, с особенностями темперамента, с той стратегией, которую он выбирает для совладания с жизненными трудностями. На то, что неготовность справляться с трудностями связана с низким уровнем устойчивости личности в столкновениях с жизненными трудностями, указывали многие отечественные исследователи. По их мнению, недостаточная жизнестойкость приводит к формированию у подростков разрушительных установок и неадекватных поведенческих реакций [1; 4].

Мадди Сальвадоре, введший в употребление термин «жизнестойкость», связывает это личностное качество с осознанными способами деятельности или «копинг-стратегиями», которые позволяют, опираясь на смыслообразование, успешно адаптироваться к возникающим жизненным трудностям и, сохранив эмоциональное равновесие, устойчиво совладать с ними [9, с. 87-101]. Жизнестойкость, в его понимании, – это определенная установка, придающая жизни смысл независимо от внешних обстоятельств, это определенный ресурс человека, помогающий поддерживать его физическое, психическое и социальное здоровье.

Из наиболее существенных составляющих жизнестойкости исследователи выделяют следующие: умение справляться с трудностями; когнитивную оценку возникающих ситуаций; реакцию совладания с трудностями (или копинг-реакцию, заключающуюся в использовании наиболее эффективных копинг-стратегий). Средством, детерминирующим повышение жизнестойкости, ряд исследователей считают высокую

самооценку личности. По мнению Е. И. Кузьминой, жизнестойкость как совладание с трудностями есть «самоутверждение “вопреки”, а именно вопреки тому, что пытается помешать Я утвердить самоё себя» [8]. Т. В. Наливайко связывает жизнестойкость с силой характера, целеустремленностью и оптимизмом. Основой жизнестойкости исследователь считает смысло-жизненные ориентации личности, самоотношение и стиль саморегуляции [11, с. 175].

Совершенно иным представляется тип личности, избегающей взятия на себя ответственности за происходящие события. У таких людей, по данным С. Мадди, слабая структура представлений о себе, слабо развитое самосознание, они не отвечают на «вызов» судьбы [9, с. 87-101]. Именно жизнестойкость как единство установок на вовлеченность, влияние и вызов обеспечивает мотивацию, необходимую для регулярных занятий преобразующим совладанием, и заботу о своем здоровье. Но именно такая забота о своем здоровье и выступает необходимым условием устойчивости подростков к зависимостям.

К сожалению, условия жизнедеятельности современного российского школьника-подростка нередко оказываются экстремальными и стимулируют развитие стресса, что вызывается информационными, социальными и межличностными факторами. Внутренняя неготовность подростков к непрерывным изменениям и все возрастающим требованиям, их низкая жизнестойкость перед растущим числом сбивающих факторов ведут к риску их средовой дезадаптации в сферах образовательной, семейной, свободного общения. По мнению Б. Н. Алмазова [2], негативные зависимости – одно из следствий средовой дезадаптации подростков, которая в свою очередь возникает при неразвитой жизнестойкости. Социальная

«беспомощность», отсутствие устойчивой системы личностных ценностей, ухудшение как психического, так и физического здоровья, потребительский тип поведения, характерные для многих современных подростков, становятся основой для склонности их к зависимому поведению. В этих условиях развитие жизнестойкости становится фактором, определяющим формирование навыков саморегуляции, постепенно переходящей в самоконтроль, а значит и фактором устойчивости к зависимостям и жизнестойкости.

Антропологически обоснованной представляется позиция В. Д. Шадрикова, утверждающего, что жизнестойкость есть особый класс способностей человека, которые называют духовными: «Они определяют качественную специфику поведения человека: его добродетельность; следование принципам веры, любви, альтруизма, смысла жизни; креативность, оптимизм. Жизнестойкость обладает основными признаками духовных особенностей, однако нетождественна им. Она представляет собой единство природных и нравственных начал» [16, с. 7].

В своем исследовании мы исходили из предположения о существовании взаимосвязи между уровнем развития жизнестойкости у подростков 13-16 лет и уровнем сформированности их устойчивости к зависимостям. Кроме того, учитывалось, что подростковый возраст – один из благоприятных периодов развития таких черт личности, которые помогают совладать с жизненными трудностями, сохранить физическое и психическое здоровье, предупредить попадание в ту или иную негативную зависимость. Эти качества и обеспечивают жизнестойкость личности, служат ресурсом преодоления возникающих жизненных трудностей, опираясь на который подросток может контролировать неблагоприятные события, управлять ими, и в результате противостоять воздействиям, вовлекающим его в различные неблагоприятные отношения.

Анализируя взаимосвязь жизнестойкости личности и ее устойчивости к зависимостям, мы пришли к выводу о том, что эти интегративные качества соотносятся как часть и целое – устойчивость к негативным зависимостям выступает как конкретное проявление жизнестойкости. Исходя из этого нами разрабатывались задания Проекта «Будь здоров!», выявлялись необходимые педагогические условия и организационные принципы его реализации.

Достижение целостности личностного развития подростков в ходе реализации Проекта обеспечивалось выбором в качестве основного содержания заданий духовно-нравственных ценностей и традиций отечественной культуры, вживание в кото-

рые выступает внешней формой процессов самостановления, самобытия и самовыражения. Именно в духовно-нравственных традициях сохраняются, транслируются и обогащаются духовно-нравственные и экзистенциальные ценности, такие как «жизнь», «смерть», «любовь», «семья», «свобода», поскольку посредством их обретения, осознания и существования в них человек совершает свое духовное восхождение. «Традиция – источник исторической, культурной и национальной относительности ценностного постижения мира, критериев добра и зла, прекрасного и безобразного, истины и заблуждений, справедливого и несправедливого, религиозных систем “искупления” и “спасения” человека» [3].

Одним из ведущих принципов организации Проекта мы считали создание для подростков при выполнении заданий системы постепенно нарастающих трудностей – внешних и внутренних препятствий. При этом мы исходили из выявленной педагогической закономерности, заключающейся в том, что духовно-нравственное развитие личности осуществляется не столько благодаря созданным благоприятным условиям, сколько вопреки условиям, выступающим препятствиями на пути ее развития. В преодолении препятствий и формируется такое качество личности, как жизнестойкость, которая необходима для устойчивости личности перед лицом сил, вовлекающих подростка в ту или иную зависимость – курение, употребление алкоголя, наркотиков и др. [14].

Большая часть заданий Проекта была связана со спортивными и интеллектуальными состязаниями, с развитием неформального мышления подростков, смысловой сферы их личности, их творческих способностей (например, задания, связанные с анализом художественных текстов и собственным художественным творчеством). Способности к творческому самовыражению противопоставляются снижению ценностно-смыслового развития личности до уровня «потребительства», они необходимы для становления человека как творца, создателя и архитектора собственной жизненной судьбы.

В форме заданий-драматизаций осуществляется обучение анализу и осознанному выбору поведенческих стратегий (копинг-стратегий), направленных на непосредственные действия в сложившейся ситуации, эмоционально-экспрессивное выражение чувств, либо на физиологические изменения. Если первые две стратегии помогают личности сохранить свою независимость и возможность изменения ситуации (изучение, обсуждение сложившихся обстоятельств, поиск социальной поддержки, «уход» от ситуации, контроль и сдерживание своих пе-

реживаний, их катарсическое разрешение и др.), то стратегия, ориентированная на физиологические изменения (использование никотина, алкоголя, наркотиков, еда, сон и др.) оказывается заведомо проигрышной и неизбежно приводящей к зависимости.

Постоянный самоконтроль, самооценка, рефлексия, которые требовались при выполнении заданий, способствовали формированию саногенного типа мышления подростков, характерного для жизнестойких личностей.

Условием выполнения большинства заданий Проекта было наличие у подростков навыков межличностного и внутриличностного взаимодействия, поскольку отсутствие их становится препятствием на пути реализации ими собственных ценностей и установок, делает их беспомощными перед обстоятельствами, ставит в зависимость от обстоятельств, чужих мотивов и переживаний. Выполняя задания, подростки овладевали навыками активного слушания, понимания собственных чувств, чувств сверстников и взрослых, с которыми они вступали во взаимодействие. То же относится к навыкам уверенного требования при нарушении другими договоренностей, навыкам оптимального реагирования на справедливые и несправедливые замечания, навыкам формулировать просьбу и отказ.

Результаты выполнения конкретных заданий и взятых на себя обязательств подростки оценивали самостоятельно, открыто и коллективно. Самоопределение и творческая самореализация выдвигались как условия выполнения заданий в течение всего Проекта, поскольку именно они необходимы для формирования самобытной личности – цели развития при антропологическом подходе.

По итогам учебного года, в течение которого реализуется Проект «Будь здоров!», проводилось завершающее тестирование склонности подростков к никотиновой за-

висимости. По результатам итогового тестирования было выявлено, что число подростков, имеющих высокую вероятность зависимости, снизилось до 10%; имеющих повышенную склонность – до 15%; наличие тенденции выявлено у 31% подростков. Число подростков, не проявивших склонности к никотиновой зависимости, возросло до 44%.

Полученные результаты и данные длительных педагогических наблюдений в ходе реализации Проекта, основанного на принципах антропологического подхода в воспитании, позволяют утверждать, что, во-первых, уровень развития жизнестойкости подростков положительно коррелирует с устойчивостью к негативным зависимостям; во-вторых, участие подростков в социально-педагогическом антропологически ориентированном проекте создает условия, активизирующие их духовно-нравственное развитие, обеспечивает целостность и гармонизацию внутреннего мира, предупреждает средовую дезадаптацию; в-третьих, участие в Проекте создает возможность возникновения детско-взрослой со-бытийной общности как воспитательной среды, обеспечивающей свободу подростков от негативных зависимостей и устойчивость к ним.

В совокупности участие в Проекте «Будь здоров!» создавало для подростков возможности овладеть навыками ответа на неблагоприятные вызовы современной социокультурной среды, обеспечить бесконфликтную позитивную адаптацию вовлеченностью в социально позитивную деятельность, выработать навыки влияния на складывающуюся ситуацию собственного развития. (Подробнее с содержанием, ходом и результатами Проекта «Будь здоров!» можно ознакомиться в других публикациях авторов. По итогам 2017/18 учебного года Проект был признан одним из лучших социально-педагогических проектов в РФ).

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова Л. А. К концепции жизнестойкости в психологии // Сибирская психология сегодня : сб. научн. трудов / под ред. М. М. Горбатовой, А. В. Серого, М. С. Яницкого. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2004. – Вып. 2. – С. 82-90.
2. Алмазов Б. Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних : монография. – 2-е изд. – Москва : Издательство «Юрайт», 2019. – 180 с. – (Актуальные монографии).
3. Андреев А. Традиция как философский принцип опознания бытия человека, народа, социума [Электронный ресурс]. – Минск : Белорусская цифровая библиотека LIBRARY.BY. – Режим доступа: https://library.by/portalus/modules/philosophy/readme.php?subaction=showfull&id=1107017404&archive=1129708655&start_from=&ucat=& (дата обращения: 21.07.2019).
4. Богомаз С. А. Жизнестойкость человека как личностный ресурс совладания со стрессами и достижения высокого уровня здоровья // Материалы научно-практических конгрессов 4 Всероссийского форума «Здоровье нации – основа процветания России». – 2008. – Т. 2. – С. 24-27.
5. К. Д. Ушинский. Психологические монографии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.azlib.ru/u/ushinskij_k_d/text_0090.shtml (дата обращения: 18.06.2019).
6. Коджаспирова Г. М. Педагогическая антропология. – М. : Гардарики, 2005. – 287 с.
7. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М. : Просвещение, 2011. – 24 с.
8. Кузьмина Е. И. Самооценка и жизнестойкость личности [Электронный ресурс] // Инициативы XXI века. – Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_23168928_23302743.pdf (дата обращения: 19.07.2019).

9. Мадди Сальвадоре Р. Смыслообразование в процессе принятия решений // Психологический журнал. – 2005. – № 6. – Т. 26. – С. 87-101.
10. Мельников Э. А. Православие для интеллигенции. – Курск : МУП «Курская городская типография», 2016. – 584 с.
11. Наливайко Т. В. Исследование жизнестойкости и ее связей со свойствами личности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Южно-Урал. гос. ун-т. – Челябинск, 2006. – 175 с.
12. Огурцов А. П. Педагогическая антропология в Германии: поиски и перспективы. Часть 1 // Человек. – 2002. – № 1. – С. 71-87.
13. Педагогическая антропология / авт.-сост. Б. М. Бим-Бад. – М. : Изд-во УРАО, 1998. – 576 с.
14. Соловцова И. А. Духовное воспитание в православной и светской педагогике : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Волгогр. гос. пед. ун-т. – Волгоград, 2006. – 330 с. : ил.
15. Ушинский К. Д. Пед. соч. : в 6 т. – М. : Педагогика, 1988. – Т. 2. – 492 с.
16. Шадриков В. Д. Категории деятельности и ее применение к изучению качества профессионального образования. – Москва : Издательский дом Высшей школы экономики, 2012. – 175 с.
17. Kummel F. Problem und Methode einer padagogischen Anthropologie Zugriffsmodus [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.friedrich-kuemmel.de/doc/PAnthropologie.pdf> (date of access: 11.07.2019).
18. Rehberg K. Siegbert Einige Zusammenhänge zwischen einer philosophischen Denktradition und der Soziologie in Deutschland / Zugriffsmodus [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.heikelitz.de/phila/Rehberg_Soziologisierung_des_Wissens.pdf (date of access: 11.07.2019).

REFERENCES

1. Aleksandrova L. A. K kontseptsii zhiznестойкости v psikhologii // Sibirskaya psikhologiya segodnya : sb. nauchn. trudov / pod red. M. M. Gorbatovoy, A. V. Serogo, M. S. Yanitskogo. – Kemerovo : Kuzbassvuzizdat, 2004. – Вып. 2. – С. 82-90.
2. Almazov B. N. Psikhicheskaya sredovaya dezadaptatsiya nesovershennoletnikh : monografiya. – 2-e izd. – Moskva : Izdatel'stvo «Yurayt», 2019. – 180 s. – (Aktual'nye monografii).
3. Andreev A. Traditsiya kak filosofskiy printsip opoznaniya bytiya cheloveka, naroda, sotsiuma [Elektronnyy resurs]. – Minsk : Belorusskaya tsifrovaya biblioteka LIBRARY.BY. – Rezhim dostupa: https://library.by/portalus/modules/philosophy/readme.php?subaction=showfull&id=1107017404&archive=1129708655&start_from=&ucat=& (data obrashcheniya: 21.07.2019).
4. Bogomaz S. A. Zhiznестойкост' cheloveka kak lichnostnyy resurs sovladaniya so stressami i dostizheniya vysokogo urovnya zdorov'ya // Materialy nauchno-prakticheskikh kongressov 4 Vserossiyskogo foruma «Zdorov'e natsii – osnova protsvetaniya Rossii». – 2008. – Т. 2. – С. 24-27.
5. K. D. Ushinskiy. Psikhologicheskie monografii [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.azlib.ru/u/ushinskij_k_d/text_0090.shtml (data obrashcheniya: 18.06.2019).
6. Kodzhaspirova G. M. Pedagogicheskaya antropologiya. – М. : Gardariki, 2005. – 287 s.
7. Kontseptsiya dukhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii / A. Ya. Danilyuk, A. M. Kondakov, V. A. Tishkov. – М. : Prosveshchenie, 2011. – 24 s.
8. Kuz'mina E. I. Samootsenka i zhiznестойкост' lichnosti [Elektronnyy resurs] // Initsiativy XXI veka. – Rezhim dostupa: https://elibrary.ru/download/elibrary_23168928_23302743.pdf (data obrashcheniya: 19.07.2019).
9. Maddi Sal'vadore R. Smysloobrazovanie v protsesse prinyatiya resheniy // Psikhologicheskii zhurnal. – 2005. – № 6. – Т. 26. – С. 87-101.
10. Mel'nikov E. A. Pravoslavie dlya intelligentsii. – Kursk : MUP «Kurskaya gorodskaya tipografiya», 2016. – 584 s.
11. Nalivayko T. V. Issledovanie zhiznестойкости i ee svyazey so svoystvami lichnosti : dis. ... kand. psikhol. nauk : 19.00.05 / Yuzhno-Ural. gos. un-t. – Chelyabinsk, 2006. – 175 s.
12. Ogurtsov A. P. Pedagogicheskaya antropologiya v Germanii: poiski i perspektivy. Chast' 1 // Chelovek. – 2002. – № 1. – С. 71-87.
13. Pedagogicheskaya antropologiya / avt.-sost. B. M. Bim-Bad. – М. : Изд-во УРАО, 1998. – 576 с.
14. Solovtsova I. A. Dukhovnoe vospitanie v pravoslavnoy i svetskoy pedagogike : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01 / Volgogr. gos. ped. un-t. – Volgograd, 2006. – 330 s. : il.
15. Ushinskiy K. D. Ped. soch. : v 6 t. – М. : Pedagogika, 1988. – Т. 2. – 492 с.
16. Shadrikov V. D. Kategorii deyatelnosti i ee primenenie k izucheniyu kachestva professional'nogo obrazovaniya. – Moskva : Izdatel'skiy dom Vysshey shkoly ekonomiki, 2012. – 175 s.
17. Kummel F. Problem und Methode einer padagogischen Anthropologie Zugriffsmodus [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.friedrich-kuemmel.de/doc/PAnthropologie.pdf> (date of access: 11.07.2019).
18. Rehberg K. Siegbert Einige Zusammenhänge zwischen einer philosophischen Denktradition und der Soziologie in Deutschland / Zugriffsmodus [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.heikelitz.de/phila/Rehberg_Soziologisierung_des_Wissens.pdf (date of access: 11.07.2019).

Белеева Ирина Дамировна,

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

Панкратова Лариса Эльмировна,

кандидат философских наук, доцент, кафедра социологии и социальной работы, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11; e-mail: l.pancratowa2011@yandex.ru

Титова Наталия Борисовна,

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

БУЛЛИНГ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: буллинг; подростки; подростковая среда; подростковая жестокость; профилактика буллинга; агрессивное поведение; конфликтные ситуации; межличностное взаимодействие.

АННОТАЦИЯ. В статье исследуется проблема буллинга как вида деструктивного взаимодействия в школьной подростковой среде. Буллинг представляет собой острый социальный феномен, который отрицательно сказывается на всех вовлеченных в этот процесс личностях, на формировании их Я-концепции и самооценки, системе ценностей и стиле взаимодействия со сверстниками. По данным современных исследований, практически половина подростков сталкиваются с буллингом в общеобразовательном учреждении.

Авторы исследуют теоретические аспекты феномена буллинга, его трансформацию, динамику и особенности, социальные и психологические истоки насильственных, агрессивных отношений в межличностных, внутригрупповых взаимодействиях.

Была проведена диагностика риска возникновения буллинга в общеобразовательных учреждениях и предложены методики его профилактики в школьном коллективе.

Исследование позволило систематизировать основные подходы к феномену буллинга в подростковой среде и показало, что в данных учреждениях нет острого риска возникновения буллинга, но отсутствуют ресурсы по его предотвращению. Полученные данные подтверждают положение о том, что классный коллектив является ведущим механизмом в профилактике буллинга. Именно потенциал классного коллектива определяет наличие и отсутствие буллинга в группе, а также возможность его предотвращения на ранних стадиях.

Beleeva Irina Damirovna,

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Romano-Germanic Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Pankratova Larisa El'mirovna,

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

Titova Natalia Borisovna,

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

PREVENTION OF BULLYING AMONG ADOLESCENTS IN THE EDUCATIONAL INSTITUTION

KEYWORDS: bullying; adolescents; teenage environment; teenage cruelty; bullying prophylaxis; aggressive behavior; conflict situations; interpersonal interaction.

ABSTRACT. The article investigates the problem of bullying as a kind of destructive interaction in the school teenage environment. Bullying is an acute social phenomenon that has a negative impact on all individuals involved in this process, on the formation of their Self-concept and self-esteem, value system and style of interaction with peers. According to current research, almost half of adolescents face bullying in a General education institution.

The authors investigate the theoretical aspects of the phenomenon of bullying, its transformation, dynamics and features, social and psychological origins of violent, aggressive relationships in interpersonal, intragroup interactions.

The diagnosis of the risk of bullying in General education institutions was carried out and the methods of its prevention in the school team were proposed.

The study allowed to systematize the main approaches to the phenomenon of bullying in adolescents and showed that in these institutions there is no acute risk of bullying, but there are no resources to prevent it. The findings confirm the position that the classroom is the leading mechanism in the prevention of bullying. The potential of classroom group determines the presence and the absence of bullying in the group, as well as the possibility of its prevention at early stages.

Феномен насилия в подростковой среде является традиционной те-

мой психологического, педагогического и социологического анализа. В России в

настоящее время данное явление приобретает новые характерные черты (например, кибербуллинг) и масштабность. Вопрос предупреждения буллинга среди школьников изучается многими зарубежными учеными: Д. Олвеусом, П. Смитом, К. Купером, К. Ригби и другими. В отечественной науке интерес к данной проблематике представлен в научных трудах В. С. Собкина, Д. Н. Соловьева, О. А. Селивановой, М. Г. Нечаевой, А. А. Бочавер и других.

Актуальность подобных исследований в нашей стране обусловлена ростом насилия и агрессии в школьной подростковой среде. Исследования, проведенные Европейским региональным бюро ВОЗ в 2013/14 гг. (42 страны Европы и Северной Америки), отмечают, что в России 23% девочек и 27% мальчиков в возрасте 11 лет подвергались буллингу; в возрасте 13 лет – 15% и 21%; в 15 лет – 12 и 15%. Таким образом, Россия занимает 3, 5 и 4-е места по количеству жертв буллинга среди 42 изучаемых стран [7].

Исследование, проведенное В. С. Собкиным и М. М. Смысловой в 2010 г. среди московских и рижских подростков (участие приняли 2932 школьника), показало, что 60% обучающихся испытали на себе буллинг в школе [9, с. 72]. Распространение травли в школьной среде обуславливает необходимость скорейшего поиска эффективных форм профилактики этого негативного социального явления [10, с. 3].

Свердловская область не является исключением, случаи буллинга зафиксированы в школах городов Екатеринбург, Ревды, Березовского, Качканара и т. д. Ситуацию осложняет нежелание педагогов, администрации школ, родителей, да зачастую и жертв буллинга предавать огласке факты насилия.

Термин «буллинг» английского происхождения (*“bullying”* переводится, как «издевательство»). Впоследствии слово несколько изменило свой смысл. Исследователи проблематики буллинга по-разному подходят к его толкованию. Один из первых исследователей буллинга Д. Олвеус характеризует буллинг как «стереотип взаимодействия в группе, при котором человек на протяжении какого-то времени неоднократно сталкивается с намеренным причинением себе вреда или дискомфорта со стороны другого человека или группы людей в контексте “диспропорциональных “властных” отношений”» [6]. С позиций социологического подхода (символический интеракционизм) интересна мысль, что буллинг является результатом интеракции внутри группы или между группами. Буллинг понимается как вариант деструктивного конфликтного взаимодействия, наблюда-

емого в малой группе, в которой насильственные действия, совершаемые в отношении жертвы, имеют продолжительный, повторяющийся характер при наличии свидетелей этих действий. Д. Грахам с соавторами рассматривает ситуацию буллинга с точки зрения социальной психологии, отмечая наличие дисбаланса сил у вовлеченных участников буллинга, их жестокость по отношению друг к другу, намерение применить физический или психологический ущерб жертве, тем самым, определяя буллинг как вид социального взаимодействия. Сторонники данного подхода воспринимают буллинг как тип поведения в групповой структуре [3]. Взгляды ученых на трактовку понятия различны, но стоит отметить, что вне зависимости от интерпретации явления, буллинг определяется как форма агрессивных взаимодействий.

Возникновение конфликтного взаимодействия сопровождается организацией его структуры. Буллинг-структура – социальная система, включающая преследователей, их жертв и наблюдателей [11]. По оценкам экспертов, агрессивность, стремление к насилию проявляются у школьников не одинаково, а зависят от возраста. Факты буллинга чаще встречаются с 8-го по 9-й классы, реже – с 5-го по 7-й классы, значительно реже – с 10-го по 11 классы. Снижение уровня насилия связывают с взрослением подростков и завершением пубертатного периода их развития. Анализ причин насилия в подростковой среде подразумевает исследование его пространственных и временных характеристик. Большинство случаев травли фиксируются в школе после занятий, во время перемен. Границы распространения случаев буллинга обозначаются пределами школьной территории или непосредственно за ней (23% случаев); в классе, когда учитель отсутствует (21%); на школьном дворе (20%); в коридоре, холле (17%); в туалете (11%) [6].

При этом по кибербуллингу (травля в интернете) Россия занимает первое место в мире. Нанесение психологического вреда осуществляется через различные каналы обмена информации: социальные сети, чаты, web-сайты [14]. Так, 34% опрошенных экспертов описывают факты травли школьников, реализуемой через социальные сети. Осуществляется буллинг в форме вымогательства различных благ, изолированных оскорблений, угроз, размещения унижающих личность фото, видео, тем самым реализуется стремление агрессора унижить жертву, подавить и подчинить ее, самоутвердиться за ее счет, подняв свой статус лидера в группе. Часто такие подростки происходят из неблагополучных или не-

полных семей, малообеспеченных, где нормой является насилие психологическое и физическое. В качестве инструмента самозащиты он включает агрессию, демонстративное нарушение школьных норм поведения, формируя тем самым отношение к себе как результат интеракции: страх со стороны учащихся и устойчивую репутацию «безнадежно» девиантного подростка со стороны учителей. С другой стороны, жертва буллинга переживает его последствия: депрессию, нарушение сна, тревожность, ситуация влияет на здоровье. Страх снова попасть в конфликтную ситуацию, которая кажется неразрешимой, побуждает пропускать уроки, запущенность ситуации приводит к снижению самооценки, может привести к возникновению неврозов, оказывает влияние на всю последующую жизнь жертвы буллинга [6]. На социальную жизнь группы буллинг также влияет негативно. Вовлечение в травлю является травмой для всех ее участников, которые получают опыт разрешения конфликта и социального научения в стиле «кто сильнее и агрессивнее, тот и прав». По данным ЮНЕСКО треть российских школьников подвергаются буллингу или травле со стороны сверстников. У подростков, подвергшихся травле, возрастает риск возникновения и развития нервнопсихических и поведенческих расстройств. Школьный буллинг способствует деморализации, демотивации и изоляции жертвы [4].

Каковы социальные причины роста насилия в школе? Современные социологические и социально-психологические теории называют факторы, влияющие на эти процессы, протекающие в подростковой среде, особенности общественных условий и социальных изменений, порождающих девиацию и деликвентное поведение у подростков. В первую очередь, за рост насилия отвечают институты семьи, школы и социальные структуры. Классические теории Э. Дюркгейма и Р. Мертона объясняли этот социальный феномен тем, что насилие сопровождает социальные переломы, изменения, порождая аномию, когда отсутствуют четкие нормы поведения и система взаимных ожиданий. Р. Мертон видел аномию в последствиях значительного разрыва между культурно предписанными целями и социально-структурно детерминированным разделением легитимных средств, имеющих для достижения целей [8].

Увеличение социального неравенства воспроизводит ситуацию социальной депривации и психологического дискомфорта, неверия в свои силы, фрустрацию представителей низших страт, потерю надежд. Статусные позиции легитимизируются и передаются по наследству, образуя сосло-

вия, формирование которых, как и образование социальных барьеров, не допускает реализацию устремлений получения качественного образования, что приводит, по мнению Р. Мертона, к девиантному поведению, повышает агрессивность и способствует криминализации общества.

Социальные изменения последних десятилетий привели к изменению функций института семьи. Экономическая ситуация 90-х годов, когда условием физического выживания стало увеличение рабочего времени родителей, ослабило внутрисемейные связи. В это же время школа отказалась от присущей ей функции воспитания, сведя обязанности лишь к обучению. При отсутствии финансирования закрывались кружки, дворовые клубы. Внешкольное время подростка стало пустым, не наполненным содержанием. Функцию социализации подрастающего поколения приняли на себя СМИ, становясь фактором социализации, рекламируя агрессивное поведение как залог успешности в жизни. В 90-е – 2000-е годы происходило изменение социокультурных ценностей, на смену советским ценностям пришли ценности общества потребления.

Однако потребительские ценности не могут заменить ценности духовные. В условиях общества потребления заданность неравенства жизненных возможностей фрустрирует подростков, приводит к депривации, росту агрессии, к желанию самоутвердиться за счет других, более слабых или неагрессивных. Ухудшение экономического положения в стране, падение уровня благосостояния, снижение социальных гарантий приводит к потере веры в будущее у молодежи. Показательны результаты исследования Левада-центра об отношении к эмиграции у молодого поколения. Так, 41% молодых респондентов в возрасте от 18 до 24 лет заявили о своем желании уехать за границу на постоянное место жительства [13].

В сущности, усиление агрессивности социума, рост насилия, проявляющийся в том числе и в буллинге, есть не что иное, как реакция общества на социокультурную травму. П. Штомпка определял ее как «патологическое состояние», которое «проявляется при определенных структурных и культурных обстоятельствах...». Оно вызвано специфическими формами прошлого социального изменения («травмирующие события»). Явление, обозначенное как травма, вызывает ответные реакции («совладание с травмой»), основанные на способности агента к дальнейшему социальному изменению [12]. Агрессия со стороны подростков – ответная реакция на агрессивную, токсичную социальную среду российского общества и одновременно резуль-

тат социального научения. К сожалению, в условиях современной школы отсутствует систематическая работа со школьниками и родителями по профилактике и прекращению травли. Какая-либо деятельность идет, как правило, постфактум. Одним из выходов из ситуации является воспитание толерантности, усиление атмосферы взаимопомощи и поддержки, социальной солидарности, взаимного доверия в классе.

Проявления буллинга, оставшиеся без своевременного внимания, становятся более опасными. Исследование ключевого понятия выявило факт его тесной взаимосвязи с термином «девиантное поведение» [5, с. 73].

Девиантное поведение является результатом деформации ценностных и нормативно-правовых ориентаций личности, определяется как специфический способ изменения социальных норм и ожиданий посредством демонстрации личности отношения к ним [2, с. 268]. Возникновение и развитие девиантного поведения и его подвидов (агрессивное, виктимное, конформное) у подростков предопределяет возникновение буллинга в школьном коллективе.

Проблематика превенции буллинга насчитывает несколько подходов к решению вопроса. Социальный подход по предотвращению буллинга реализуется путем применения технологий профилактики конфликтного взаимодействия, видов девиантного поведения, реализующихся в буллинге. Использование психологических и социально-психологических особенностей подростков способствует выделению второго подхода в профилактике буллинга, опирающегося на психологические способы превенции травли.

Еще один самостоятельный блок, который выделяется исследователями, – использование зарубежного опыта по своевременной профилактике буллинга среди подростков [10]. Впервые о разработке программы по превенции буллинга задумался создатель ОВРР (The Olweus bullying prevention program) – норвежский ученый Д. Олвеус. Положения, предложенные исследователем во второй половине XX века, лежат в основе современных программ по профилактике буллинга среди школьников.

В процессе изучения проблем, связанных с буллингом, в двух школах в апреле-мае 2019 г. было проведено эмпирическое

исследование. Всего было опрошено 106 школьников. Для диагностики атмосферы в классе у младших и старших подростков (лицей № 88 г. Екатеринбурга и средняя общеобразовательная школа № 6 г. Среднеуральска с углубленным изучением отдельных предметов) была использована методика «Опросник риска буллинга», разработанная экспертами центра содействия развитию детей и подростков «Перекресток». Опираясь на многолетний опыт работы с подростками, в том числе в школьной среде, разработчики в процессе цикла фокус-групп выделили ключевые эмпирически подтверждающиеся факторы школьной травли [1, с. 146].

Данные, полученные в ходе опроса, рассчитывались по четырем шкалам (небезопасности, благополучия, разобщенности, равноправия), которые соответствуют предположениям о возникновении буллинга внутри класса и школы. Подводя итоги исследования, можно заявить, что острого риска возникновения ситуаций буллинга в обоих учебных заведениях не зафиксировано. Тем не менее, конечно же, риск возникновения буллинга не исключен в обоих учреждениях, что подтверждено равнозначно высокими нормативами по критерию «небезопасности». Однако благоприятные нормативы по другим шкалам сглаживают эту остроту, что дает право говорить о том, что буллинг не актуален в настоящий момент для изучаемых учреждений.

Современные исследователи в области профилактики буллинга утверждают, что классный коллектив является ведущим механизмом в профилактике буллинга. Именно потенциал классного коллектива определяет наличие и отсутствие буллинга в группе, а также возможность его предотвращения на ранних стадиях. Результаты проведенного исследования по выявлению рисков, связанных с возникновением деструктивных взаимодействий среди подростков, могут стать основанием для разработки социального проекта по профилактике буллинга, целью которого является разработка эффективных способов формирования благоприятной атмосферы в школьных коллективах образовательного учреждения, препятствующей возникновению буллинга.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бочавер А. А., Кузнецова В. Б., Бианки Е. М., Дмитриевский П. В., Завалишина М. А., Капорская Н. А., Хломов К. Д. Опросник риска буллинга (ОРБ) // Вопросы психологии. – 2015. – № 5. – С. 146-157.
2. Клейберг Ю. А. Девиантное поведение: синтагма, онтология, эпистемология // Общество и право. – 2015. – № 1. – С. 262-269.
3. Макарова Ю. Л. Теоретические подходы к определению буллинга [Электронный ресурс] // Научный форум: Педагогика и психология : сб. ст. по материалам X междунар. науч.-практ. конф. – Режим доступа: <https://nauchforum.ru/conf/psy/x/25088>.

4. Мамедова А. Г. Профилактика жестокого обращения среди подростков. Буллинг [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docplayer.ru/45990453-Profilaktika-zhestokogo-obrashcheniya-sredi-podrostkov-bullying.html>.
5. Миронов Д. Д. Сущность понятия девиантное поведение подростков // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 10. – С. 70-73.
6. XVIII Национальный конкурс «Золотая Психея» по итогам 2016 года. Материалы к проекту «Скажем буллингу «Нет!»» (программа профилактики буллинга в образовательной организации) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psy.su/psyche/projects/1813>.
7. Неравенство в период взросления: гендерные и социально-экономические различия в показателях здоровья и благополучия детей и подростков [Электронный ресурс] // Исследование «Поведение детей школьного возраста в отношении здоровья» (HBSG) : международный отчет по результатам исследования 2013/2014 гг. – Режим доступа <http://www.euro.who.int/ru/publications/abstracts/growing-up-unequal.-hbsc-2016-study-20132014-survey>.
8. Сизова И. Л. Социологическая теория о причинах насилия в школе [Электронный ресурс] // Социология. Психология. Философия. Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2012. – № 6 (1). – С. 374-380. – Режим доступа: [http://www.unn.ru/pages/issues/vestnik/99999999_West_2012_6\(1\)/62.pdf](http://www.unn.ru/pages/issues/vestnik/99999999_West_2012_6(1)/62.pdf).
9. Собкин В. С., Смылова М. М. Буллинг в стенах школы: влияние социокультурного контекста (по материалам кросскультурного исследования) // Социальная психология и общество. – 2014. – № 2. – С. 71-86.
10. Соловьёв Д. Н. Использование потенциала первичного коллектива в профилактике буллинга среди школьников подросткового возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Тюм. гос. ун-т. – Тюмень, 2015. – 26 с.
11. Соловьёв Д. Н. Модель профилактики буллинга среди школьников подросткового возраста [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Науковедение». – 2014. – № 3. – Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_22285304_62543160.pdf.
12. Штомпка П. Социальное изменение как травма [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ecsocman.hse.ru/data/983/017/1220/1-Shtompka.pdf>.
13. Эмиграционные настроения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.levada.ru/2019/02/04/emigratsionnye-nastroeniya-3>.
14. ЮНЕСКО: Третью российских школьников становятся жертвами травли [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.pravmir.ru/yunesko-tret-rossijskih-shkolnikov-stanovyatsya-zhertvami-travli>.

REFERENCES

1. Bochaver A. A., Kuznetsova V. B., Bianki E. M., Dmitrievskiy P. V., Zavalishina M. A., Kaporskaya N. A., Khlomov K. D. Oprosnik riska bullinga (ORB) // Voprosy psikhologii. – 2015. – № 5. – S. 146-157.
2. Kleyberg Yu. A. Deviantnoe povedenie: sintagma, ontologiya, epistemologiya // Obshchestvo i pravo. – 2015. – № 1. – S. 262-269.
3. Makarova Yu. L. Teoreticheskie podkhody k opredeleniyu bullinga [Elektronnyy resurs] // Nauchnyy forum: Pedagogika i psikhologiya : sb. st. po materialam X mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – Rezhim dostupa: <https://nauchforum.ru/conf/psy/x/25088>.
4. Mamedova A. G. Profilaktika zhestokogo obrashcheniya sredi podrostkov. Bulling [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://docplayer.ru/45990453-Profilaktika-zhestokogo-obrashcheniya-sredi-podrostkov-bullying.html>.
5. Mironov D. D. Sushchnost' ponyatiya deviantnoe povedenie podrostkov // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2016. – № 10. – S. 70-73.
6. XVIII Natsional'nyy konkurs «Zolotaya Psikheya» po itogam 2016 goda. Materialy k proektu «Skazhem bullingu «Net!»» (programma profilaktiki bullinga v obrazovatel'noy organizatsii) [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://psy.su/psyche/projects/1813>.
7. Neravenstvo v period vzrosleniya: gendernye i sotsial'no-ekonomicheskie razlichiya v pokazatelyakh zdorov'ya i blagopoluchiya detey i podrostkov [Elektronnyy resurs] // Issledovanie «Povedenie detey shkol'nogo vozrasta v otnoshenii zdorov'ya» (HBSG) : mezhdunarodnyy otchet po rezul'tatam issledovaniya 2013/2014 gg. – Rezhim dostupa <http://www.euro.who.int/ru/publications/abstracts/growing-up-unequal.-hbsc-2016-study-20132014-survey>.
8. Sizova I. L. Sotsiologicheskaya teoriya o prichinakh nasiliya v shkole [Elektronnyy resurs] // Sotsiologiya. Psikhologiya. Filosofiya. Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. – 2012. – № 6 (1). – S. 374-380. – Rezhim dostupa: [http://www.unn.ru/pages/issues/vestnik/99999999_West_2012_6\(1\)/62.pdf](http://www.unn.ru/pages/issues/vestnik/99999999_West_2012_6(1)/62.pdf).
9. Sobkin V. S., Smysova M. M. Bulling v stenakh shkoly: vliyanie sotsiokul'turnogo konteksta (po materialam krosskul'turnogo issledovaniya) // Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo. – 2014. – № 2. – S. 71-86.
10. Solov'ev D. N. Ispol'zovanie potentsiala pervichnogo kollektiva v profilaktike bullinga sredi shkol'nikov podrostkovogo vozrasta : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / Tyum. gos. un-t. – Tyumen', 2015. – 26 s.
11. Solov'ev D. N. Model' profilaktiki bullinga sredi shkol'nikov podrostkovogo vozrasta [Elektronnyy resurs] // Internet-zhurnal «Naukovedenie». – 2014. – № 3. – Rezhim dostupa: https://elibrary.ru/download/elibrary_22285304_62543160.pdf.
12. Shtompka P. Sotsial'noe izmenenie kak travma [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://ecsocman.hse.ru/data/983/017/1220/1-Shtompka.pdf>.
13. Emigratsionnye nastroeniya [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.levada.ru/2019/02/04/emigratsionnye-nastroeniya-3>.
14. YuNESKO: Tret' rossijskikh shkol'nikov stanovyatsya zhertvami travli [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://www.pravmir.ru/yunesko-tret-rossijskih-shkolnikov-stanovyatsya-zhertvami-travli>.

УДК 37.015:371.31:159.922.736.4
ББК Ю962.14+Ю9415-72

DOI 10.26170/по19-08-19
ГРНТИ 15.21.51

Код ВАК 19.00.01

Легостаева Екатерина Сергеевна,

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

Оконечникова Любовь Викторовна,

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной психологии, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина; 620000, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51; e-mail: dokonechnikov@mail.ru

Денисова Дарья Сергеевна,

магистр психологии, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина; 620000, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51; e-mail: denisova@mail.ru

ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ, САМООЦЕНКА И МОТИВАЦИЯ КАК ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: жизнестойкость личности; компоненты жизнестойкости; самооценка личности; уровни самооценки; успешность обучения; психология личности; учебная мотивация; старшеклассники.

АННОТАЦИЯ. Данная статья посвящена исследованию таких личностных факторов успешности обучения, как жизнестойкость, мотивация и самооценка. Исследование проведено на выборке 120 человек, из которых 60 девятиклассников и 60 одиннадцатиклассников. Методологической основой исследования выступил личностный подход в образовании, развиваемый отечественными исследователями. Для диагностики личностных факторов успешности обучения использовались российские и зарубежные (адаптированные) методики. Для выявления уровня успешности обучения применялся подсчет среднего балла академической успеваемости. В статье подробно описаны выявленные компоненты жизнестойкости: вовлеченность, контроль, принятие риска, а также компоненты, уровни мотивации и уровни самооценки. Проведен сравнительный описательный и статистический анализ данных юношей и девушек девятых и одиннадцатых классов. Полученные результаты сопоставлены с данными подобных исследований, в частности сделан вывод о низком уровне познавательной активности старшеклассников, хотя выявлено, что девушки имеют более высокий уровень познавательной активности, чем юноши. Других различий в проявлении компонентов жизнестойкости, мотивации и самооценки как между учащимися девятых и одиннадцатых классов, так и между юношами и девушками не выявлено. Представлена корреляционная матрица между такими личностными факторами, как жизнестойкость, мотивация и самооценка и успешностью обучения. Значительное количество прямых корреляций доказывает выдвинутое в начале исследования предположение о том, что существует взаимосвязь таких личностных факторов, как мотивация, самооценка и жизнестойкость с успеваемостью у старшеклассников.

Legostaeva Ekaterina Sergeevna,

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

Okonechnikova Lubov Viktorovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of General and Social Psychology, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

Denisova Daria Sergeevna,

Master of Psychology, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

RESILIENCE, SELF-ESTEEM AND MOTIVATION AS PERSONAL FACTORS FOR THE SUCCESS OF SENIOR SCHOOL STUDENTS

KEYWORDS: vitality of the person; resilience components; personal self-esteem; levels of self-esteem; learning success; psychology of personality; educational motivation; high school students.

ABSTRACT. This article is devoted to the study of such personal factors of learning success as resilience, motivation and self-esteem. The study was conducted on a sample of 120 people, of whom 60 were ninth graders and 60 were eleventh graders. The methodological basis of the study was the personal campaign in education developed by domestic researchers. Russian and foreign (adapted) techniques were used to diagnose personal factors of training success. To determine the level of success of training, the calculation of the average academic performance score was used. The article details the identified components of resilience: engagement, control, risk acceptance, and components, motivation levels, and self-esteem levels. Comparative descriptive and statistical analysis of data of boys and girls of the ninth and eleventh grades was carried out. The results are compared with such studies, in particular, the conclusion is that the level of cognitive activity of senior school students is low, although it has been found that girls have a higher level of cognitive activity than boys. There are no other differences in the manifestation of resilience, motivation and self-esteem components between both ninth and eleventh grade students and between boys and girls. A correlation matrix between personality factors such as resilience, motivation and self-esteem and learning success is presented. A significant number of direct correlations prove the assumption put forward at

the beginning of the study that there is a relationship between personal factors such as motivation, self-esteem, and resilience to academic performance in senior school students.

Проблема исследования обусловлена необходимостью поиска личностных детерминант успешности обучения в связи с усложнением процесса образования на всех его уровнях.

Как показывает анализ имеющихся источников, успешность обучения, которую мы будем понимать как «интегральную оценку эффективности результата деятельности обучающегося по усвоению культурно-исторического опыта, обеспечивающую учащемуся удовлетворение его познавательных интересов и раскрытие потенциальных возможностей, вызывающую личное позитивное отношение к учебной деятельности и ощущение собственной удовлетворенности» [2, с. 443], складывается из разных факторов: интеллектуальных [18; 21], социально-педагогических [20], личностных [1; 7; 19] и эмоционально-личностных [5; 6]. Пожалуй, наименее исследованной и слабо систематизированной является группа личностных факторов, куда помимо личностных особенностей традиционно включают нейропсихологические и психофизиологические [18], а также эмоционально-волевые особенности [6], в том числе эмоциональный интеллект [5]. Из традиционно изучаемых в группе личностных факторов стоит отметить мотивацию [13; 22], самооценку [11], а также ряд таких личностных характеристик, как тревожность, инициативность и другие.

В последнее десятилетие в эмпирических исследованиях все чаще изучают жизнестойкость, в том числе как «черту, характеризующуюся мерой преодоления личности самой себя» [10, с. 108]. Учитывая, что учебная деятельность сама по себе стрессогенна, мы предположили, что жизнестойкость как личностная черта тоже может быть исследована в качестве личностного фактора успешности обучения.

Поскольку жизнестойкость – характеристика формируемая, то как фактор успешности обучения ее стоит изучать на примере старшекласников, так как в этом возрасте уже можно говорить о некоторых ее сложившихся формах [17]. Кроме того, подростково-юношеский возраст наиболее противоречив в успешности обучения. С одной стороны, интерес к познанию продолжает у многих падать [8; 9], с другой стороны, проблема профессионального са-

моопределения и связанный с этим успех сдачи ЕГЭ повышают к этому периоду учебную мотивацию, хотя и делают ее более прагматичной [3].

Таким образом, в качестве личностных факторов успешности обучения нами для исследования были определены три, два из которых общеизвестные и наиболее изученные – мотивация и самооценка, и один из которых наименее изучен – жизнестойкость.

В связи с вышесказанным была сформулирована следующая **цель исследования**: выявить и проанализировать характер взаимосвязи таких личностных факторов, как мотивация, самооценка и жизнестойкость с успешностью обучения у старшекласников, которая в данной работе операционализируется через показатели успеваемости.

Методологической основой исследования выступили работы отечественных авторов: К. А. Абульхановой-Славской (понимание стратегии развития личности в процессе деятельности и общения) [1]; И. С. Кона (анализ противоречий развития личности в данный возрастной период) [9]; В. Н. Дружинина (выбор дизайна исследования) [4], а также психолого-педагогические исследования в рамках данной проблемы [3; 7; 13; 18].

В ходе исследования были использованы следующие методики: «Тест жизнестойкости» С. Мадди (в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой) [14], «Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы» Ч. Д. Спилбергера, адаптированная А. Д. Андреевой в модификации А. М. Прихожан [15], «Методика изучения общей самооценки» Г. Н. Казанцевой [16], также применялся метод анализа документации, а именно, журнала успеваемости учащихся исследуемых классов, с целью выявления успешности обучения (подсчет академической успеваемости).

В эмпирическом исследовании приняли участие 120 старшекласников в возрасте от 15 до 17 лет г. Екатеринбурга. Среди них 60 девятиклассников, из которых 30 девушек и 30 юношей и 60 одиннадцатикласников, из которых также 30 девушек и 30 юношей.

Анализ результатов, полученных в рамках проведения «Теста жизнестойкости» С. Мадди, показал следующее (табл. 1).

Таблица 1

**Результаты методики «Тест жизнестойкости» С. Мадди
(результаты представлены в %)**

Шкалы	Степень выраженности	Ученики 9-х классов		Ученики 11-х классов	
		юноши	девушки	юноши	девушки
Вовлеченность	Низкая	6,7	26,7	40	26,7
	Средняя	86,6	53,3	40	60
	Высокая	6,7	20	20	13,3
Контроль	Низкая	0	13,3	6,7	13,3
	Средняя	93,3	80	60	66,7
	Высокая	6,7	6,7	33,3	20
Принятие риска	Низкая	13,3	0	6,7	0
	Средняя	46,7	73,3	53,3	26,7
	Высокая	40	26,7	40,0	73,3
Жизнестойкость	Низкая	6,7	13,3	6,7	20
	Средняя	86,6	66,7	73,3	46,7
	Высокая	6,7	20	20	33,3

Как видно из таблицы 1, большинство юношей и девушек имеют среднюю степень выраженности шкал жизнестойкости. Исключение только составляет шкала «принятие риска» у девушек одиннадцатых классов, которая имеет высокую степень выраженности. То есть девушки одиннадцатых классов убеждены, что «все то, что с ними случается, способствует их развитию... Они рассматривают жизнь как способ приобретения опыта, готовы действовать в отсутствии надежных гарантий успеха, на свой страх и риск... В основе такого принятия риска лежит идея развития через активное усвоение знаний из опыта и последующее их использование» [14]. На наш взгляд, это можно объяснить тем, что принятие риска у девушек в их жизненном опыте ассоциируется с выбором вуза и будущей профессии, в

конфликте с установками на построение семьи и материнства, навязываемых обществом, как было показано в более ранних исследованиях [6], а принятие риска у юношей – с выбором вуза, армейской службой и материальной независимостью.

В целом, проведенный нами сравнительный анализ с помощью U-критерия Манна-Уитни достоверных различий между шкалами данной методики среди юношей и девушек девятых и одиннадцатых классов не выявил. Таким образом, показатели жизнестойкости у юношей и девушек совпадают.

«Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы» Ч. Д. Спилберга, А. Д. Андреевой показала следующие результаты (табл. 2).

Таблица 2

**Результаты «Методики диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы» Ч. Д. Спилберга, А. Д. Андреевой
(результаты представлены в%)**

Шкалы	Уровни	Ученики 9-х классов		Ученики 11-х классов	
		юноши	девушки	юноши	девушки
Познавательная активность	Низкий	13,3	6,6	20	0
	Средний	46,7	46,7	53,4	46,7
	Высокий	40	46,7	26,6	53,3
Тревожность	Низкий	13,3	20	20	13,3
	Средний	66,7	66,7	60	60
	Высокий	20	13,3	20	26,6
Гнев	Низкий	6,7	33,3	13,3	40
	Средний	73,3	60	60	60
	Высокий	20	6,7	26,7	0

По данным таблицы 2 можно отметить тенденцию к снижению познавательной ак-

тивности у юношей от девятого к одиннадцатому классу. Возможно, что желание

старшеклассников получать хорошие отметки и мотив поступления в вуз вытесняют познавательную мотивацию как «бескорыстный» интерес к получению новых знаний.

У большинства обследованных школьников был выявлен средний уровень тревожности, что положительно влияет на процесс учебы, мобилизуя в определенное время силы учащихся на контрольные работы, экзамены, стимулирует к саморазвитию и самосовершенствованию.

Среди обследованных старшеклассников у подавляющего большинства выявлен средний уровень проявления гнева и раздражения в рамках учебной деятельности, в которой гнев является реакцией на трудности и неудачи в учебе.

Суммируя результаты по вышеперечисленным шкалам, согласно ключу данной методики нами были выделены следующие уровни мотивации учения у школьников из нашей выборки (табл. 3).

Таблица 3

**Распределение испытуемых по уровням мотивации учения
(результаты представлены в%)**

Уровни мотивации учения	Ученики 9-х классов		Ученики 11-х классов	
	юноши	девушки	юноши	девушки
Первый уровень	0	0	0	0
Второй уровень	0	6,7	6,7	13,3
Третий уровень	13,3	40	13,3	40
Четвертый уровень	73,4	40	53,3	40
Пятый уровень	13,3	13,3	26,7	6,7

Как видно из результатов таблицы 3, в данной выборке отсутствует первый уровень – «продуктивная мотивация с выраженным преобладанием познавательной мотивации учения и положительным эмоциональным отношением к учению» [15]. В единичных случаях представлен второй уровень мотивации: «позитивное отношение к учению как соответствие социальному нормативу» [15]. Наиболее выражен у девочек, в отличие от молодых людей, третий – сниженный уровень мотивации. Большинство юношей и девочек девятых и одиннадцатых классов демонстрируют четвертый уровень мотивации: «школьную скуку, отрицательное эмоциональное отношение к учению». Для 6,7% – 13,3% учащихся девятых и одиннадцатых классов характерно резко отрицательное отношение к учению.

Таким образом, мы можем говорить о преобладании сниженной мотивации учения у испытуемых обследованной выборки. Это совпадает с результатами исследований, проведенных И. Н. Козьменковым, говорящих о «существующей тенденции к снижению ценности самих школьных знаний» [15, с. 1340], и И. И. Вартановой, которая отмечает ценности старшеклассников, противоположные ценностям познания [3]. Тем не менее, проверка на значимость различий показала, что у девочек познавательная активность достоверно выше, чем у юношей $U=185,5$ ($p<0,01$).

По результатам проведения «Методики изучения общей самооценки» Г. Н. Казанцевой были получены следующие данные (табл. 4).

Таблица 4

**Результаты «Методики изучения общей самооценки» Г. Н. Казанцевой
(результаты представлены в%)**

Уровень самооценки	Ученики 9-х классов		Ученики 11-х классов	
	юноши	девушки	юноши	девушки
Высокий	20	53,3	33,3	46,7
Средний	73,3	40	60	46,7
Низкий	6,7	6,7	6,7	6,6

По данным таблицы 4, для большей части испытуемых характерен средний уровень самооценки (73,3% юношей и 40% девочек девятых классов и 60% юношей и 46,7% девочек одиннадцатых классов). Эти учащиеся способны соотнести собственные

возможности и способности, при этом достаточно критически относятся к себе, ставят перед собой реальные цели, способны прогнозировать адекватное отношение окружающих к результатам своей деятель-

ности, стремятся к самосовершенствованию и саморазвитию.

Для 53,3% девятиклассниц и 46,7% одиннадцатиклассниц свойственен высокий уровень самооценки. Среди молодых людей к данному показателю можно отнести 20% девятиклассников и 33,3% одиннадцатиклассников. Такие обучающиеся, как правило, оценивают себя по достоинству, относятся к себе уважительно, считают, что достигли своеобразного предела развития.

Среди обследованных школьников были выявлены старшеклассники с низким уровнем развития самооценки. Для них ха-

рактерна неуверенность в себе, пассивность, чрезмерная требовательность к себе и еще большая к окружающим людям, повышенная конфликтность.

Статистически значимых различий в уровнях самооценки между девятиклассниками и одиннадцатиклассниками, а также юношами и девушками не выявлено.

Помимо вышеперечисленных методик для выявления уровня успешности обучения нами были проанализированы журналы успеваемости и подсчитан средний балл академической успешности учащихся (табл. 5).

Таблица 5

Результаты академической успешности (результаты представлены в %)

Уровень академической успешности	Ученики 9-х классов		Ученики 11-х классов	
	юноши	девушки	юноши	девушки
3 балла (от 3 до 3,5 баллов)	46,7	0	46,7	13,3
4 балла (от 3,6 до 4,4 баллов)	46,7	53,3	33,3	60
5 баллов (от 4,5 до 5 баллов)	6,6	46,7	20	26,7

Среди учеников девятых классов «хорошо» и «отлично» за четверти получили 100% девушек и 53,3% юношей. Практически половина представителей мужского пола (46,7%) имеет в качестве оценок за четверть «удовлетворительно».

Среди одиннадцатиклассников ситуация с академической успешностью выглядит аналогично. Большинство девушек (86,7%) и 53,3% юношей учатся на «хорошо» и «отлично». Оценку «удовлетворительно» в четверти имеют 13,3% девушек и 46,7% юношей.

Сравнительный анализ по U-критерию Манна-Уитни показал, что значимых различий по показателю академической успеваемости между девятиклассниками и одиннадцатиклассниками не выявлено, но они выявлены между юношами и девушками. Уровень академической успешности выше у девушек, чем у юношей, как среди девятиклассников, так и среди одиннадца-

тиклассников $U=200,5$ ($p \leq 0,01$).

Итак, выявленные нами значимые различия между юношами и девушками показали, что девушкам свойственны более высокий уровень активности, уверенность в себе, позитивная самооценка по сравнению с представителями мужского пола. Стремясь к успеху, девушки ставят перед собой более сложные задачи, в большей степени рискуют, повышают уровень собственных достижений. Кроме того, для девушек характерен более высокий уровень академической успешности, по сравнению с юношами. Эти данные совпадают с исследованиями О. В. Малькиной, проведенными на выборке студентов [12].

Взаимосвязь между компонентами жизнестойкости и успешностью обучения старшеклассников определялась с помощью коэффициента корреляции Спирмена (программа SPSS) и представлена в таблице 6.

Взаимосвязь компонентов жизнестойкости и уровня успешности обучения у старшеклассников

Компоненты жизнестойкости	Компоненты мотивации и эмоционального отношения к учению				Успешность обучения	Самооценка
	Познавательная активность	Тревожность	Гнев	Уровень мотивации и учения		
Вовлеченность	0,673**	0,179	0,045	0,336**	0,654**	0,558**
Контроль	0,520**	0,089	0,117	0,251	0,421**	0,427**
Принятие риска	0,589**	0,247	0,215	0,245	0,544**	0,510**
Жизнестойкость	0,665**	0,169	0,116	0,331**	0,615**	0,563**
Успешность обучения	0,522**	0,514**	0,180	-0,077	—	0,546**
Самооценка	0,488**	0,234	0,154	0,065	0,258*	—

Примечание:

** Корреляция значима на уровне 0,01

* Корреляция значима на уровне 0,05

Как видно из таблицы 6, обнаружены следующие значимые **положительные корреляционные связи**:

1. Выявлена связь познавательной активности как компонента мотивации учения, успешности обучения и самооценки со всеми компонентами жизнестойкости, а именно: вовлеченностью ($r_s = 0,673$, $r_s = 0,654$, $r_s = 0,558$), контролем ($r_s = 0,520$, $r_s = 0,421$, $r_s = 0,427$), принятием риска ($r_s = 0,589$, $r_s = 0,544$, $r_s = 0,510$), жизнестойкостью ($r_s = 0,665$, $r_s = 0,615$, $r_s = 0,563$). Можно говорить о том, что заинтересованность в знаниях и учебном процессе как таковом, успешность обучения и адекватная самооценка у старшеклассников определяет и определяется в свою очередь формированием всех компонентов жизнестойкости: развитием умения получать удовольствие от собственной деятельности, быть готовым к жизненной активности, самостоятельности, независимо выбирать собственный путь и влиять на происходящее, а также быть уверенным в том, что все, что происходит вокруг, способствует собственному личностному развитию, а из любого жизненного события, позитивного или негативного можно почерпнуть полезный для себя опыт.

2. Успешность обучения в свою очередь связана с познавательной активностью ($r_s = 0,522$), самооценкой ($r_s = 0,546$) и уровнем тревожности ($r_s = 0,514$). Оценка, которая лежит в основе академической успеваемо-

сти, зависит от того, насколько заинтересован учащийся в знаниях, адекватно оценивает себя и тревожится за учебный процесс.

3. Уровень мотивации учения связан напрямую с жизнестойкостью и ($r_s = 0,331$) и вовлеченностью ($r_s = 0,336$), т. е. способность проявлять жизненную активность, не бояться неудач, а действовать вопреки трудностям связана с познавательной мотивацией учения, кроме того, такая жизненная активность связана с высоким уровнем заинтересованности, в том числе в новых знаниях.

4. Выявлена прямая связь между самооценкой старшеклассника и его познавательной активностью ($r_s = 0,488$): чем больше старшеклассник хочет знать, тем он более критично оценивает себя, а критичность самооценки подталкивает его к поиску новых знаний. Кроме того, самооценка связана с успешностью обучения ($r_s = 0,258$): чем лучше школьные оценки, тем более высоко оценивает себя как личность старшеклассник, и наоборот.

5. Уровень мотивации учения напрямую связан с вовлеченностью ($r_s = 0,336$). Удовольствие от собственной деятельности, активность, заинтересованность как проявление жизнестойкости повышает школьную мотивацию учения, а школьная мотивация делает человека активным и заинтересованным во всем остальном.

Таким образом, сформулированная на начальном этапе исследования цель была достигнута. Нами была выявлена взаимо-

связь между всеми компонентами жизнестойкости, познавательной активностью как компонента мотивации и самооценкой с успешностью обучения. Полученная и описанная корреляционная матрица позволяет действительно рассматривать жизнестойкость, самооценку и мотивацию в качестве личностных факторов успешности обучения наряду с теми, которые уже выделены в педагогической психологии.

Полученные результаты имеют большое значение с точки зрения прогноза развития и оценки эффективности мер по повышению успешности обучения. Фактически, они подтверждают позицию отечественных психологов образования, что в старших классах обучение без включения личностного компонента невозможно. При этом нам удалось продемонстрировать, как тесно связаны личностные факторы и результаты обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М. : Издательство «Мысль», 1991. – 160 с.
2. Бирина О. В. Понятие успешности обучения в современных педагогических и психологических теориях [Электронный ресурс] // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 8-2. – С. 438-443. – Режим доступа: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=34575> (дата обращения: 29.08.2019).
3. Варганова И. И. Развитие учебной мотивации и ценностей старших школьников [Электронный ресурс] // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». – 2010. – № 4. – Режим доступа: <http://www.psyanima.ru> (дата обращения: 24.08.2019).
4. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология. – СПб. : Издательство «Питер», 2000. – 320 с.
5. Иванова Е. С. Вербализация эмоций и опознание лицевой экспрессии в структуре общения подростков и юношей // Образование и наука. – 2013. – № 9 (108). – С. 91-102.
6. Иванова Е. С. Эмоциональный тонус и методика его диагностики в молодом и юношеском возрасте // Образование и наука. Известия УрО РАО. – 2006. – № 4. – С. 69.
7. Кон И. С. Психология ранней юности. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.
8. Курапова Т. Ю. Критерии успешности обучения учащихся общеобразовательных школ [Электронный ресурс] // Психология в России и за рубежом : материалы Междунар. науч. конф. – СПб. : Реноме, 2011. – С. 106-109. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/32/1092/> (дата обращения: 29.08.2019).
9. Козменков И. Н. Изучение мотивации учебной деятельности старших школьников в городских и сельских образовательных учреждениях [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – Т. 3. – С. 1336-1340. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2013/53270.htm> (дата обращения: 23.08.2019).
10. Леонтьев Д. А. Жизнестойкость жизненного мира // Практическая конференция по экзистенциальной психологии : материалы сообщений / под ред. Д. А. Леонтьева, Е. С. Мазур, А. И. Сосланда. – М. : Смысл, 2001. – С. 100-109.
11. Липкина А. И. Самооценка школьника. – М. : Знание, 1976. – 64 с.
12. Малькина О. В. Сравнительный анализ личностных особенностей студентов с высокой и низкой академической успеваемостью [Электронный ресурс] // Вестник Брянского университета. – 2008. – № 1. – С. 127-134. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-lichnostnyh-osobennostey-studentov-s-vysokoy-i-nizkoj-akademicheskoy-uspevaemostyu> (дата обращения: 25.08.2019).
13. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : пособие для учителя. – М. : Просвещение, 1983. – 96 с.
14. Методика диагностики жизнестойкости (С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dip-psi.ru/psikhologicheskiye-testy/post/test-zhiznestoykosti-s-maddi-v-adaptatsii-d-leontyeva> (дата обращения: 29.08.2019).
15. Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы Ч. Д. Спилберга, А. Д. Андреевой [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/4647345/> (дата обращения: 29.08.2019).
16. Методика изучения общей самооценки Г. Н. Казанцевой [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://poisk-ru.ru/s59533t4.html> (дата обращения: 29.05.2019).
17. Особенности формирования жизнестойкости и совладания с трудными жизненными и стрессовыми ситуациями несовершеннолетних в образовании : метод. пособие / О. В. Борисенко, Т. А. Матерова, О. А. Ховалкина, М. В. Шамардина ; ред. Ю. Н. Денисов. – Барнаул, 2014. – 184 с.
18. Смирнов С. Д. Психологические факторы успешной учебы студентов вуза [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psy.msu.ru/science/public/smirnov/students.html> (дата обращения: 29.08.2019).
19. Смирнов С. Д., Корнилова Т. В., Корнилов С. А., Малахова С. И. О связи интеллектуальных и личностных характеристик студентов с успешностью их обучения [Электронный ресурс] // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 2007. – № 3. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-svyazi-intellektualnyh-i-lichnostnyh-harakteristik-studentov-s-uspeshnostyu-ih-obucheniya> (дата обращения: 17.08.2019).
20. Старикова А. Е. Социально-психологические детерминанты успешности обучения учащихся средних классов современной общеобразовательной школы : дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2004. – 191 с.
21. Тихомирова Т. Н. Взаимосвязь показателей общего интеллекта и успешности в обучении // Знание. Понимание. Умение. – 2011. – № 4. – С. 207-213.
22. Фридман Л. М. Формирование познавательных интересов у школьников. – М. : Смысл, 1979.

REFERENCES

1. Abul'khanova-Slavskaya K. A. Strategiya zhizni. – M. : Izdatel'stvo «Mysl'», 1991. – 160 s.

2. Birina O. V. Ponyatie uspehnosti obucheniya v sovremennykh pedagogicheskikh i psikhologicheskikh teoriyakh [Elektronnyy resurs] // Fundamental'nye issledovaniya. – 2014. – № 8-2. – S. 438-443. – Rezhim dostupa: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=34575> (data obrashcheniya: 29.08.2019).
3. Vartanova I. I. Razvitie uchebnoy motivatsii i tsennostey starshikh shkol'nikov [Elektronnyy resurs] // Psikhologicheskyy zhurnal Mezhdunarodnogo universiteta prirody, obshchestva i cheloveka «Dubna». – 2010. – № 4. – Rezhim dostupa: <http://www.psyanima.ru> (data obrashcheniya: 24.08.2019).
4. Druzhinin V. N. Eksperimental'naya psikhologiya. – SPb. : Izdatel'stvo «Piter», 2000. – 320 s.
5. Ivanova E. S. Verbalizatsiya emotsiy i opoznanie litsevoy ekspressii v strukture obshcheniya podrostkov i yunoshey // Obrazovanie i nauka. – 2013. – № 9 (108). – S. 91-102.
6. Ivanova E. S. Emotsional'nyy tonus i metodika ego diagnostiki v molodom i yunosheskom vozraste // Obrazovanie i nauka. Izvestiya UrO RAO. – 2006. – № 4. – S. 69.
7. Kon I. S. Psikhologiya ranney yunosti. – M. : Prosveshchenie, 1989. – 255 s.
8. Kurapova T. Yu. Kriterii uspehnosti obucheniya uchashchikhsya obshcheobrazovatel'nykh shkol [Elektronnyy resurs] // Psikhologiya v Rossii i za rubezhom : materialy Mezhdunar. nauch. konf. – SPb. : Renome, 2011. – S. 106-109. – Rezhim dostupa: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/32/1092/> (data obrashcheniya: 29.08.2019).
9. Kozmenkov I. N. Izuchenie motivatsii uchebnoy deyatel'nosti starshikh shkol'nikov v gorodskikh i sel'skikh obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh [Elektronnyy resurs] // Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal «Kontsept». – 2013. – T. 3. – S. 1336-1340. – Rezhim dostupa: <http://e-koncept.ru/2013/53270.htm> (data obrashcheniya: 23.08.2019).
10. Leont'ev D. A. Zhiznestoykost' zhiznennogo mira // Prakticheskaya konferentsiya po ekzistentsial'noy psikhologii : materialy soobshcheniy / pod red. D. A. Leont'eva, E. S. Mazur, A. I. Soslanda. – M. : Smysl, 2001. – S. 100-109.
11. Lipkina A. I. Samoootsenka shkol'nika. – M. : Znanie, 1976. – 64 s.
12. Mal'kina O. V. Sravnitel'nyy analiz lichnostnykh osobennostey studentov s vysokoy i nizkoy akademicheskoy uspevaemost'yu [Elektronnyy resurs] // Vestnik Bryanskogo universiteta. – 2008. – № 1. – S. 127-134. – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-lichnostnyh-osobennostey-studentov-s-vysokoy-i-nizkoy-akademicheskoy-uspevaemostyu> (data obrashcheniya: 25.08.2019).
13. Markova A. K. Formirovanie motivatsii ucheniya v shkol'nom vozraste : posobie dlya uchitelya. – M. : Prosveshchenie, 1983. – 96 s.
14. Metodika diagnostiki zhiznestoykosti (S. Maddi v adaptatsii D. A. Leont'eva) [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://dip-psi.ru/psikhologicheskiye-testy/post/test-zhiznestoykosti-s-maddi-v-adaptatsii-d-leontyeva> (data obrashcheniya: 29.08.2019).
15. Metodika diagnostiki motivatsii ucheniya i emotsional'nogo otnosheniya k ucheniyu v srednikh i starshikh klassakh shkoly Ch. D. Spilberga, A. D. Andreevoy [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://studfiles.net/preview/4647345/> (data obrashcheniya: 29.08.2019).
16. Metodika izucheniya obshchey samoootsenki G. N. Kazantsevoy [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://poisk-ru.ru/s59533t4.html> (data obrashcheniya: 29.05.2019).
17. Osobennosti formirovaniya zhiznestoykosti i sovladaniya s trudnymi zhiznennymi i stressovymi situatsiyami nesovershennoletnikh v obrazovanii : metod. posobie / O. V. Borisenko, T. A. Materova, O. A. Khovalkina, M. V. Shamardina ; red. Yu. N. Denisov. – Barnaul, 2014. – 184 s.
18. Smirnov S. D. Psikhologicheskie faktory uspehnoy ucheby studentov vuza [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://psy.msu.ru/science/public/smirnov/students.html> (data obrashcheniya: 29.08.2019).
19. Smirnov S. D., Kornilova T. V., Kornilov S. A., Malakhova S. I. O svyazi intellektual'nykh i lichnostnykh kharakteristik studentov s uspehnost'yu ikh obucheniya [Elektronnyy resurs] // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. Psikhologiya. – 2007. – № 3. – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-svyazi-intellektualnyh-i-lichnostnyh-harakteristik-studentov-s-uspehnostyu-ih-obucheniya> (data obrashcheniya: 17.08.2019).
20. Starikova A. E. Sotsial'no-psikhologicheskie determinanty uspehnosti obucheniya uchashchikhsya srednikh klassov sovremennoy obshcheobrazovatel'noy shkoly : dis. ... kand. psikhol. nauk. – SPb., 2004. – 191 s.
21. Tikhomirova T. N. Vzaimosvyaz' pokazateley obshchego intellekta i uspehnosti v obuchenii // Znanie. Ponimanie. Umenie. – 2011. – № 4. – S. 207-213.
22. Fridman L. M. Formirovanie poznavatel'nykh interesov u shkol'nikov. – M. : Smysl, 1979.

РЕЦЕНЗИИ

УДК 37.016:811.161.1
ББК Ш141.12-9+Ш33(2Рос=Рус)р+4426.80

DOI 10.26170/ps19-08-20
ГРНТИ 16.01.45

Код ВАК 13.00.02

Веснина Людмила Евгеньевна,

кандидат филологических наук, доцент, сотрудник отдела международных образовательных проектов, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; преподаватель Цзилинского университета международных исследований; г. Чанчунь (Китай), пр. Цзинюе, 3658; e-mail: levesna@yandex.ru

Дзюба Елена Вячеславовна,

доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, каб. 285; e-mail: ev_dziuba@uspu.me

Еремина Светлана Александровна,

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИАЛОГ:

КОГНИТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: методика преподавания русского языка; русский язык; литература; русский язык как иностранный; межкультурные коммуникации; русистика; филологическое образование.

АННОТАЦИЯ. В статье представлен обзор Международного научно-педагогического форума «Образ России в глобальном образовательном пространстве: язык, история, культура», который был проведен с 23 по 26 мая 2019 года в Уральском государственном педагогическом университете (Россия, Екатеринбург) и Цзилинском университете международных исследований (Китай, Чанчунь). Деятельность участников Форума осуществлялась на разных площадках: в рамках Научной площадки была проведена Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Когнитивные стратегии филологического образования в России и за рубежом», посвященная 220-летию со дня рождения А. С. Пушкина; Научно-педагогическая площадка предполагала работу отдельных педагогических секций «Теория и практика преподавания русского языка в Китае» (на базе Цзилинского университета международных исследований, Китай, Чанчунь) и «Социокультурная адаптация детей-мигрантов в условиях инклюзивного образования» (на базе Уральского государственного педагогического университета); Дискуссионная площадка включала работу круглых столов «Образ России в глобальном образовательном пространстве: мифы и реальность» и «Образ родной страны в учебниках национального языка для иностранцев»; в рамках Образовательной площадки были проведены курсы повышения квалификации «Теория и методика обучения русскому языку и литературе в России и за рубежом». В конференции приняли участие более ста человек в очной и заочной формах из 12 стран мира и 22 городов России. Участники Форума, вузовские преподаватели и школьные учителя русского и других языков, а также литературы и иных филологических дисциплин из разных университетов и образовательных центров мира, в рамках научных докладов, выступлений на круглых столах и мастер-классов обобщали опыт преподавания литературы и иностранных языков, в т. ч. русского языка как иностранного, в России и за рубежом; рассматривали связи традиций отечественной словесности и филологического образования и тенденции современного развития языков и культур; обсуждали актуальные вопросы лингводидактики, методики преподавания языков и литературы в условиях поликультурного и полилингвального образования; дискутировали о перспективах совершенствования стратегий филологического образования в глобальном образовательном пространстве.

Vesnina Lyudmila Evgenievna,

Candidate of Philology, Associate Professor, Employee of the Department of International Educational Projects, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia; Lecturer of the Jilin University of International Studies, Changchun, China

Dziuba Elena Vyacheslavovna,

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

Eremina Svetlana Aleksandrovna,

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

PEDAGOGICAL DIALOGUE:

COGNITIVE STRATEGIES OF PHILOLOGICAL EDUCATION IN RUSSIA AND ABROAD

KEYWORDS: methods of teaching Russian language; Russian language; literature; Russian as a foreign language; intercultural communications; Russian studies; philological education.

ABSTRACT. The article presents an overview of an International scientific and pedagogical forum “The Image of Russia in global educational space: language, history, culture”, which was held on May 23-26 2019 at Ural State Pedagogical University (Russia, Yekaterinburg) and Jilin University of international studies (China, Changchun). The activities of the Forum participants were carried out at different sites: within the framework of this scientific platform, an all-Russian scientific and practical conference with international participation “Cognitive strategies of philological education in Russia and abroad” was held, dedicated to the 220th anniversary of Alexander Pushkin’s birth. The scientific and pedagogical platform assumed the work of separate pedagogical sections “Theory and practice of Russian language teaching in China” (on the basis of Jilin University of international studies, China, Changchun) and “Social and cultural adaptation of migrant children within inclusive education” (on the basis of Ural State Pedagogical University). The discussion platform included work of round tables “Image of Russia in the global educational space: myths and reality” and “Image of a country in textbooks of national language for foreigners”. Advanced training courses “Theory and methods of teaching Russian language and literature in Russia and abroad” were held. More than a hundred people from 12 countries and 22 cities of Russia attended the conference full-time and part-time. Forum participants, university and schoolteachers of Russian and other languages, as well as literature and other philological disciplines’ teachers from different educational centers of the world summarized the experience of teaching literature and foreign languages, including Russian as a foreign language, in Russia and abroad. They considered the relationships between Russian philological education traditions and the trends of modern language and culture development. They discussed topical issues of linguodidactics, methods of teaching languages and literature in multicultural and polylingual education; discussed the prospects for improvement of philological education strategies in global educational space.

С 23 по 26 мая 2019 года при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований и информационной поддержке Российского общества преподавателей русского языка и литературы, а также в рамках научного сотрудничества с научными журналами «Филологический класс» и «Политическая лингвистика» в Уральском государственном педагогическом университете (Россия, Екатеринбург) и Цзилинском университете международных исследований (Китай, Чанчунь) прошел Международный научно-педагогический форум «Образ России в глобальном образовательном пространстве: язык, история, культура». В Форуме приняли участие филологи и педагоги – преподаватели русского и других языков, а также литературы и иных дисциплин филологического цикла в школе и вузе из 12 стран мира (Италия, Казахстан, Киргизия, Китай, Люксембург, Молдова, Россия, США, Таджикистан, Туркменистан, Шри-Ланка, Южная Осетия) и 22 городов Российской Федерации (Архангельск, Астрахань, Владикавказ, Волгоград, Воронеж, Екатеринбург, Ижевск, Кемерово, Красноярск, Москва, Нижневартовск, Нижний Новгород, Омск, Оренбург, Пермь, Ростов-на-Дону, Санкт-Петербург, Саранск, Сургут, Томск, Тюмень, Челябинск).

Деятельность участников Форума осуществлялась на разных площадках: в рамках Научной площадки была проведена Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Когнитивные стратегии филологического образования в России и за рубежом», посвященная 220-летию со дня рождения А. С. Пушкина. Научно-педагогическая площадка предполагала работу отдельных

педагогических секций «Теория и практика преподавания русского языка в Китае» (на базе Цзилинского университета международных исследований, Китай, Чанчунь) и «Социокультурная адаптация детей-мигрантов в условиях инклюзивного образования» (на базе УрГПУ). Дискуссионная площадка включала работу круглых столов «Образ России в глобальном образовательном пространстве: мифы и реальность» и «Образ родной страны в учебниках национального языка для иностранцев». В рамках Образовательной площадки были проведены курсы повышения квалификации «Теория и методика обучения русскому языку и литературе в России и за рубежом».

Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Когнитивные стратегии филологического образования в России и за рубежом», посвященная 220-летию со дня рождения А. С. Пушкина, проходила в первый день Форума и включала пленарные и секционные заседания. Выступающие на первом пленарном заседании «А.С. Пушкин – реформатор русского литературного языка» вновь подчеркнули значение феномена А. С. Пушкина в становлении и развитии русского литературного языка: профессор Уральского федерального университета Мария Эдуардовна Рут прочитала доклад на тему «“Евгений Онегин” А.С. Пушкина как манифест нового литературного языка». Доцент Уральского государственного горного университета Марина Львовна Гусельникова в докладе «А.С. Пушкин о значении славянского источника русского литературного языка» на примере одного из пушкинских текстов подчеркнула роль старославянского языка в становлении русского литературного и отметила феноменальную способность поэта к

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, научный проект № 19-013-00895 «Учимся понимать Россию: когнитивные стратегии формирования методического материала по русскому языку как иностранному»

переплетению стилистических регистров и смысловых планов при использовании общих для обоих языков средств. Профессор Уральского государственного педагогического университета Нина Петровна Хрящева в докладе «Ученик Лицея – “вещь” о Пушкине и Платонове» установила интертекстуальные связи между творчеством двух отдаленных друг от друга «календарной сотней лет», но духовно близких представителей столь разных исторических и литературных эпох.

Второе пленарное заседание «Когнитивные стратегии филологического образования в России и за рубежом» было посвящено вопросам теории и методики преподавания филологических дисциплин в российских и зарубежных школах и вузах. Профессор Южно-Уральского государственного университета Елена Владимировна Харченко в научном докладе подчеркнула значение этнопсихолингвистики и лингвокультурологии при обучении преподаванию русского языка как иностранного. Профессор Уральского государственного педагогического университета Татьяна Александровна Гридина теоретически и методически обосновала лингвокогнитивный базис тренингов вербальной креативности. Профессор Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина Елена Николаевна Широкова подчеркнула значение комплексного, когнитивно-дискурсивного изучения текста при обучении филологическим дисциплинам и указала на целесообразность использования разных научных методологий и методов анализа текста при формировании филологической компетентности обучающихся. Профессор Сибирского федерального университета Анастасия Владимировна Колмогорова представила результаты исследования на тему «Эмоциональная тональность учебного текста как когнитивный триггер при овладении русским языком как иностранным». Профессор Уральского государственного педагогического университета Надежда Ильинична Коновалова представила аналитическое описание когнитивных механизмов восприятия и обработки учебного текста. Доцент Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена Марина Борисовна Елисева прочитала научный доклад, подготовленный совместно с преподавателем Университета Люксембурга Инной Гэншоу, на тему «Русская литература в восприятии детей билингов с эритажным русским языком». Профессор Уральского государственного юридического университета Константин Михайлович Левитан представил концепцию развития инновационной языковой

личности студентов в образовательном пространстве вуза.

Помимо двух пленарных заседаний было проведено пять заседаний секций. В первой секции «Когнитивные стратегии в теории и практике обучения русскому языку как иностранному» были представлены доклады Н. В. Багичевой, А. С. Демышевой, Ю. Г. Карпеченковой, Е. А. Ерёминой, Ю. В. Фанагиной, Н. Н. Кошкарновой, А. Э. Массаловой, Е. А. Нахимовой, Н. Б. Руженцевой, Л. С. Чечулиной и других опытных исследователей и педагогов из разных российских вузов. Научные сообщения были посвящены вопросам разработки когнитивных стратегий и новейших технологий обучения русскому языку как неродному и иностранному (компьютерных, дистанционных, коучинговых, корпусных, профессионально-ориентированных и т. д.).

Вторая секция «Когнитивные и психолингвистические основы преподавания русского языка как родного, неродного и иностранного» была представлена докладами М. А. Ковальской, Е. Г. Дорониной, Ю. В. Казаковой и др. о психолингвистических основах обучения иностранным языкам (в т. ч. русскому как иностранному), а также научными сообщениями Е. В. Чистовой, А. А. Ван-Чан-Жоу, Н. Н. Постниковой, Т. А. Зуевой, Н. А. Кокориной, Е. П. Лопорт и др. о когнитивных стратегиях языкового образования и развития лингвокреативности.

Третья секция «Когнитивные стратегии полилингвального образования» включала доклады, посвященные разработке и совершенствованию новых технологий развития языкового образования (проектная и тренинговая деятельность, дискурсивный подход к обучению языкам и т. д.). Были представлены научные сообщения О. А. Солоповой, М. С. Салтыковой, А. П. Брицкой, Е. Б. Берг, Марка Кита, Т. В. Гоголиной, Е. Н. Ивановой, Ван Синхуа, Бай Сюйхаожань, Цзин Байлян, Т. В. Куприной, Е. В. Бастинович, В. Ю. Микова, И. Д. Баландиной, И. В. Савельевой, В. Ю. Самарцева и др.

Четвертая секция «Когнитивные стратегии преподавания языка и литературы в условиях междисциплинарного и кросс-культурного подхода к обучению» была посвящена рассмотрению лингводидактических аспектов современной имагологии, аксиологии, концептологии и межкультурной коммуникации, а также вопросам преподавания литературы в поликультурной среде. Обсуждались доклады Е. Г. Доценко, О. В. Томберг, И. А. Семухиной, О. Ю. Багдасарян, Н. А. Юшковой, О. Н. Ковалевой, Е. В. Челпановой, М. С. Кручининой, И. С. Пирожковой, Ю. Г. Ткаченко, А. А. Долгова и др.

Отдельная (пятая) секция «Теория и практика преподавания русского языка в Китае» проводилась в Цзилиньском университете международных исследований (Китай, Чанчунь) под руководством кандидата филологических наук, доцента, сотрудника отдела международных образовательных проектов УрГПУ, приглашенного преподавателя русского языка и межкультурной коммуникации в ЦУМИ Людмилы Евгеньевны Весниной. В заседании секции приняли участие 28 человек: китайские преподаватели русского языка в Китае, приглашенные преподаватели русского языка как иностранного из России, магистранты из Китая и России, обучающиеся в китайских вузах.

Открылось заседание секции докладом доцента Северо-восточного педагогического университета Беличенко Елизаветы Евгеньевны (КНР, Чанчунь), посвященным вопросам использования возможностей кино в когнитивно-коммуникативной методике обучения русскому языку как иностранному. В свете использования современных технологий в практике преподавания русского языка как иностранного особенно актуальным стал доклад магистрантки Виктории Павловны Пудовкиной, в котором освещались особенности и возможности применения интернет-платформ в практике дистанционного обучения русскому языку. Преподаватель Чанчуньского педагогического университета Шевель Екатерина Анатольевна (КНР, Чанчунь) представила доклад на тему «Когнитивный подход к обучению различным видам речевой деятельности». Преподаватель Цзилиньского университета международных исследований Веснина Людмила Евгеньевна (КНР, Чанчунь) прочитала доклад о вопросах организации и проведения факультатива по чтению в аспекте подготовки к ТРЯ-8 в Китае. Большая часть заседания секции была посвящена дискуссии, связанной как с обсуждением представленных докладов, так и с общими и частными вопросами теории и практики изучения и преподавания русского языка как иностранного в России и за рубежом¹.

¹ Важно подчеркнуть, что взаимодействие преподавателей кафедры межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного УрГПУ с коллегами из Цзилиньского университета международных исследований (Китай, Чанчунь) в рамках научного проекта № 19-013-00895 «Учимся понимать Россию: когнитивные стратегии формирования методического материала по русскому языку как иностранному» носит продолжительный характер. Оно началось в январе 2019 года, когда доцентом названной кафедры Светланой Александровной Ереминой был проведен ряд учебных и научно-методических мероприятий, в которых приняло участие семь преподавателей Института славянских языков и 67 студентов ЦУМИ. С. А. Еремина прочитала лекцию для преподавателей на тему «Обучение чтению на русском языке с учетом регионального компонента». В лекции подчеркивалось, что погружение в лингвокультурный и лингвострановедческий про-

В конференции были также представлены стендовые доклады: Л. Р. Исаевой «Снятие трудностей при изучении грамматики русского языка как иностранного» (Челябинск); О. А. Ильиной и Буинь Цимике «Грамматическая категория времени: почему ее нелегко понять китайским студентам, изучающим русский язык?» (Санкт-Петербург); А. М. Космакова «Медиатексты в курсе делового русского языка как иностранного» (КНР, Чжэнчжоу, приглашенный преподаватель); О. М. Култышевой «Психологический механизм восприятия в литературе и искусстве» (Нижевартовск); Е. В. Шестаковой «Особенности введения профессиональной лексики при изучении русского языка как иностранного» (Челябинск). Также в работе конференции приняли заочное участие 43 преподавателя российских и зарубежных вузов.

На Дискуссионной площадке, открытой 24 мая 2019 года в рамках Международного научно-педагогического форума «Образ России в глобальном образовательном пространстве: язык, история, культура», состоялась работа круглых столов «Образ России в глобальном образовательном пространстве: мифы и реальность» и «Образ родной страны в учебниках национального языка для иностранцев». Работу первого круглого стола открыла Ольга Сергеевна Вейнгарт, преподаватель Южно-Уральского государственного университета, представившая до-

цесс с учетом территориальной близости к уральским реалиям имеет важное значение для включения китайских студентов в образовательный процесс и обеспечивает оптимально комфортную ситуацию для изучения русского языка.

В семинаре «Методические и межкультурные вопросы преподавания русского языка как иностранного» российские и китайские коллеги помимо обще- и частнометодических принципов обучения русскому языку отметили дидактические условия формирования межкультурной коммуникативной компетенции как у русских, так и у китайских студентов. Обсуждались вопросы, связанные с формированием у студентов способности работать совместно и толерантно воспринимать социальные и культурные различия.

Также С. А. Еремина со студентами 3 курса провела мастер-класс на тему «Обучение межкультурной коммуникации методом тренинга». В основе занятия стояла цель показать, как первичная коммуникация в ситуации «Знакомство» способствует комфортному погружению в иную культуру. Участники тренинга в ходе беседы выявили некоторые особенности этнических культур, к которым принадлежит китайские и русские студенты, проявляющиеся в именах, которые носят китайские студенты и которые они себе выбирают в ходе изучения русского языка. С. А. Еремина предложила желающим рассказать о своем китайском имени, его истории и объяснить причину выбора русского имени. В ходе тренинга обращалось внимание на то, что имя является первым шагом к межкультурному общению и знакомству с иной культурой и языком. Тренинг преследовал еще одну важную воспитательную цель: создать у участников тренинга мотивацию к изучению истории своего и иностранного имени, а, следовательно, к истории и культуре китайского и русского народа.

клад, подготовленный совместно с профессором ЮУрГУ Ольгой Александровной Турбиной. Авторы доклада акцентировали внимание на «Концепции внешней политики Российской Федерации», в которой продвижение русского языка и российского филологического образования в международном образовательном пространстве (в частности – в странах Азиатско-Тихоокеанского региона) обозначено как одно из ключевых направлений развития внешней политики страны. Авторы представили краткий обзор истории внешней языковой политики РФ, анализ мероприятий по ее продвижению и приоритетов в выборе языка международного образования (т. н. «lingua academica») в России и во всем мире. Авторы доклада сделали вывод, что интернационализация российского образования, рост его привлекательности для студентов разных стран мира должны опираться на улучшение качества образования на русском языке, на высокую организацию курсов русского языка для студентов-иностранцев в соответствии с их потребностями и уровнем погружения в языковую среду, а также на развитие новых форм взаимодействия с зарубежными партнерами на русском языке. Примером такого взаимодействия явилось исследование аспиранта Южно-Уральского государственного университета Рев Васакадуве Сири Сирана Тхеро, который представил подготовленное под руководством профессора ЮУрГУ Е. В. Харченко научное сообщение на тему «Лингвокультурологический аспект обучения русскому языку как иностранному в Шри-Ланке».

Об опыте работы с иностранными студентами, о международных образовательных и научных проектах, реализуемых УрГПУ, в своем докладе «Языковая подготовка и социокультурная адаптация иностранных студентов с учетом языковой политики России: опыт УрГПУ» рассказала профессор Дзюба Елена Вячеславовна. Идею необходимости развития системы русскоязычной довузовской подготовки и развития сотрудничества по разным направлениям образовательной и культурно-просветительской деятельности с УрГПУ поддержали присутствующие на мероприятии представители иностранных консульств и национальных диаспор: Почетный Консул Италии в Екатеринбурге Роберто Д`Агостино, атташе Генерального консульства Киргизской Республики в Екатеринбурге Чолпон Имангазиевна Исанаева, представители Свердловской областной общественной организации «Союз туркменистанцев Урала».

О перспективах развития профессиональных объединений преподавателей русского языка как иностранного в Уральском

регионе, о необходимости разработки системы лингвистического сопровождения учащихся-инофонов, получающих образование в российских школах по общим образовательным стандартам, рассуждали проректор по развитию Екатеринбургской академии современного искусства Алексей Михайлович Боталов и доцент кафедры русского языка для иностранных студентов Уральского федерального университета Ирина Сергеевна Просвирнина. Доклад А. М. Боталова вызывал продолжительную дискуссию среди участников круглого стола: высказывались мнения о возможной излишней коммерциализации и политизации подобных профессиональных ассоциаций. Конструктивное решение обозначенной проблемы представила доцент РГПУ им. А. И. Герцена Марина Борисовна Елисеева, поделившаяся опытом развития волонтерского движения среди студентов филологических специальностей, обучающихся в вузах Санкт-Петербурга и организующих занятия по русскому языку для иностранцев.

Продолжила заседание круглого стола профессор УрГПУ Нина Владимировна Барковская, которая отметила еще один аспект межкультурного диалога. *Знакомство с национальной кухней – это прекрасный способ межкультурной коммуникации* – такова основная мысль ее выступления. Нина Владимировна рассказала о забавных случаях, связанных с различием в пищевых привычках представителей разных стран, и порекомендовала преподавателям русского как иностранного две книги, которые могут быть полезными в работе: «Русская кухня в изгнании» Петра Вайля и «Колобок и др. Кулинарные путешествия» Александра Гениса.

Работу круглых столов «Образ России в международном образовательном пространстве» продолжили преподаватели УрГПУ, которые представили лингвокультурологический и лингвометодический анализ зарубежных учебников по русскому языку: доцент Светлана Александровна Ерёмина представила доклад «Специфика презентации образа России в учебниках РКИ франко- и англоязычных издательств», профессор Елена Вячеславовна Дзюба проанализировала когнитивные стратегии презентации образа России в восточно-европейских учебниках русского языка; доцент Анастасия Игоревна Суетина ознакомила слушателей с психолингвистическим исследованием на тему «Образ России в сознании китайцев до и после визита в страну изучаемого языка»; доцент Ирина Владимировна Кирилова отметила, каким образом Россия представлен в китайских учебниках по русскому языку. Доцент Уральского института управления, филиала РАНХиГС Нина Владимировна Бугуева отразила специфику

представления образа России в учебниках немецкого языка как иностранного, отметив наиболее частотные в немецких учебниках персоналии и факты истории (М. С. Горбачев, падение Берлинской стены и объединение Германии). В ходе обсуждения специалисты отметили влияние международной политики и глобальных СМИ на образовательный контент, искаженное представление российской действительности во многих зарубежных учебниках, частотное доминирование аспектуального подхода к освещению лингвострановедческой информации, преобладание стереотипов в презентации феноменов российской культуры.

В рамках Образовательной площадки были проведены курсы повышения квалификации «Теория и методика обучения русскому языку и литературе в России и за рубежом». Специалисты из разных вузов провели со слушателями курсов и студентами УрГПУ, интересующимися вопросами лингводидактики, мастер-классы: доцент ЮУрГУ Елена Геннадьевна Доронина продемонстрировала приемы формирования слухопроизводительных навыков иностранных учащихся в курсе русского языка как иностранного; доцент УрФУ Тамара Владимировна Куприна и преподаватель Анна Павловна Брицкая провели мастер-класс на тему «Основы межкультурной дидактики: уроки развития толерантности»; преподаватель ТВВИКУ Александра Эдуардовна Массалова поделилась опытом использования игровых технологий на занятиях по русскому языку с иностранными курсантами военно-инженерного вуза; доцент УрГПУ Ирина Сергеевна Пирожкова провела мастер-классы на тему «PPP-подход (Present, Practice, Produce approach) vs. TBL-подход (Task-based Learning approach) к обучению иностранному языку» и «Коммуникативные упражнения на уроках иностранного языка для разных уровней подготовки»; доцент УрГПУ Лилия Дмитриевна Гутрина показала разнообразие приемов и форм визуализации деятельности школьников при изучении литературы; доцент УрГПУ Светлана Александровна Ерёмкина совместно с магистранткой Ян Бо представила фрагмент урока русского языка для иностранных студентов, обучающихся на музыкально-педагогическом отделении; методический консультант МОУ СОШ № 59 г. Екатеринбурга Диана Ивановна Архарова провела со слушателями курсов тренинг на тему «Создание повествовательного текста в ситуации речевой деятельности» и др. На курсах повышения квалификации прошли обучение 32 преподавателя российских и зарубежных вузов.

Международный научно-педагогический Форум «Образ России в глобальном образовательном пространстве: язык, исто-

рия, культура» и проведенная в его рамках Всероссийская научная конференция с международным участием «Когнитивные стратегии филологического образования в России и за рубежом», посвященная 220-летию со дня рождения А. С. Пушкина, позволили поставить актуальные вопросы лингводидактики и предложить некоторые варианты их решения. Участники Форума смогли осветить когнитивные возможности традиционных и новейших технологий обучения иностранному языку, в т. ч. русскому языку как иностранному (рассматривались проектные, компьютерные, корпусные, дистанционные, коучинговые технологии, технологии совершенствования профессионально-ориентированного лингвистического образования и др.). Отдельно обсуждались вопросы необходимости междисциплинарного подхода в обучении, а именно: совмещения дидактических возможностей лингвистики, литературоведения, межкультурной коммуникации, лингвокультурологии, истории, психологии и даже биологии. Анализировался научно-методический опыт включения последних достижений современной лингвистики и литературоведения в образовательный процесс школы и вуза.

Особое внимание на Форуме было уделено когнитивным стратегиям презентации образа родной страны и образа России в отечественных и зарубежных учебниках русского языка как иностранного: отмечались достижения авторов и недостатки учебных материалов (факты искажения российской действительности, аспектуальность в представлении образа России, архаичность и стремление к стереотипизации, наблюдаемые в отборе лингвострановедческих феноменов и т. д.). С опорой на опыт составления зарубежных учебников иностранного языка (английского, немецкого, французского, чешского) выявлялись наиболее эффективные и вместе с тем соответствующие языковой политике государства приемы, способы и средства презентации образа родной страны в учебниках национального языка для иностранцев. В ходе обсуждения докладов и научных сообщений на пленарных и секционных заседаниях конференции и круглых столах были разработаны некоторые рекомендации для авторов-составителей учебных материалов по русскому языку как иностранному, устанавливающие принципы определения концептуально-аксиологического содержания и отбора фактов изучаемой лингвокультуры.

По итогам Форума и проведенной в его рамках научной конференции издан сборник статей «Когнитивные стратегии филологического образования в России и за рубежом» (Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2019).

УДК 378.016:811.133.1
ББК Ш147.11-9

DOI 10.26170/po19-08-21
ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

Соколова Ольга Леонидовна,

кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков, Уральский государственный экономический университет; 620114, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, 62, к. 519; e-mail: Sokolova_oa@usue.ru

Скопова Людмила Валентиновна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Уральский государственный экономический университет; 620114, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, 62, к. 519; e-mail: l-skopova@mail.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ
У СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: аудирование; французский язык; методика преподавания французского языка; методика французского языка в вузе; студенты; аудитивные практикумы.

АННОТАЦИЯ. Рецензия на учебно-методическое пособие «Обучение иноязычному аудированию: аудитивный практикум по французскому языку», авторы Е. М. Колесова и Н. Н. Сергеева, изданное в Уральском государственном педагогическом университете в 2019 году. Критический анализ методического обоснования и предлагаемого комплекса заданий, направленных на развитие навыков аудирования на французском языке как иностранном у студентов гуманитарных специальностей. Представлен анализ объективных и субъективных трудностей при обучении аудированию на иностранном языке, в том числе специфических трудностей аудирования на французском языке. Отмечается соответствие рецензируемого пособия требованиям российских образовательных стандартов и международных требований к уровням владения французским языком как иностранным, что облегчает возможность академической мобильности студентов в рамках Болонской декларации. Достоинства рецензируемого пособия: использование современного аутентичного языкового материала из передач французского радио (новости, интервью, репортажи, информационные передачи), разработка оригинального комплекса упражнений на развитие разных видов аудирования, а также на развитие навыков говорения и письма, поэтапный и последовательный механизм формирования необходимых навыков и умений. Представленные аудиотексты содержат большое количество лингвострановедческой информации, предполагают самостоятельную работу со словарно-справочной литературой, представляют широкие возможности для обсуждения и формулирования собственного мнения в устной (монологическая и диалогическая речь) и письменной форме (эссе, сочинение, деловое письмо). Рецензируемое пособие может быть успешно использовано на занятиях со студентами филологических и гуманитарных специальностей, изучающих французский язык как первый и второй иностранный. Использование учебно-методического пособия способствует формированию активной жизненной позиции и критического взгляда на современные события в экономической, социальной, культурной и политической жизни.

Sokolova Olga Leonidovna,

Candidate of Philology, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages, Ural State University of Economic, Ekaterinburg, Russia

Skopova Lyudmila Valentinovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Ural State University of Economic, Ekaterinburg, Russia

**DEVELOPMENT OF FRENCH LANGUAGE LISTENING SKILLS
IN STUDENTS OF HUMANITARIAN SPECIALTIES**

KEYWORDS: listening; French; French language teaching methodology; French language technique at the university; students classroom workshops.

ABSTRACT. Review of the teaching textbook "Teaching foreign language listening: an auditive workshop in the French language", authors E. M. Kolesova and N. N. Sergeeva, published in the Ural State Pedagogical University in 2019. A critical analysis of the methodological justification and of the set of tasks aimed at the development of listening skills in French as a foreign language for humanitarian specialties students is proposed. The article presents an analysis of objective and subjective difficulties in teaching listening in a foreign language, including the specific difficulties of listening in French. The compliance of the reviewed textbook with the requirements of Russian educational standards and international requirements to the levels of French as a foreign language is noted, which facilitates the academic mobility of students in the framework of the Bologna Declaration. The advantages of the reviewed textbook: the use of modern authentic language material from the French radio programs (news, interviews, reports, information programs), the original set of exercises for the development of different types of listening and of speaking and writing skills, the sequential mechanism of the required skills and abilities formation. Selected audio texts contain large amounts of linguistic information, involve significant independent work with reference literature, provide many opportunities to discuss and formulate opinions in oral (monologue and dialogue speech) and in writing (essay writing, business letter). The reviewed textbook can be successfully used in the classroom with students of philological and humanitarian specialties, studying French as the first and second foreign language. The use of this textbook contributes to the formation of an active life position and a critical look at current events in the economic, social, cultural and political life.

Обучение аудированию на иностранном языке представляет значительные трудности для учащихся всех возрастов и всех уровней обучения. К объективным трудностям, не зависящим от слушателя, относятся, как правило, условия предъявления аудиотекста: наличие посторонних шумов, недостаточная громкость, искажение голоса при использовании звукозаписывающей техники и т. д. Субъективные трудности имеют прямое отношение к слушателю и связаны с недостаточным уровнем сформированности механизмов внутреннего проговаривания, вероятностного прогнозирования. Эти механизмы, а также достаточный уровень развития долговременной и кратковременной (оперативной) памяти являются неперемным условием для понимания на слух любого текста, будь то родной или иностранный язык. Также, помимо универсальных трудностей, т. е. в данном контексте, свойственных аудированию на любом иностранном языке, таких как наличие большого количества незнакомой лексики, имен собственных, лингвострановедческой, фоновой информации и региональных особенностей произношения говорящих, преподаватели и обучающиеся сталкиваются с трудностями, присущими аудированию именно на французском языке как иностранном. В силу особенностей фонетической системы французского языка (ударение в ритмической группе, голосовое связывание, сцепление согласных с последующими гласными, выпадение беглого [ə], отличные от других языков закономерности редукции фонем) распознавание границ слов в потоке звучащей речи вызывает значительные затруднения для слушающих.

С лингвометодической точки зрения необходимость совместить требования российских стандартов в области образования и положений Болонской декларации о высшем образовании также может представлять затруднения. Несмотря на стремление к унификации подходов к оценке уровня сформированности языковых навыков, некоторые расхождения сохранились до сих пор. В частности, одно из традиционных заданий по аудированию на международном экзамене по французскому языку DELF уровня B2 и выше заключается в том, чтобы письменно пояснить, что означает указанное слово или выражение именно в том контексте, в котором оно употреблено в предлагаемом аудио документе [2; 7].

Авторы рецензируемого пособия поставили задачу создать учебно-методическое пособие, отвечающее всем вышеуказанным требованиям. Для этого Н. Н. Сергеева и Е. М. Колесова предлагают разнообразные

виды упражнений на основе аудио текстов 4 видов, взятых из аутентичных радиопередач на французском языке: новости, интервью, репортажи, информационные передачи. Анализ содержательной стороны упражнений позволяет сделать вывод, что предлагаемые аутентичные записи вполне отражают самые современные социальные, культурные, политические и, в меньшей степени, экономические реалии современного мира и, таким образом, пособие вполне может быть использовано для работы со студентами филологических и гуманитарных направлений подготовки.

Учебное пособие, как заявлено в предисловии, предназначается для студентов 1-4 курсов филологических и гуманитарных специальностей. Немного спорной представляется целесообразность использования пособия для студентов, чей уровень подготовки должен значительно различаться. Тем более, что мы не отмечаем нарастания уровня сложности в предлагаемых упражнениях – все они соответствуют уровню подготовки B2 Европейской системы уровней владения иностранным языком [2].

По всей видимости, авторы предлагают использовать учебное пособие на начальных курсах лингвистических факультетов и на старших курсах иных гуманитарных специальностей.

Предлагаемая авторами последовательность работы с аудиозаписями представляется методически обоснованной. Для всех заданий разработан единый алгоритм, включающий в себя подготовительный этап, два прослушивания с выполнением заданий и заключительный этап, предполагающий развитие речевых навыков и умений, т. к. студентам предлагается устно или письменно передать основное содержание документа, сформулировать и выразить свое мнение и т. д. Такой подход заслуживает одобрения, т. к. на продвинутом уровне владения языком предполагается постепенный переход к комплексной диагностике сформированности навыков и умений. Отметим, что задания международного экзамена по французскому языку на высший уровень DALF C2 предполагают именно такой вид диагностики: экзаменуемым предлагается выполнить 2 комплексных задания: письменную работу с опорой на аудиотекст (аудирование и письмо) и устное высказывание и беседу с экзаменатором с опорой на письменный текст (чтение и говорение). Большинство упражнений составлены в тестовой форме или в виде вопросов, при этом авторам удалось избежать монотонности и предложить разнообразные варианты выбора ответа: вопросник множественного выбора, заполнение про-

пусков, вопросник с закрытыми и открытыми ответами и т. д. Согласимся с М. Д. Бурковой и Л. В. Скоповой, считающими, что «...методика тестирования успешно используется в обучении иностранным языкам не только в качестве тренировки учебного материала, но и с целью контроля усвоения пройденных тем, а также для систематического мониторинга уровня приобретенных в ходе обучения иноязычных компетенций» [1, с. 91].

Собственно занятия аудированием предлагают методические рекомендации, адресованные студентам. Поддерживая утверждение авторов о том, что осознанность – непременное условие любого обучения, мы считаем удачным предложенный формат методических рекомендаций, где студентам дается научное обоснование процесса формирования навыков и умений. «Обучение аудированию аутентичных радиопередач информационных жанров студентов осуществляется в рамках дидактических принципов сознательности, активности, наглядности, доступности и посильности. Среди методических принципов выделяются коммуникативность, устное опережение и учет уровня владения иностранным языком» [5, с. 7].

На первом этапе, предшествующем собственно аудированию, авторы предлагают обучающимся серию упражнений, направленных на снятие лексико-грамматических трудностей: поиск определений к незнакомым словам, эвристические упражнения на обусловленную контекстом семантизацию незнакомых языковых единиц, формулирование гипотез о содержании аудиотекста и т. д. Во время первого прослушивания учащиеся восстанавливают то, что во французской лингводидактике получило название «*le cadre énonciatif*» (ситуация повествования): определяется место записи передачи, социальная, гендерная и профессиональная принадлежность говорящих и т. д. При повторном прослушивании учащиеся выполняют задания на детальное понимание аудиотекста. И, наконец, завершающий этап предполагает формирование навыков устной или письменной речи: для этого учащиеся передают содержание прослушанного текста, интерпретируют факты, высказывают собственное мнение по проблематике.

В дальнейшем авторы строго придерживаются выбранной последовательности, указанные типы упражнений повторяются до и после предлагаемых аудиотекстов.

Выбор тематики радиопередач для учебно-методического пособия представляется удачным, учащимся предлагаются передачи на актуальные темы, содержащие большое количество лингвострановедческой информации. Представленные тексты

предполагают разнообразные возможности для организации монологического или диалогического высказывания по различным темам: подготовка Зимних Олимпийских Игр в Сочи, личная жизнь французских политиков, воздушное пиратство, коррупция, современное состояние и проблемы экономики в разных странах, президентские выборы, перспективы и опасности атомной энергетики, международные конфликты, последние научные открытия, устранение последствий стихийных бедствий. Отметим в этой связи, что подбор актуальных новостных передач таит в себе опасность довольно быстрого устаревания информации и, таким образом, делает нецелесообразным использование учебно-методического пособия в течение ряда лет или же предполагает его регулярное переиздание со значительными переработками.

Также отметим, что в этих условиях к педагогу предъявляются особые требования: необходимо иметь четкую гражданскую позицию и критический взгляд не только на представленные события, но и на способ подачи материала. Не секрет, что одни и те же события могут иметь противоречивые трактовки в различных средствах массовой информации. Преподаватель в таких случаях должен уметь отделять факты от эмоций, разоблачать попытки манипуляций общественным мнением, развивать у студентов навык критического отношения к информации. Противоречивые и противоположные точки зрения могут послужить основой для организации обсуждения, дискуссии, поиска и представления дополнительной уточняющей информации, что, несомненно, делает образовательный процесс более продуктивным и требующим от студентов активности и самостоятельности.

Разработанные авторами упражнения представлены в логичной последовательности: от значения единицы к распознаванию и употреблению. В некоторых случаях задача студентов намеренно или случайно упрощается: из предложенной серии слов и определений на несколько существительных приходится только один глагол или наоборот и, таким образом, студент может соединить лексическую единицу и ее определение по формальным признакам, без анализа словарной дефиниции: «*instaurer, fouiller, une restriction, relancer*» [5, с. 12], «*un crash, un complice, un cockpit, appréhender, un otage, une détresse, un asile*» [5, с. 17].

Заслуживает одобрения внимание, которое авторы уделяют написанию, произношению и распознаванию на слух имен собственных на французском языке, поскольку такие единицы традиционно представляют трудность для изучающих французский

язык, принимая во внимание значительные расхождения, во-первых, в написании и произношении имен собственных на французском языке и, во-вторых, в географических названиях на русском и французском языках: Trierweiler [tri:ʁ'vaɪlɛ], [tri:ʁ'velɛ], [tri:ʁ'veɪl'ɛr], Соединенные Штаты Америки – Les Etats-Unis [5, с. 15].

Сложная структура французских числительных также является одной из специфических трудностей для аудирования на французском языке, причем эти затруднения зачастую возникают даже у студентов с продвинутым уровнем французского языка, что делает необходимым постоянные тренировки навыка распознавания числительных на слух. Авторы предлагают несколько подобных упражнений в аудиотекстах, посвященных показателям экономического развития разных стран. В этих упражнениях студенты также знакомятся с экономической терминологией, названиями некоторых международных организаций, распространенными сокращениями и т. д. [5, с. 20-22].

Отметим также задания на распознавание эмоций говорящих (непринужденный / формальный / серьезный / фамильярный тон, уверенность / сомнение) [5, с. 23-24] – такие задания традиционны для международных экзаменов по французскому языку на продвинутом уровне, однако, практически не встречаются в рамках подготовки к ЕГЭ по французскому языку и в большинстве известных нам учебников по французскому языку как иностранному, если они непосредственно не предназначены для подготовки к сдаче экзаменов DELF/DALF.

Аудирование интервью и репортажей – важная часть работы по формированию аудитивных умений на иностранном языке. Во-первых, слушающий имеет возможность познакомиться с разнообразными региональными особенностями произношения, с речью представителей разных профессий, возрастов и социальных кругов, а не только с правильной дикторской речью. Во-вторых, интервью и репортажи затрагивают самые разные отрасли человеческой деятельности и, таким образом, представляют собой широкое поле для всех видов когнитивной деятельности. Помимо этого, интервью являются, по сути, аутентичной диалогической речью с присущими ей лексическими, грамматическими и просодическими особенностями, что делает работу с таким материалом особенно эффективной. В репортажах присутствуют посторонние шумы, что помогает студентам делать умозаключения на основе анализа не только вербальной составляющей, но и всей совокупности аудио информации, что приближает учебную ситуацию к реальной жизни.

«Французские авторы придают огромное значение голосам, шумам, звукам и музыке, присутствующим в аутентичных радиопередачах информационных жанров. В этой связи развитие умений аудирования звуковой обстановки аутентичной радиопередачи с целью получения дополнительной информации также отражается в ряде упражнений» [3, с. 64].

Предложенные авторами в этих разделах задания дают студентам возможность познакомиться с процессом производства атомной энергии, демографическими проблемами современного мира, прохождением велогонки Тур де Франс и т. д.

Заключительный раздел рецензируемого учебно-методического пособия – самостоятельный внеаудиторный аудитивный практикум. Важность самостоятельной учебной деятельности для студентов и выпускников лингвистических факультетов не подлежит сомнению. Во время обучения в вузе эффективное распределение нагрузки между аудиторной и самостоятельной работой также является одним из обязательных условий успешного освоения иностранного языка, о чем писали, в частности, Е. В. Ерофеева и О. Л. Соколова: «Une demande vitale et actuelle se pose alors pour faire face à ces contraintes et contradictions, celle pour les pratiques et les méthodes innovantes permettant d'optimiser le temps et les efforts, de répartir le travail en classe et hors classe de façon efficace» [8, с. 73]. Особое значение самостоятельная учебная деятельность по иностранному языку приобретает после окончания вуза, поэтому формирование навыков самостоятельной учебной деятельности (СУД) – одна из важнейших задач обучения в вузе. «Говоря о самообразовательной деятельности специалиста, мы не должны забывать об его умениях регулировать собственную деятельность, умениях ставить цель, разрабатывать и осуществлять стратегии по ее достижению, анализировать полученные результаты. Именно эти действия заложены в проектировании и решении задач по поддержанию и повышению уровня владения иностранным языком» [4, с. 22].

В разделе представлены 9 аудиотекстов (новостные радиопередачи) с заданиями, которые, по мнению авторов, должны позволить студентам развивать аудитивные навыки и умения самостоятельно сначала с использованием предложенных материалов, а затем при самостоятельном поиске и отборе материалов для аудирования в рамках самостоятельной учебной деятельности. Тематика представленных новостей весьма разнообразна: внутривосточная ситуация в Таиланде, Египте и России, информация о различных конкурсах, начиная от

вручения Нобелевской премии, заканчивая результатами конкурса «Мисс мира», исследование морских катастроф и бюджетная политика США, языковая ситуация в мире. Эти задания формируют у студента привычку к систематическим самостоятельным занятиям и позволят ему продолжить совершенствовать свои знания, навыки и умения в профессиональной деятельности по окончании вуза. Как отмечали Н. Н. Сергеева и Г. М. Парникова, самостоятельная учебная деятельность студентов по иностранному языку включает в себя несколько этапов, среди которых выделим некоторые: «...стимулирование самостоятельных действий по отбору содержания учебной деятельности, определению ее способов и видов; формирование способности вы-

полнения несложных учебных действий, владение всем комплексом умений и навыков СРС в привычных условиях; формирование способности выбрать адекватные формы и методы оценки и самооценки СУД; формирование способности соотносить результаты СУД в последующей профессиональной деятельности» [6, с. 224-225].

Рецензируемое пособие, по нашему мнению, отвечает всем необходимым требованиям, имеет четкую и логичную структуру, опирается на прочную методологическую основу и вполне может быть использовано для обучения аудированию на французском языке как первом и втором иностранном для студентов гуманитарных специальностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буркова М. Д., Скопова Л. В. Тестовая методика обучения иностранному языку в вузе // Романские и германские языки: актуальные проблемы лингвистики и методики : материалы Ежегодной одиннадцатой международной студенческой научно-практической конференции. – Екатеринбург, 2019. – С. 88-92.
2. Европейская система уровней владения иностранным языком [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://mipt.ru/education/chair/foreign_languages/articles/european_levels.php (дата обращения: 22.07.2019).
3. Колесова Е. М., Зеленина Л. Е. Упражнения, направленные на обучение студентов неязыкового вуза аудированию иноязычных текстов // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 6. – С. 62-68.
4. Казакова О. П. Информационно-деятельностный подход в проектировании и решении задач в рамках самообразовательной деятельности по иностранному языку // Особенности реализации информационно-деятельностного подхода в практике преподавания иностранного языка : материалы II Всероссийской заочной научно-практической конференции / отв. ред. Л. В. Сарычева. – 2017. – С. 18-23.
5. Колесова Е. М., Сергеева Н. Н. Обучение иноязычному аудированию: аудитивный практикум по французскому языку : учебно-методическое пособие для студентов, изучающих французский язык / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2019. – 84 с.
6. Сергеева Н. Н., Парникова Г. М. Методика развития учебной самостоятельности студентов неязыкового вуза при обучении иностранному языку в регионально-этническом контексте // Язык и культура. – 2018. – № 43. – С. 217-237.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению 41.03.05 Международные отношения (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/410305.pdf> (дата обращения: 22.07.2019).
8. Erofeeva E. V., Sokolova O. L. The flipped classroom in foreign language teaching: didactic principles and analysis of experience // Филологический класс. – 2018. – № 4 (54). – С. 72-77.

REFERENCES

1. Burkova M. D., Skopova L. V. Testovaya metodika obucheniya inostrannomu yazyku v vuze // Romanskie i germanskie yazyki: aktual'nye problemy lingvistiki i metodiki : materialy Ezhegodnoy odinnadtsatoy mezhdunarodnoy studencheskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. – Ekaterinburg, 2019. – S. 88-92.
2. Evropeyskaya sistema urovney vladeniya inostrannym yazykom [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: https://mipt.ru/education/chair/foreign_languages/articles/european_levels.php (data obrashcheniya: 22.07.2019).
3. Kolesova E. M., Zelenina L. E. Uprazhneniya, napravlennye na obuchenie studentov neyazykovogo vuza audirovaniyu inoyazychnykh tekstov // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2018. – № 6. – S. 62-68.
4. Kazakova O. P. Informatsionno-deyatelnostnyy podkhod v proektirovani i reshenii zadach v ramkakh samoobrazovatel'noy deyatelnosti po inostrannomu yazyku // Osobennosti realizatsii informatsionno-deyatelnostnogo podkhoda v praktike prepodavaniya inostrannogo yazyka : materialy II Vserossiyskoy zaochnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii / отв. red. L. V. Sarycheva. – 2017. – S. 18-23.
5. Kolesova E. M., Sergeeva N. N. Obuchenie inoyazychnomu audirovaniyu: auditivnyy praktikum po frantsuzskomu yazyku : uchebno-metodicheskoe posobie dlya studentov, izuchayushchikh frantsuzskiy yazyk / Ural. gos. ped. un-t. – Ekaterinburg, 2019. – 84 s.
6. Sergeeva N. N., Parnikova G. M. Metodika razvitiya uchebnoy samostoyatel'nosti studentov neyazykovogo vuza pri obuchenii inostrannomu yazyku v regional'no-etnicheskome kontekste // Yazyk i kul'tura. – 2018. – № 43. – S. 217-237.
7. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu 41.03.05 Mezhdunarodnye otnosheniya (uroven' bakalavriata) [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/410305.pdf> (data obrashcheniya: 22.07.2019).
8. Erofeeva E. V., Sokolova O. L. The flipped classroom in foreign language teaching: didactic principles and analysis of experience // Filologicheskii klass. – 2018. – № 4 (54). – S. 72-77.

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 (понятийный аппарат).
5. Теория образования.
6. Управление и экономика образования.
7. Педагогическая статистика.
8. Дошкольное образование.
9. Школьное образование.
10. Профессиональное образование.
11. Педагогическое образование.
12. Психолого-педагогическое образование.
13. Инклюзивное образование.
14. Дополнительное образование.
15. Рецензии.

Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимает редколлегия журнала. В случае отказа в публикации редакция направляет автору мотивированный отказ. Плата за публикацию с аспирантов не взимается.

С 2012 г. все присылаемые материалы обрабатываются в системе «АНТИПЛАГИАТ». В случае заимствования чужих идей без указания источника цитирования в соответствии с принятыми в научном сообществе нормами статьи возвращаются авторам.

Для публикации необходимо предоставить информацию по следующим пунктам.

1. Сведения об авторах (если авторов несколько, указываются все авторы):
2. Фамилия, имя, отчество полностью;
3. Ученая степень, звание, должность;
4. Полное и точное место работы;
5. Контактная информация (e-mail, почтовый адрес для рассылки и для публикации в журнале с индексом).
6. Название статьи.
7. Аннотация (200-250 слов)
8. Ключевые слова (5-7 слов).
9. Фамилия, имя, отчество на английском языке (ФИО лучше писать на английском языке в той транскрипции, в которой они написаны в других статьях).
10. Название статьи на английском языке.
11. Аннотация на английском языке.
12. Ключевые слова (5-7 слов).
13. Ключевые слова на английском языке.
14. Классификационный код тематической рубрики: ГРНТИ (код вы можете посмотреть на сайте grnti.ru) и код ВАК (код ВАК в разделе «Номенклатура специальностей научных работников» на сайте vak.ed.gov.ru).
15. Предполагаемая рубрика/подрубика журнала.

Набор должен быть выполнен в текстовом редакторе WORD в соответствии со следующими требованиями:

- объем статьи – 8-12 страниц (примерно 20 000 знаков с пробелами);
- формат страницы – А4;
- гарнитура – Times New Roman (если автор в рисунках, схемах, цитируемых примерах использует редкие шрифты, то нужно отдельно прикладывать файл шрифта);
- размер кегля – 14;
- межстрочный интервал – 1,5.

Ссылки на литературу при цитировании заключаются в скобки с указанием страницы, например: «Текст цитаты...» [5, с. 56-57]. Пронумерованный список литературы в алфавитном порядке приводится после текста статьи и оформляется по ГОСТ 7.0.5.-2008. Список литературы можно оформить в следующей программе (выбрать с тире) – <http://snoskainfo.ru/>.

Список литературы должен содержать не менее 15 источников.

Русские источники необходимо **транслитерировать**, для автоматической транслитерации использовать программу на сайте <http://www.translit.ru>, вариант **BGN (Board of Geographic Names)**.

Отдельными файлами прилагаются: рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах – AI, CDR, WMF, EMF; в растровых форматах – TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм в реальном размере; диаграммы из программ MS Excel, MS Visio и т.п. вместе с исходным файлом, содержащим данные. Если рисунок в растровом формате содержит текстовые данные (схема из MS Word переведена в TIFF или JPG), то отдельно прикладывается вариант в MS Word, чтобы можно было отредактировать текстовую составляющую рисунка.



(343) 336-14-52

Адясова Оксана Александровна

АДРЕС РЕДАКЦИИ

620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 106

E-mail: pedobraz@uspu.me

АДРЕС ИЗДАТЕЛЯ

620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26

Цена свободная

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ
2019. № 8

Редактор: О. А. Адясова
Компьютерная верстка О. А. Адясовой

Знак информационной продукции 16+
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-35570 от 04.03.2009.
Подписано в печать 24.10.2019. Дата выхода в свет 29.10.2019. Формат 60×84/8.
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.
Уч.-изд. л. 17,9. Усл. п. л. 19,8. Тираж 500 экз. Заказ № 5084.

Тираж отпечатан в издательском отделе
Уральского государственного педагогического университета
620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.me