

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В РОССИИ**

ISSN 2079-8717

2020. № 1



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
серияльных 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

2020. № 1

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

СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Симонова И. А.

От политических стратегий молодежи к стратегии политического образования:
опыт одного исследования.....6

ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Байлук В. В.

О природе творчества (аналитико-синтетический подход).....13

Галагузова М. А., Галагузова Ю. Н., Дорохова Т. С., Исхаков Р. Х.

Методологические принципы понятийного аппарата
в педагогических исследованиях.....28

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Сергеева Н. Н., Потапова Н. В.

Реализация приемов нейролингвистического программирования
при обучении лексике на уроках английского в 7 классе35

Фаритов А. Т.

Модель реализации проектной технологии при формировании
инженерной компетенции учащихся основного общего образования.....41

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Киселева О. М.

Некоторые аспекты обучения письменного выражения мыслей и переводу
студентов-медиков – будущих медицинских переводчиков.....50

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Арбузов С. С., Грибан О. Н., Грибан И. В.

Применение технологии стрим-обучения в педагогическом вузе:
подходы к оценке эффективности.....58

Борисенко Т. С., Игнатова И. Б.

Профессиограмма в профессионально-педагогической подготовке
руководителя хореографического любительского коллектива.....65

Мирошниченко В. В.

Этнорегионально-педагогическая деятельность учителей школ
с родным (нерусским) языком обучения.....74

Овечкина Н. М.

Организация методической помощи педагогам в просвещении родителей детей
раннего возраста: из опыта прошлого.....80

Слепухин А. В., Семенова И. Н.

Наполнение содержательно-деятельностной компоненты методики подготовки
студентов педагогических специальностей к формированию у обучающихся
компетенций цифровой экономики.....87

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Васягина Н. Н., Ибатуллина А. В.

О психологической службе в системе образования Свердловской области.....94

Водяха С. А., Водяха Ю. Е.

Эмоциональный интеллект и школьное благополучие современных подростков.....103

Воробьева И. В.

Вандализм персонала в образовательной организации:
специфика и предикторы.....109

Девятовская И. В., Кружкова О. В.

Потенциал обучения взрослых для профилактики
социально-психологической формы организационного вандализма.....115

Информация для авторов 124

УДК 37.016:32
ББК Фр+4426.66

DOI 10.26170/ps20-01-01
ГРНТИ 14.01.11

Код ВАК 13.00.02

Симонова Ирина Александровна,

кандидат философских наук, доцент кафедры акмеологии и психологии среды, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: luboe05@mail.ru

ОТ ПОЛИТИЧЕСКИХ СТРАТЕГИЙ МОЛОДЕЖИ К СТРАТЕГИИ ПОЛИТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ ОДНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: молодежь; политические стратегии; политическое образование; стратегии образования; методика преподавания политики.

АННОТАЦИЯ. В работе поставлена проблема разработки системы политического образования, адекватной актуальному состоянию молодежи, которая не может быть представлена в качестве цельной группы и управляемого объекта, представляет собой совокупность разномастных подвижных общностей со своими специфическими особенностями, способных к самостоятельной политизации. Цели исследования: разработка контуров дифференцированной стратегии политического образования молодежи России на основании ее множественных политических стратегий и форматов политизации. В основе разработки лежит анализ данных на тематических ресурсах сети Интернет и в социальных сетях, эссе студентов и учащихся школ (n=21) по проблеме самоопределения в политике, интервью с элементами кейсов (n=10) в 2019 г. и (n=17) в 2017-2018 гг.; апробация диагностической методики «Определение типа политической стратегии молодежи»; методы экспертных оценок и мозговых штурмов с элементами форсайта. В результате предложена типология политических стратегий молодежи, включающая 10 типов, для каждого из которых сформулированы рекомендации, а также приведены общие стратегические приоритеты, ключевые принципы, релевантные методики работы, риски в условиях политически дифференцированной молодежной среды. Установлено, что необходимо реализовывать политическое образование, в т. ч. за пределами учебных заведений, выбирать формы, методы и содержание обучения в соответствии со стратегической ориентацией молодежи. Научная новизна обусловлена адресностью подхода к формированию стратегии политического образования. Полученные рекомендации ложатся в основу построения адекватной системы работы с политическими аспектами жизни молодежи с учетом ее особенностей, институциональной и внеинституциональной политизации, современных контекстов (цифровизация, мобильность и пр.).

Simonova Irina Aleksandrovna,

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

FROM THE POLITICAL STRATEGIES OF YOUTH TO THE STRATEGY OF POLITICAL EDUCATION: THE EXPERIENCE OF THE ONE RESEARCH

KEYWORDS: youth; political strategies; political education; educational strategies; policy teaching methodology.

ABSTRACT. The paper solves the problem of developing a system of political education adequate to the current state of youth, which cannot be represented as a whole group and managed object, is a set of heterogeneous mobile communities with their specific features, capable of independent politicization. Propose of search – development of contours of differentiated strategy of political education of youth of Russia on the basis of its multiple political strategies and formats of politicization. The development is based on the analysis of data on thematic resources of the Internet and social networks, essays of students and pupils of schools (n=21) on the problem of self-determination in politics, interviews with elements of cases (n=10) in 2019 and (n=17) in 2017-2018; testing of diagnostic methods “Determining the type of political strategy of youth”; methods of expert assessments and brainstorming with elements of foresight. As a result, a typology of political strategies of youth is proposed, including 10 types, for each of which recommendations are formulated, as well as General strategic priorities, key principles, relevant methods of work, risks in a politically differentiated youth environment. It is established that it is necessary to implement IT technology, to act including outside of educational institutions, to choose the forms and methods and content of training in accordance with the strategic orientation of young people. The scientific novelty is due to the targeted approach to the formation of the strategy of political education. The received recommendations form the basis for building an adequate system of work with the political aspects of youth life, taking into account its peculiarities, institutional and non-institutional politicization, modern contexts (digitalization, mobility, etc.).

Политическое образование молодежи: проблематизация. Сопричастность молодежи политическим процессам в стране стала очевидной в последние 5 лет, политическая активность

молодых россиян остается стабильно высокой. Вместе с тем, форматы политизации отличаются разнообразием и не ограничиваются сегодня привычными институциональными практиками (электоральная ак-

тивность, участие в деятельности официальных политических организаций, активность в области молодежных комитетов при правительственных организациях разного уровня и пр.), но разворачивается в поле «горизонтальных» практик, в виде индивидуальной интернет-активности, точечной кооперации для участия в митингах, реализации локальных инициатив гражданского профиля и пр. С одной стороны, это говорит о высоком потенциале молодежи, наличии у ряда ее представителей субъектных качеств, что является неотъемлемым условием существования демократического общества. С другой стороны, необходимо понимать, что политическая интернализация молодых в этих условиях во многом происходит стихийно, политические практики сопряжены с рисками маргинализации и криминализации, молодежь может становиться объектом манипуляционных воздействий. Кроме того, потенциально массовый отказ от отношений с политическими институтами чреват потерей политического ресурса, возникновением общественного раскола, формированием ситуации неравного доступа к государственным политическим механизмам. Преодоление описанных рисков является приоритетом государства для обеспечения его безопасности и нормального развития, что делает вопрос работы с политическими компетенциями молодежи крайне актуальным. Так, в этих условиях возникает проблема разработки эффективной системы политического образования, адекватной актуальному состоянию молодежи, которая не может быть представлена в качестве цельной группы и управляемого объекта, представляет собой совокупность разномастных подвижных общностей со своими специфическими особенностями, способных к самостоятельной политизации. Постановка проблемы обусловила формулировку цели исследования: разработка дифференцированной стратегии/модели политического образования молодежи России на основании ее множественных политических стратегий и форматов политизации.

Анализ последних исследований заявленной проблемы позволяет выделить 3 основные группы работ. Во-первых, это исследования, посвященные политической активности молодежи, обзор которых показывает, с одной стороны, вовлеченность молодежи в политические процессы (заинтересованность политической информацией, готовность принимать участие в политических мероприятиях, протестный потенциал и пр.) [1; 6; 8; 9; 17], с другой стороны, снижение доверия к официальным политическим институтам и механизмам (партиям, организациям

и объединениям для молодежи, программам и пр.) [1; 9; 14; 18]. При этом авторы отмечают небывалый рост разнообразия в молодежной среде, появление большого числа различных активностей, новых общностей, солидарностей и, вместе с тем, фиксируют высокий уровень подвижности молодежи между этими образованиями [4; 5; 14], что подтверждает непостоянство связей и невозможность анализа молодежного поведения через анализ особенностей какой-то одной референтной группы. Обнаруженный материал актуализирует потребность в языке описания, который позволил бы говорить о политической жизни молодежи с учетом указанных особенностей.

Во-вторых, это работы, обращающиеся к стратегии как к инструменту анализа политической активности молодежи. Мониторинг состояния проблемы показал, что нет ни одной фундаментальной работы, посвященной данной теме. Однако есть успешные примеры такого использования в общем анализе ценностей и жизненных путей молодых [2; 10]. Важен подход к пониманию самой стратегии. Несмотря на обилие публикаций, особенно в области менеджмента, внимания действительно заслуживает объемная работа А. Раше и ее идея «стратегия как деконструкция» [16], позволяющая рассматривать стратегию как процессуальное явление, включающее не только план, но и методологический комплект для понимания, трактовки и пересмотра действительности. Обозначенный подход открывает возможности для адаптации стратегии как инструмента описания социальных явлений в сложных, изменчивых средах.

Третья группа работ посвящена политическому образованию. Отметим дефицит свежих работ на эту тему: пик авторского интереса к ней пришелся на 2005-2012 гг. В работах поднимаются вопросы, вновь приобретающие актуальность с точки зрения нарастающей политизированности молодежи и особенностей современной жизни. Так, при дефиците квалифицированной политической информации она все равно потребляется молодежью, но из других, в том числе сомнительных источников, поэтому обеспечить доступ к адекватным источникам – это прямая необходимость, и будущее политического образования следует связывать с выходом за пределы вуза [7, с. 155]. Отмечается, что высока роль политического образования для рекрутирования политической элиты [3], что также актуализирует проблему дифференцированного подхода к политическому образованию молодежи. Особый интерес представляют тексты, обращенные к понятию политического образования, поскольку стратегиче-

ское значение имеет понимается ли оно как задачи в сфере элитарного образования, «подготовки к политической деятельности представителей элитных групп» или же подготовка «политической личности» – «*homo politicus*» – человека, творящего политику своей активной политической позицией и участием в публичной политической деятельности [11]. В. К. Петров, отвечая на этот вопрос, выделяет разные уровни политического образования для разных адресатов (базовый – для обладающих обыденным сознанием; фундаментальный – для тех, кто находится на переходном уровне политического сознания; высший – для тех, кто находится в сфере политики и профессионально занимается этим) [там же], что показывает необходимость как-то различать обучающихся и находить к ним разный подход. Признаки ориентации на дифференцированный подход к политическому образованию в части методик можно найти, например, даже в специальной программе ООН [12]. Таким образом, ключевое значение сегодня приобретает понимание принципиальной разнородности современной молодежи и необходимости дифференцированного подхода к работе с разными типами молодых граждан для достижения максимального положительного эффекта и исключения маргинализации отдельных частей молодежного контингента. Эффективная методология как исследовательской, так и практической работы пока только начинает формироваться.

Методология и методы исследования. Исследование проходило в несколько этапов. На теоретико-методологическом этапе с помощью анализа литературы, сбора и анализ данных на тематических ресурсах сети Интернет и в социальных сетях (комментарии к новостям; посты; репортажи; манифесты), сбора и анализа эссе студентов и учащихся школ в возрасте от 9 до 30 лет ($n=21$) по проблеме самоопределения в политике, а также на основании серии стандартизированных биографических интервью с элементами кейсов ($n=10$) в 2019 г. и некоторых результатов серии стандартизированных интервью ($n=17$) в 2017-2018 гг. по этой же проблематике, была проведена разработка понятийного поля исследования, сформулированы дефиниции, сформирована модель социально-политической стратегии молодежи. При интерпретации полученного эмпирического материала и разработке концепции социально-политической стратегии как способа для понимания политической жизни современной молодежи мы обращались к таким базовым социально-философским методологиям, как социальная топология (Дж. Ло, М. Сепр,

С. А. Азаренко), социальная гетерология (Т. Х. Керимов, И. В. Красавин), методология пост-операизма (А. Негри, М. Хард), что позволило расширить группу феноменов, рассматриваемых в поле политического, увидеть не только институциональные форматы политической молодежной активности, но и D.I.Y. форматы.

Указанные подходы были базовыми на диагностико-проектировочном и прогностическом этапах, что обусловило последующее создание как диагностической методики, типологии стратегий, так и подбор экспертов и методологию реализации прогностических процедур. Разработанная методика для определения типа социально-политической стратегии представляет собой опрос, включающий 38 закрытых вопросов. Варианты ответов на вопросы промаркированы в соответствии с тремя основными линиями типологизации: предпочтительный формат участия: DIY (самоорганизация) / комбинированный / институциональный / отстраненный; оценка контекста: рефлексивный / интуитивный; включенность: активный / пассивный. На основании выделенных линий оценки по принципу комбинаторики сформирована типология социально-политических стратегий молодежи.

Для определения перспектив работы с различными типами стратегий мы обратились к методам экспертных оценок и мозговых штурмов с элементами форсайта: на первом этапе был проведен круглый стол с привлечением экспертов в области работы с молодежью для верификации полученных результатов, определения направлений политического образования и выявления направлений государственной молодежной политики как таковой в соответствии с выделенными типами социально-политических стратегий молодых россиян. Для организации работы экспертов были подготовлены специальные матрицы, с помощью которых им удалось выделить наиболее и наименее рискованные типы стратегий, определить возможные кризисные ситуации, связанные с их дальнейшей реализацией, и на основании установленных рисков и потенциалов по каждому типу были определены наиболее значимые направления и инструменты политического образования. На втором этапе другая группа экспертов оценила суммированные результаты, внесла корректировки. На третьем этапе предложенные решения обсуждались на круглом столе с представителями молодежи (учащимися школ, студентами педагогического вуза).

Политическое образование и политические стратегии молодежи. В основании проекта лежало предположение о

том, что именно социально-политическая стратегия как инструмент понимания молодежной политической активности способен не только адекватно описать репертуар и специфику молодежных практик, лежащих как в поле официальных системных феноменов, так и в широком контексте социальной самоорганизации, но позволит сформулировать наиболее адекватный перечень дифференцированных мер (адресной) работы с молодыми россиянами.

Социально-политическая стратегия – это методология определения своего относительного положения и построения сети коммуникаций с учетом прочих субъектов и институтов власти, определяемая результатами интерпретации существующих социальных связей с точки зрения возможностей для удовлетворения интересов значимых для молодого человека (референтных) сообществ. Можно сказать, что это методология политической жизни, которую реализует молодой человек. Формируется определенная политическая картина, определяющая политическое поведение. Речь идет не о выборе форм политического поведения, а о подходе к их освоению и воспроизводству, включении в сообщества носителей, применении комплекса соответствующих практик.

Структура социально-политической стратегии включает в себя два блока: навигационный (состоящий из таких элементов, как процессный, который определяет особенности выбора влиятельной информации и способов работы с ней; контекстуальный, который представляет собой совокупность значимых контекстов, влияющих на определение человеком своего социального пространства; операционный, состоящий из набора релевантных навигационному блоку практик и техник политической активности).

Работа с эмпирически определенными особенностями молодежных социально-политических стратегий в контексте институциональных и неинституциональных форматов позволила выделить типы стратегий, определяемые по трем критериям: 1. Ориентированные на взаимодействие с политическими институтами и те, которые ориентированы на самоорганизацию – локальное решение имеющихся проблем и отстаивание своих интересов своими силами вне взаимодействия с институциональными агентами; рационально подходящие к поиску и выбору информации, оценивающие свою политическую топологию и корректирующие практики, и те, кто интуитивно ориентируется на сложившиеся контексты; политически активные и те, кто предпочитает быть наблюдателем или просто не включается в политическую ситуацию. Все-

го выделено 10 основных типов стратегий, определяемых различными тройными комбинациями показанных критериев. Ниже будут приведены эти типы с указанием базовых акцентов при работе с ними в области политического образования, разработанные с учетом актуальных рисков политизации.

1. Самоорганизованный рациональный активист: необходим позитивный опыт институционального решения проблем – анализ удачных кейсов и проектные задания, позволяющие получить удачную практику взаимодействия; информация о государственных программах и официальных опциях влияния; ориентация на профессиональное политическое образование.

2. Самоорганизованный интуитивный активист: информация о безопасных инструментах политического участия; базовая теория; правовые консультации; информация о безопасном политическом поведении.

3. Самоорганизованный интуитивный пассивный: базовая политическая теория в доступных форматах; информация об актуальных программах для молодежи; простейшие инструменты политического участия.

4. Саморганизованный рациональный пассивный: структурированная информация о базовых возможностях политических институтов для молодежи; информация о программах для молодежи.

5. Институциональный рациональный активист: знакомство с молодежными проектами; базовая социальная и политическая теория; информация о безопасном политическом поведении; ориентация на профессиональное политическое образование.

6. Институциональный интуитивный активист: базовая теория общества в доступной форме; информация о безопасном политическом поведении; базовые инструменты политического участия.

7. Институциональный интуитивный пассивный: основные инструменты политического участия; базовая политическая теория в доступной форме; информация об основных программах для молодежи.

8. Институциональный рациональный пассивный: информация об основных программах для молодежи; ориентация на профессиональное политическое образование; информация о молодежных активностях и программах.

9. Комбинированный тип: базовая политическая теория в доступной форме; информация о безопасном политическом поведении; информация о молодежных программах и активностях.

10. Игнорирующий отстраненный: базовая социальная теория; информация о безопасном политическом поведении; про-

стейшие инструменты политического участия.

Следует ориентироваться на базовую установку: нет необходимости сводить все типы к одному. Это невозможно ни на основе образовательной, ни на основе иной (воспитательной или административной деятельности), и самое главное – не нужно. Не следует также «активировать», «институционализировать» или «рационализировать» всю молодежь без исключения: это может привести к дисбалансу и серьезным кризисным последствиям. Основная задача – обеспечить наиболее эффективное использование разнообразного потенциала молодежи и минимизировать возможные риски, особенно у носителей стратегий 1, 2, 5 и 10 типов, они должны входить в группу требующих особого педагогического внимания, поскольку больше других подвержены рискам радикализации, делинквентным влияниям и рискам разочарований.

С целью обеспечения дифференцированного подхода к работе рекомендовано исследовать контингент молодежи на базе средних образовательных учреждений в ходе учебного процесса с помощью нескольких специальных кейсов, позволяющих увидеть, как предпочитает действовать каждый из учеников – самостоятельно или с привлечением институтов, ориентируется ли он на самостоятельные поиски информации или поступает интуитивно, пользуясь тем, что сейчас предлагает ему контекст, готов ли он активно политизироваться или предпочитает оставаться в стороне. «Входную» работу с кейсами можно предлагать в 14-15 лет, второе исследование можно проводить в 18-19 лет (на первых курсах вуза, в сузе) через организацию прохождения анкетирования по методике «Определение типа политической стратегии молодежи». С ребятами, которые не идут учиться, можно устанавливать контакт через работодателя или через систему поддержки выпускников школы. Еще один эффективный путь – выход на лидеров неинституциональных сообществ молодежи, работа с ними. Имея на руках представление о предпочтении человеком той или иной стратегии, можно предлагать ему именно те знания и отрабатывать такие навыки, формировать такие качества, которых ему не достает для успешной, продуктивной и безопасной политической жизни.

Обеспечение индивидуальной траектории политического образования – задача многообещающая, но труднодостижимая. В условиях образовательного учреждения подход, ориентированный на стратегию, дает возможность формировать микро-группы из ребят со схожими стратегиями, и через

такие небольшие команды давать «адресные» задания, соответствующие стратегическому профилю участников.

Работа в группах может быть организована в виде выполнения проектов на разные темы; должна быть развита система дискуссионных клубов, консультационных центров, в том числе онлайн консультаций; образовательная деятельность должна строиться через лидеров неинституциональных молодежных общностей, особенно в случае их отстраненности от политических институтов. Обязательно необходимо затрагивать вопросы, посвященные самоорганизации и ее безопасным формам.

К числу общих рекомендаций, относящихся к работе со всем контингентом, независимо от применяемой стратегии, относятся:

1. Ознакомление с разделами, посвященными политическому участию разных форматов, – самоорганизация и институциональные пути и инструменты должны быть знакомы всем.

2. Ознакомление с правилами безопасного поведения на политических мероприятиях.

3. Ознакомление с рисками наступления уголовной и административной ответственности в ходе политической деятельности.

4. Наличие упражнений, в том числе кейсовых заданий, направленных на развитие критического мышления.

5. Популяризация знаний об организации политической сферы РФ, популяризация безопасной политической активности.

Хочется подчеркнуть, что рекомендации не подразумевают их обязательное использование в рамках отдельной дисциплины. Напротив, более эффективно внедрять указанные блоки в ходе преподавания обществознания, истории, правоведения (в школе), а в вузе можно актуализировать эти блоки в ходе изучения политологии и специальных курсов (дисциплин по выбору). Кроме того, в адаптированной форме такие материалы должны быть доступны для широкого доступа с целью охвата уже работающей молодежи. Материалы должны распространяться в сети Интернет в форме памяток, видеороликов (в том числе с использованием вирусных технологий). Органы, отвечающие за работу с молодежью, должны занимать активную позицию по контакту с сообществами, поскольку важна превенция радикальной политизации через признание интересов локальных групп молодежи, что, в свою очередь, невозможно без образовательной работы с ними.

Отдельного внимания заслуживают практики политического образования, которые целесообразно реализовывать без привязки к программам общего, средне-специального или высшего образования.

Речь идет о работе с общностями молодежи, организуемой через работу с лидерами (приглашение представителей молодежных групп на мастер-классы, подготовка адаптированного образовательного контента для размещения в сети, создание системы политических клиник, позволяющих получить консультации, в том числе онлайн) и др. Поскольку отмечается, что «для реализации себя в качестве активного участника политического процесса нужно обладать хотя бы минимумом политических знаний, то есть знать, по крайней мере, те институты, права и обязанности, которые у гражданина существуют перед государством, в сфере политики в целом. Поэтому только политически активные и сознательно действующие в политике граждане могут стать действительными акторами политического процесса, стать партнерами государства, иначе государство для них будет чуждой силой» [13, с. 209].

Общие принципы, на которых должно базироваться политическое образование, могут быть сформулированы следующим образом:

1. Признание принципиального разнообразия молодежи как ситуации нормы. Нет «плохих» и «хороших», есть разные люди с различающимися возможностями и интересами в области политического участия.

2. Молодежь – это совокупность субъектов политического участия, а не объект политического воздействия.

3. Включение в традиционные политические институты – не единственный способ быть политически активным, самоорга-

низация может быть политизацией.

4. Политическое образование – это не пропаганда действующих сил и не патристическое воспитание, это, прежде всего, повышение компетентности политического субъекта.

5. Децентрализация политического образования: молодежь должна получать адекватную информацию не только через традиционные политические каналы, но и через лидеров своих сообществ, через сети контактов, в рамках привычной, интересующей молодого человека деятельности.

Отдельно следует сказать о соразмерности усилий по политическому образованию и темпов развития политической системы России в части взаимодействия с гражданами, поскольку основным риском успешно проводимого политического образования станет рост политической компетентности молодежи, и, как следствие, их политизация и рост политического участия, а значит, увеличение уровня притязаний к качеству работы государственных и общественных систем. Если при этом системы будут плохо организованы, будут возникать перебои в работе служб, порталов и пр., что вызовет массовые недовольства, очередное разочарование в политических механизмах, сформирует кризисную ситуацию. Таким образом, именно разумный баланс образовательных и административных усилий – неременное условие благополучия политической обстановки в молодежной среде – должен быть ориентиром формирования государственной молодежной политики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бродовская, Е. В. Цифровое поколение: гражданская мобилизация и политический протест российской молодежи / Е. В. Бродовская, Т. Хуанг // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. – 2019. – № 5. – С. 3-18.
2. Букин, В. П. Жизненные стратегии молодежи российской провинции / В. П. Букин // Власть. – 2009. – № 1. – С. 51-55.
3. Гынгазов, Р. П. Политическое образование как средство влияния на процессы рекрутирования политической элиты / Р. П. Гынгазов // Вестник Томского государственного университета. – 2011. – № 353. – С. 51-54.
4. Желнина, А. А. «Полит-тусовка» – альтернативное публичное пространство в сфере молодежной политики / А. А. Желнина // Социологические исследования. – 2014. – № 3. – С. 109-117.
5. Копаева, Е. В. Политическая активность студенческой молодежи: проблемы и тенденции / Е. В. Копаева, К. А. Котова, С. Ю. Лисова // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 6 (80) : в 2-х ч. Ч. 1. – С. 82-86.
6. Легостаева, Н. И. Протестные сообщества в социальной сети «вконтакте»: виды, тематика, содержание публикаций / Н. И. Легостаева // Дискурс. – 2019. – № 33. – С. 130-143.
7. Мартынова, М. Ю. Проблемы развития системы политического образования в современной России / М. Ю. Мартынова // Социальная политика и социология. – 2010. – № 11 (65). – С. 154-158.
8. Милорава, А. Р. Политическая активность российской молодежи на современном этапе / А. Р. Милорава // Молодой ученый. – 2017. – № 14. – С. 572-573.
9. Молодежное политическое лидерство в ценностно-когнитивном пространстве Северо-Западных и Южно-Сибирских регионов России : брошюра / под ред. О. В. Поповой. – Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2019. – 80 с.
10. Осипова, Л. Б. Жизненные стратегии молодежи: опыт социологического исследования / Л. Б. Осипова, Л. А. Энвери // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. – 2016. – № 4. – С. 108-129.

11. Петров, В. П. Политическое образование в России: цели, структура, содержание / В. П. Петров. – URL: <http://viperson.ru/wind.php?ID=633360> (дата обращения: 01.11.2019). – Текст : электронный.
12. Расширение политического участия молодежи на всех этапах электорального цикла : практическое руководство. – URL: <https://www.ec-undp-electoralassistance.org/wp-content/uploads/2018/08/undp-content-publications-enhancing-youth-political-participation-throughout-the-electoral-cycle-Russian.pdf> (дата обращения: 01.11.2019). – Текст : электронный.
13. Сморгун, Л. В. Нужна ли современной России система политического образования? / Л. В. Сморгун // Политическая экспертиза: Политэкс. – 2007. – Т. 33, № 1. – С. 204-237.
14. Созидательные поля межэтнического взаимодействия и молодежные культурные сцены российских городов. Результаты исследования, 2015-2019 г. – URL: <https://spb.hse.ru/soc/youth/rnf/paper> (дата обращения: 01.11.2019). – Текст : электронный.
15. Ясавеев, И. Г. Лейтмотивы властной риторики в отношении российской молодежи / И. Г. Ясавеев // Социологическое обозрение. – 2016. – Т. 15, № 3. – С. 49-67.
16. Rasche, A. The Paradoxical Foundation of Strategic Management / A. Rasche. – Physica-Verlag Heidelberg, 2008. – 345 p.
17. Vromen, A. Digital Citizenship and Political Engagement / A. Vromen. – London : Palgrave Macmillan UK, 2017. – 278 p.
18. Yeshpanova, D. Social activity of youth in social and cultural measurement / D. Yeshpanova, G. Narbekova, N. Biyekeva, et al. // Procedia, Social and Behavioral Sciences. – 2014. – № 140. – P. 109-144.

REFERENCES

1. Brodovskaya, E. V. Tsifrovoye pokolenie: grazhdanskaya mobilizatsiya i politicheskiy protest rossiyskoy molodezhi / E. V. Brodovskaya, T. Khuang // Monitoring obshchestvennogo mneniya: Ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny. – 2019. – № 5. – С. 3-18.
2. Bukin, V. P. Zhiznennyye strategii molodezhi rossiyskoy provintsii / V. P. Bukin // Vlast'. – 2009. – № 1. – С. 51-55.
3. Gyngazov, R. P. Politicheskoye obrazovanie kak sredstvo vliyaniya na protsessy rekrutirovaniya politicheskoy elity / R. P. Gyngazov // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2011. – № 353. – С. 51-54.
4. Zhelnina, A. A. «Polit-tusovka» – al'ternativnoye publichnoye prostranstvo v sfere molodezhnoy politiki / A. A. Zhelnina // Sotsiologicheskie issledovaniya. – 2014. – № 3. – С. 109-117.
5. Kopaeva, E. V. Politicheskaya aktivnost' studencheskoy molodezhi: problemy i tendentsii / E. V. Kopaeva, K. A. Kotova, S. Yu. Lisova // Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki. – 2017. – № 6 (80) : v 2-kh ch. Ch. 1. – С. 82-86.
6. Legostaeva, N. I. Protestnyye soobshchestva v sotsial'noy seti «vkontakte»: vidy, tematika, sodержание publikatsiy / N. I. Legostaeva // Diskurs. – 2019. – № 33. – С. 130-143.
7. Martynova, M. Yu. Problemy razvitiya sistemy politicheskogo obrazovaniya v sovremennoy Rossii / M. Yu. Martynova // Sotsial'naya politika i sotsiologiya. – 2010. – № 11 (65). – С. 154-158.
8. Milorava, A. R. Politicheskaya aktivnost' rossiyskoy molodezhi na sovremennom etape / A. R. Milorava // Molodoy uchenyy. – 2017. – № 14. – С. 572-573.
9. Molodezhnoye politicheskoye liderstvo v tsennostno-kognitivnom prostranstve Severo-Zapadnykh i Yuzhno-Sibirskikh regionov Rossii : broshyura / pod red. O. V. Popovoy. – Barnaul : Izd-vo Alt. un-ta, 2019. – 80 s.
10. Osipova, L. B. Zhiznennyye strategii molodezhi: opyt sotsiologicheskogo issledovaniya / L. B. Osipova, L. A. Enveri // Ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny: fakty, tendentsii, prognoz. – 2016. – № 4. – С. 108-129.
11. Petrov, V. P. Politicheskoye obrazovanie v Rossii: tseli, struktura, sodержание / V. P. Petrov. – URL: <http://viperson.ru/wind.php?ID=633360> (дата обращения: 01.11.2019). – Текст : электронный.
12. Rasshirenie politicheskogo uchastiya molodezhi na vsekh etapakh elektoral'nogo tsikla : prakticheskoye rukovodstvo. – URL: <https://www.ec-undp-electoralassistance.org/wp-content/uploads/2018/08/undp-content-publications-enhancing-youth-political-participation-throughout-the-electoral-cycle-Russian.pdf> (дата обращения: 01.11.2019). – Текст : электронный.
13. Smorgunov, L. V. Nuzhna li sovremennoy Rossii sistema politicheskogo obrazovaniya? / L. V. Smorgunov // Politicheskaya ekspertiza: Politeks. – 2007. – Т. 33, № 1. – С. 204-237.
14. Sozidatel'nyye polya mezhetnicheskogo vzaimodeystviya i molodezhnyye kul'turnyye stsены rossiyskikh gorodov. Rezul'taty issledovaniya, 2015-2019 g. – URL: <https://spb.hse.ru/soc/youth/rnf/paper> (дата обращения: 01.11.2019). – Текст : электронный.
15. Yasaveev, I. G. Leytmotivy vlastnoy ritoriki v otnoshenii rossiyskoy molodezhi / I. G. Yasaveev // Sotsiologicheskoye obozrenie. – 2016. – Т. 15, № 3. – С. 49-67.
16. Rasche, A. The Paradoxical Foundation of Strategic Management / A. Rasche. – Physica-Verlag Heidelberg, 2008. – 345 p.
17. Vromen, A. Digital Citizenship and Political Engagement / A. Vromen. – London : Palgrave Macmillan UK, 2017. – 278 p.
18. Yeshpanova, D. Social activity of youth in social and cultural measurement / D. Yeshpanova, G. Narbekova, N. Biyekeva, et al. // Procedia, Social and Behavioral Sciences. – 2014. – № 140. – P. 109-144.

ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.9:7
ББК Ю985

DOI 10.26170/ps20-01-02
ГРНТИ 14.01.07; 15.01.07

Код ВАК 13.00.01; 19.00.01

Байлук Владимир Васильевич,

доктор философских наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: nina5940@mail.ru

О ПРИРОДЕ ТВОРЧЕСТВА (АНАЛИТИКО-СИНТЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: творческий процесс; творческая деятельность; природа творчества; творческое мышление; воображение; креативность; социокультура; психология творчества.

АННОТАЦИЯ. В статье представлен опыт реализации аналитико-синтетического подхода применительно к исследованию творчества. Это предполагает установление связей творчества с основными психическими и социальными явлениями, которые определяют его бытие. Базовым в рамках этой системы отношений является отношение к деятельности. Поскольку любая деятельность человека представляет собой единство стереотипного (нетворческого) и развивающегося (творческого подвижного) начал, творчество – это новаторская часть деятельности, которая направлена на создание нового. Все виды деятельности делятся на собственно творческие и относительно творческие. В первых творчество – цель, а стереотипная часть – средство. Во вторых, наоборот, стереотипные процедуры – цель, а творческая часть – средство. В природе творчества нет, но, как и в обществе, имеет место развитие. Творчество – не механизм развития, творчество – это деятельность, посредством которой осуществляется развитие как качественное направленное изменение объектов. Творчество нельзя противопоставлять отражению. Сознание человека в той мере преобразует мир, в какой его отражает и становится регулятором деятельности. Творчество нельзя отождествлять с мышлением, так как мышление может быть не только творческим, но и стереотипным, а в процессе творчества участвует и бессознательное (интуиция).

Творческое воображение в реальном мире отражает сферу возможного, т. е. то, чего нет, но что может быть. Основной формой его существования является проектная деятельность человека, которая возникает на основе предметного и оценочного знания и является средством преобразования реального мира.

Креативность – способность человека создавать новое, а творчество – реализация этой способности. Поэтому отождествлять творчество с креативностью неправомерно. Креативность детерминирована задатками человека, социальными условиями и личностными особенностями. Задаткам и социальным условиям в этой детерминации, на наш взгляд, принадлежит роль определяющая, а личностным особенностям – решающая.

Творческий процесс рассматривается в единстве психологического и социокультурного подходов к нему. Творческий процесс начинается не с постановки проблемы, а с предпосылок к нему – потребностей общества и личности в новациях и возможностях их создания. Завершается он не субъективным образом нового, а устноречевым, письменноречевым и производственным его опредмечиванием и потреблением нового продукта. В ходе потребления (деятельности потребителя) выясняется реальная истинность и ценность творческого продукта. Знание о природе творчества – это методология изучения творчества в образовании.

Bayluk Vladimir Vasilievich,

Doctor of Philosophy, Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

ABOUT THE NATURE OF CREATIVITY (ANALYTIC AND SYNTHETIC APPROACH)

KEYWORDS: creative process; creative activity; nature of creativity; creative thinking; imagination; creativity; socioculture; psychology of creativity.

ABSTRACT. The article presents the experience of implementing the analytical-synthetic approach in relation to the study of creativity. This involves the establishment of connections of creativity with the main mental and social phenomena that determine its being. The basic within this system of relations is the attitude to activities. Since any human activity is a unity of stereotypical (non-creative) and developing (creative, moving) principles, creativity is an innovative part of the activity, which is aimed at creating a new. All types of activities are divided into actually creative and relatively creative. In the first, creativity is the goal, and the stereotypical part is the means. Secondly, on the contrary, stereotyped procedures are the goal, and the creative part is the means. There is no creativity in nature, but, like in society, there is development. Creativity is not a development mechanism, creativity is an activity through which development is carried out as a qualitative directed change of objects. Creativity cannot be contrasted with reflection. Human consciousness to the extent transforms the world in which it reflects and becomes a regulator of activity. Creativity cannot be equated with thinking, since thinking can be not only creative, but also stereotyped, and the unconscious also participates in the creative process (intuition).

Creative imagination in the real world reflects the realm of the possible, that is, what is not, but what can be.

The main form of its existence is human project activity, which arises on the basis of subject and evaluative knowledge and is a means of transforming the real world.

Creativity is a person's ability to create new, and creativity is a realization of this ability. Therefore, to identify creativity with creativity is unlawful. Creativity is determined by the makings of a person, social conditions and personal characteristics. The makings and social conditions in this determination, in our opinion, play a decisive role, and a decisive role for personal characteristics.

The creative process is considered in the unity of psychological and sociocultural approaches to it. The creative process begins not with the formulation of the problem, but with the prerequisites for it – the needs of society and the individual in innovations and the possibilities of creating them. It ends not in the subjective way of the new, but in the oral, written, speech, and production objectification of it and the consumption of a new product. In the course of consumption (consumer activity), the real truth and value of a creative product is revealed. Knowledge of the nature of creativity is a methodology for studying creativity in education.

Исследование природы творчества в настоящее время, на наш взгляд, является одной из самых актуальных социально-педагогических проблем. Это обусловлено стремительностью происходящих в последние десятилетия в социуме изменений, что требует привлечения во все структуры народного хозяйства развитых личностей, креативных, способных в ситуациях неопределенности генерировать новые идеи и продуктивно реализовывать их на практике. Сегодня творчество уже не является прерогативой только специалистов так называемых «творческих профессий» (напр., деятелей науки, искусства и других сфер), так как субъекты практически всех областей народного хозяйства, наряду со знаниями и профессионально-специфичными умениями, должны также обладать общими развитыми творческими способностями. При этом необходимость использования творческого потенциала специалистами диктуется не только требованиями социума, но и естественным стремлением каждого отдельного человека продуктивно реализовать себя в жизни в целом, т. е. превратить свою жизнедеятельность в жизнетворчество. В этих условиях должны кардинально измениться цели образования на всех его уровнях. Приоритетом должно стать выявление задатков и способностей всех обучающихся и создание условий, способствующих развитию креативности. При таком подходе развитие образованности и воспитанности обучающихся следует рассматривать как средство, как обеспечение культурного потенциала формирования их креативности и будущей творческой деятельности.

Актуальность анализа проблемы творчества диктуется также неразработанностью многих аспектов этого явления. В научной литературе отмечается, что в настоящее время существует более 100 определений творчества; многие сотни характеристик творчества, десятки схем, выделяющие этапы, фазы, стадии, уровни; царит хаос в методологической части (средства, методы); не ясна родовая сущность творчества: то ли это деятельность, то ли аспект, процесс, сторона деятельности (общества) и природы или их отдельных явлений. Поэтому, как

отмечает В. С. Мухина, жаждающих познать истинную суть творчества так много, что их идеи системному обозрению практически не поддаются [3].

Цель нашей статьи – с опорой на ограниченное количество работ, посвященных творчеству, описать его природу в рамках аналитико-синтетического подхода. Данное методологическое ограничение продиктовано тем, что при исследовании такого сложнейшего явления, как творчество, авторы часто не указывают использованную методологию. В результате исследователи, верно выделяя разные стороны, аспекты творчества, преподносят их как его целостную структуру или сущность. Онтологическим основанием аналитико-синтетического подхода служит признание того, что любое явление в реальном мире находится в многообразных отношениях с другими явлениями; гносеологическое основание этого подхода – представление о том, что как само рассматриваемое явление, так и те явления, с которыми оно соотносится, отражаются определенными понятиями. Поэтому задача исследователя состоит в том, чтобы через раскрытие соотношения понятия «творчество» с близкими понятиями выявить связи творчества с явлениями, определяющими его бытие.

Аналитико-синтетический подход к исследованию творчества предполагает использование методов анализа и синтеза и психологического и социокультурного подходов в единстве последних.

Первоначальным этапом применения аналитико-синтетического подхода к исследованию творчества является поиск его основного определения, зиждущегося на базовом отношении. Таким отношением, на наш взгляд, является отношение творчества к деятельности.

Творчество и деятельность. Рассмотрим ряд наиболее распространенных в специальной литературе определений понятия «творчество» через соотношение с деятельностью. В «Большом психологическом словаре» приводится три определения творчества. 1. «В узком смысле слова творчество – это человеческая деятельность, порождающая нечто качественно новое, никогда раньше не бывшее и имеющее обще-

ственно-историческую ценность». 2. «В более широком <...> смысле – всякая практическая или теоретическая деятельность человека, в которой возникают новые (по крайней мере, для субъекта деятельности) результаты (знания, решения, способы действия, материальные продукты)». 3. «Творчество – это не только феномен человеческой деятельности, но и, например, поведения животных и даже атрибут материи» (трактат Я. А. Пономарева) [4]. В «Словаре по социальной педагогике» творчество определяется «как деятельность, порождающая нечто качественно новое и отличающаяся неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью» [17].

Мы исходим из того, что творчество является только феноменом общества, человеческой деятельности. Общим же для человеческой деятельности и природы является развитие, если творчество понимать как качественное и направленное изменение объектов (систем), в котором возникает новое. Развитие в природе – это стихийные (бессознательные), качественные и направленные изменения систем. В обществе же развитие – это его качественное и направленное изменение, осуществляющееся посредством деятельности и опосредованное как сознательным, так и бессознательным началами.

В «Большом психологическом словаре» неясен критерий разграничения первого и второго определений творчества. Если творчество, согласно его первому определению, имеет общественно-историческую ценность, то имеет ли ценность то новое, что рождается во всякой другой деятельности человека, и если имеет, то какую? К тому же первое определение фактически включено во второе. Определение творчества как деятельности, порождающей нечто качественно новое и отличающееся неповторимостью, оригинальностью, общественно-исторической уникальностью, является крайне узким, поскольку такая трактовка творчества отражает только деятельность субъектов так называемых «творческих профессий». Ущербность этого определения, на наш взгляд, в том, что оно фактически ведет к исключению из сферы творчества всех обучающихся в процессе их образования и самообразования, воспитания и самовоспитания, так как в этих видах деятельности имеет место только создание репродуктивного нового. Не порождают ничего нового, имеющего общественно-историческую ценность, и огромные массы людей в своей повседневной жизни. Видимо, отсюда идет распространенность в специальной литературе деления видов деятельности человека на «творческие» и «нетворческие».

Существенно отметить то, что определе-

ние творчества через деятельность является наиболее распространенным. Мы согласны с тем, что исходным отношением при определении творчества является его отношение к деятельности человека. Но к какой деятельности? Проблема здесь возникает в связи с тем, что любой вид деятельности в обществе – это всегда диалектическое единство развития и функционирования, творческого и нетворческого. Поэтому в обществе не существует деятельности, которая была бы либо абсолютно творческой, либо абсолютно нетворческой. Любой конкретный вид человеческой деятельности включает в себе творческое и нетворческое, развивающееся и функционирующее, продуктивное и репродуктивное. Да, действительно, деятельность представителей так называемых творческих профессий является прежде всего творческой, но вместе с тем она содержит в себе немало нетворческих и даже рутинных элементов. Так, например, Л. Н. Толстой свое грандиозное произведение «Война и мир» с целью доработки, совершенствования переписывал семь раз. Ясно, что в этой его деятельности было немало нетворческого, репродуктивного. В то же время те виды деятельности, которые обычно относят к «нетворческим» (работа домохозяйки, шоферов, садоводов, медсестер и т. д.), заключают в себе немалый творческий потенциал, который обуславливается как объективными обстоятельствами, так и отношением к ним субъектов деятельности. Поэтому разделение на «творческие» и «нетворческие» виды деятельности, на наш взгляд, ошибочно. Если в процессе творчества в деятельности создается новый продукт (знания, технические средства и т. д.), то в процессе функционирования деятельности они потребляются, используются. Однако в процессе функционирования деятельности используемые знания и разного рода средства устаревают, так как в обществе появляются новые требования к данной деятельности и новые возможности для ее эволюции. Иначе говоря, возникает противоречие между старыми и новыми потребностями и возможностями, т. е. возникает проблемная ситуация, выход из которой предполагает переход от функционирования в деятельности к ее развитию посредством творчества.

Что же объединяет и различает так называемые «творческие» и «нетворческие» виды деятельности? Общее в том, что и в тех и в других наблюдается сочетание творчества и функционирования, а различие в том, что в творческих видах деятельности творчество, создание нового – цель, а функциональные, репродуктивные элементы – средство. В функциональных, нетворческих видах деятельности производство одного и того же продукта, повторяющееся

(воспроизводящееся) выполнением одних и тех же функций (напр., при управлении шофером автомашиной) – цель, а творческие элементы (поиск выхода из создавшихся проблемных ситуаций) – средство.

Некоторые авторы, исходя из того эмпирического факта, что все в мире непрерывно изменяется: нельзя дважды ступить в одну и ту же реку, абсолютно одинаково повторить одно и то же действие (произнести какую-либо фразу, одинаково выполнить движение и т. д.), – делают вывод, что «вся жизнь человека есть творчество» [9]. Действительно, как в мире в целом, так и в жизни отдельного человека все непрерывно изменяется. Но непрерывное изменение осуществляется в виде количественных и качественных изменений. С развитием вообще, а в обществе с развитием посредством творчества связаны только качественные изменения, но не все, а только те, которые имеют определенную прогрессивную или регрессивную направленность. Гибель людей, например вследствие стихийных бедствий, – это их качественное изменение, но не развитие. Вместе с тем в процессе функционирования в различных видах деятельности вследствие непрерывных количественных изменений бывшее новым (знания, средства деятельности и т. д.) постепенно устаревает и возникает потребность в совершенствовании таких компонентов или их замене новыми. Коротко говоря, создаются предпосылки для очередного творческого процесса.

Р. В. Гумерова полагает, что творчество – это не отдельное свойство, а целостная характеристика человека, способ его бытия [6]. Действительно, творчество неправомерно рассматривать как свойство, так как свойство не обладает субстанциональностью. Свойством (а точнее качеством) человека является креативность, т. е. его способность к творчеству. Трактовка же творчества как целостной характеристики человека, на наш взгляд, является спорной. Если исходить из смысла термина «целостность» (нераздельность, внутреннее единство), то надо будет признать, что творчество – это вся деятельность человека, в том числе и ее функциональная составляющая (например, серийное производство различных продуктов труда).

Следующий важный момент – что означает понимание творчества как способа бытия человека? «Способ» в русском языке означает «действие или систему действий при исполнении какой-либо работы, при осуществлении „чего-нибудь“». По значению слово «способ» близко к термину «технология». Действительно, творчество, являясь процессом, имеет свою технологию,

но мы полагаем, что сводить творчество к технологии неправомерно, так как творчество – это вид деятельности, в которой производится новое.

Из всего сказанного следует, что творчество – это всегда деятельность, но поскольку любую деятельность в обществе составляют, во-первых, этап, содержанием которого является воспроизводство существующего, во-вторых, этап, при котором создается новое, оптимальным нам представляется следующее исходное определение творчества: **творчество – это деятельность, осуществляемая в рамках любой деятельности, приводящая к созданию чего-то нового.** При этом новое, обладающее таким статусом для всего человечества, есть объективно новое (великие научные открытия, принципиально новые виды техники и т. д.). Открытие же различными субъектами для себя того, что уже открыто, известно культуре, является субъективно новым. Но и это, так сказать, «вторичное открытие» того, что уже открыто, известно, также предполагает творчество.

Некоторые авторы, например Г. С. Батищев и Я. А. Пономарев, исходят из того, что творчество (т. е. творческая деятельность) и целенаправленная деятельность (т. е. нетворческая) – противоположные формы деятельности. Для творческой деятельности характерно рассогласование цели и результата (проявляется в побочных результатах деятельности, чем-то незапланированным), для нетворческой деятельности важны только результаты по достижению цели. На наш взгляд, и творческая, и нетворческая деятельность – это целеполагающие виды деятельности. Разница между ними в том, что при нетворческой деятельности в ее цели уже заранее содержится результат, но только в идеальной форме, а у творческой деятельности результата в идеальной форме нет, существует только указание на те познавательные действия, которые ее субъект должен совершить (например, в научной деятельности – изучить тот или иной объект), чтобы получить знание об объекте, но каким будет это знание – для субъекта (в нашем случае исследователя) загадка.

Мы исходим из того, что виды творчества выделяются на основании всех существующих в современном обществе видов деятельности человека. Но одни из этих видов деятельности являются собственно творческими, а другие – относительно творческими. К собственно творческим относятся те, в которых производство нового в виде информации или материальных продуктов является целью, а функционирование (репродуктивные, стереотипные элементы) – средством. К таким видам дея-

тельности, на наш взгляд, относятся научная деятельность, художественная и деятельность, содержанием которой является техническое творчество, а также все виды деятельности в процессе внедрения новшеств. К относительно творческим относятся те виды деятельности, в которых целью является производство продуктов по определенным образцам, стандартам, а средством – творчество, потребность в котором появляется тогда, когда в типичной деятельности возникают проблемы, не решаемые наличными стандартными способами.

Таково, на наш взгляд, различие собственно творческих и относительно творческих видов деятельности. Объединяет же их то, что и в тех и в других присутствуют как творческая, так и функциональная составляющая.

Творчество и развитие. В некоторых работах утверждается, что любой процесс развития можно рассматривать как творчество (см., напр., статью «Творческий процесс» в «Большом психологическом словаре» [4]). По мнению М. М. Бахтина, творчество – это механизм развития личности [4]. Мы считаем неправомерным отождествление развития вообще с творчеством, так как, во-первых, развитие, по нашему мнению, наблюдается не только в обществе, но и в природе, во-вторых, если два понятия по смыслу тождественны, то тогда одно из них лишнее, в-третьих, термин «механизм» слишком неопределенный. Развитие вообще – это качественное, направленное изменение объектов (систем), в процессе которого возникает новое как в природе, так и в обществе. При этом если в процессе развития в природе новое возникает стихийно, то в обществе новое возникает посредством особых мероприятий во всех других видах деятельности, которая в своей основе является сознательной, хотя опосредуется стихийным, бессознательным (интуиция) началом, поскольку не все в этой деятельности контролируется сознанием человека. Эта особая деятельность и есть творчество. В связи с этим в литературе выделяют четыре аспекта творчества: 1) творческую ситуацию; 2) творческую личность; 3) творческий процесс; 4) результат творчества. В качестве аспекта творчества, на наш взгляд, следует также выделять социальные условия творчества.

Тот факт, что развитие как общества, так и отдельного человека осуществляется в виде прогрессивного и регрессивного развития, является основанием для выделения творчества в каждом из этих направлений развития. Творчество в прогрессивном развитии является продуктивным, созидательным. Его основания (ценностные ориента-

ции субъектов творчества) – истина, добро, красота, польза для всех, а его продукты – материальные и духовные ценности, которые выступают базисом культурной самореализации людей.

Творчество в регрессивном развитии является деструктивным, разрушительным, так как оно нацелено на причинение зла обществу и отдельным индивидам в виде разрушения продуктов их творчества, их незаконного присвоения и гибели людей. Для достижения своих корыстных целей субъекты регрессивного творчества используют любые средства. Их изобретательность и вседозволенность поистине безграничны.

Если субъекты в прогрессивном творчестве, обновляя мир культуры, созидают и самих себя, то субъекты в регрессивном творчестве, разрушая мир культуры, человеческие отношения и убивая людей, одновременно психологически, физически и социально разрушают и самих себя.

Творчество и отражение. В литературе выделяют две функции сознания: отражательную и творческую. Результатом отражения являются образы того, что есть в мире, а в процессе творчества создаются образы объектов, аналогов которых в мире не существует (например, образы различных видов техники). Из этого делается вывод, что творчество отражением не является. В. И. Ленин писал: «Сознание человека не только отражает объективный мир, но и творит его». По нашему мнению, сознание человека выполняет две функции: отражательную и регулятивную. И следует выделять три вида отражения действительности: 1) отражение того, что существует, таким, каким оно есть само по себе – это предметное отражение; 2) отражение тех возможностей, которые заключены в реальных предметах и процессах и в самом человеке, т. е. того, что реально не существует, но что при определенных условиях может превратиться в действительность. Заключенные в реальных явлениях возможности отражаются посредством «воображения» в виде «идеального» или «проектного сознания»; 3) отражение субъектом любого уровня процессов, явлений действительности с точки зрения их ценности, значимости для удовлетворения потребностей в виде оценок. Результат этого отражения – оценочное, или аксиологическое сознание. Мы не согласны с теми авторами, которые аксиологическое сознание исключают из сферы отражения на том основании, что оценочное познание субъективно. Те или иные ценностные отношения человека в такой же мере реальны, как и реально существующие предметы и процессы. Как предметное, так и оценочное (в том числе проектное) познание может быть как объектив-

ным, так и субъективным, или субъективистским, поскольку ошибочности подвержено любое познание.

Итак, отражение человеком действительности выступает в трех видах: в виде предметного, проектного (идеального) и аксиологического отражения.

При этом каждый вид отражения человеком явлений действительности всегда опосредуется двумя другими: сознание человека в единстве трех своих составляющих выступает регулятором любой деятельности индивида (при ведущей роли проектного сознания как идеального) вне зависимости от того, в какой мере она им осознается. Иначе говоря, проектное сознание, как выражение идеального преобразования мира, выступает в роли непосредственного регулятора реальных изменений в мире (но всегда опосредуется предметным и оценочным сознанием). Поэтому приведенный выше тезис В. И. Ленина необходимо переформулировать в виде следующего положения: «Сознание человека в той мере изменяет мир, в какой его отражает и становится регулятором его деятельности». Из этой формулировки следует, что в истории становления как человечества, так и отдельного человека далеко не все проекты превращаются в регуляторы человеческой деятельности, поскольку многие остаются лишь в головах людей. Эта мысль выражена в следующих строках «Фауста» И. В. Гёте:

Большое множество простых умов
Живет постройкой карточных домов,
Хотя при жизни даже самый стойкий
Доводит редко до конца постройку.

Таким образом, выделяются следующие виды отражения (познания): предметное, ценностное и проектное. Если с их задействованием производится новое знание, то они выступают как виды творчества.

Творчество и мышление. В специальной литературе пока не существует четкого определения мышления. Так, например, в учебнике «Введение в психологию» 1996 г. читаем: «Мышление – это социально обусловленный неразрывно связанный с речью психический процесс поисков и открытия существенно нового, процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза. Мышление возникает на основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходит за его пределы» [5, с. 196]. В этом определении, на наш взгляд, спорным является выделение в мышлении таких свойств, как поиск и открытие существенно нового и обобщенное отражение действительности, поскольку мышление, во-первых, отражает и несущественно новое, т. е. новое, имеющее частное

значение (например, я зафиксировал, что мой сосед занялся рыбалкой – это для меня новое, но оно несущественно новое). Во-вторых, в единичных суждениях обобщение отсутствует. В-третьих, при таком определении неясно, обладают ли мышлением обучающиеся, так как они в основном лишь усваивают уже существующие знания (иногда, правда, открывают и существенно новое). В «Большом психологическом словаре» даются два определения мышления. В первом из них мышление определяется как «процесс отражения действительности, высшая форма творческой активности человека. Мышление постольку процесс отражения объектов, поскольку оно есть творческое преобразование их субъективных образов в сознании человека, их значения и смысла для разрешения реальных противоречий в обстоятельствах жизнедеятельности людей, для образования ее новых целей, открытия новых средств и планов их достижения, раскрывающих сущность объективных сил природы и общества» [4, с. 310]. Второе определение мышления сформулировано так: «Мышление – это процесс целе- и планообразования, т. е. идеального преобразования способов предметно-чувственной деятельности, способов целенаправленного отношения к объективной реальности, процесс, происходящий как во время, так и до практического изменения этих способов» [4, с. 313]. Если мышление – высшая форма творческой активности человека, то естественно возникает вопрос: каковы низшие формы творческой активности? И неужели они обходятся без мышления? Неясно также и то, вследствие чего указанные субъективные образы противопоставляются мышлению как творчеству. Ведь мышление, так же как творчество, есть процесс порождения субъективных образов объективного мира. А в итоге мышление фактически отождествляется с таким видом творчества, как проектное творчество.

Наконец, по содержанию первое определение мышления фактически совпадает со вторым, т. к. указывает на проектную деятельность, а целе- и планообразование – это, в современной интерпретации, составляющие целостной проектной деятельности человека. Эту деятельность можно также толковать как процесс производства идеального, которое отражает не реальные объекты действительности, а их возможности, т. е. то, чего в ней нет и никогда не было, но что, благодаря деятельности человека, может (могло бы) быть.

Кроме того, если мышление сводится к высшей форме творчества, то тогда придется признать, что так называемые нетворческие виды деятельности вообще не нужда-

ются в мышлении, не нуждаются в мышлении и обучающиеся, поскольку они занимают только низшим видом творчества, т. е. репродуктивным. Математик из Израиля Р. Рут утверждает, что «творчество есть продуктивная мыслительная деятельность, приносящая нетривиальный результат». По мнению Р. И. Кузьминой, это самое емкое определение творчества. Отметим здесь, что в процессе творчества, наряду с сознательным (мышлением), участвует и бессознательное начало (интуиция).

В свете рассмотренного выше ряда дефиниций понятия «мышление» его определение, предложенное А. Н. Леонтьевым, нам представляется по меньшей мере странным: «Мышление – процесс отражения объективной реальности, составляющий высшую ступень человеческого познания. Мышление дает знание о существенных свойствах, связях и отношениях объективной реальности, осуществляет в процессе познания переход „от явления к сущности“» [19, с. 514].

Очевидно, что в этом определении мышление сведено к теоретическому мышлению, являющемуся только одним из видов предметного познания, наряду с чувственно-эмпирическим познанием, и отождествлено только с одним видом предметного творчества в научной деятельности. Но из такой трактовки мышления вытекает вывод о том, что в низших видах познания мышление отсутствует.

На наш взгляд, мышление – это такое познание, которое возникает на основе чувственного познания, всегда опосредуется языком и осуществляется с целью производства знаний (информации), их распространения и использования (регуляции) в любой человеческой деятельности. С точки зрения объектов мышления мы выделяем предметное мышление, аксиологическое и проектное.

Соотношение мышления и творчества в определенной мере выступает как соотношение противоположностей. Любой мыслительный процесс всегда опосредуется, во-первых, знаниями, которые до этого процесса были новыми, во-вторых, если же мыслительный процесс по направленности является творческим, то он также предполагает постановку новых целей и разработку нового проекта в указанной мыслительной деятельности. Следовательно, творчество с мышлением связано неразрывно и без него существовать не может. Что же касается мышления, то оно может существовать независимо от творчества. Это проявляется в функциональной составляющей деятельности, в которой неоднократно ставятся одни и те же цели и используются знания об одних и тех же способах дости-

жения целей. Коротко говоря, любая мыслительная или интеллектуальная деятельность, основанная на определенных стереотипах, от творчества непосредственно не зависит (генетически же остается зависимой). В свете сказанного как отождествление интеллекта и творчества, так и их противопоставление, встречающиеся в научной литературе, мы считаем необоснованными.

Творчество и воображение. В литературе существуют разные определения воображения. Приведем некоторые из них. «Воображение (фантазия) – универсальная человеческая способность к построению новых целостных образов действительности путем переработки содержания сложившегося практического, чувственного, интеллектуального и эмоционально-смыслового опыта. Воображение – способ овладения человеком сферой возможного будущего, придающей его деятельности целеполагающий и проектный характер, благодаря чему он выделился из „царства животных“. Будучи психологической основой творчества, воображение обеспечивает как историческое создание форм культуры, так и их освоение в онтогенезе» [4]. «Воображение – это необходимый элемент творческой деятельности человека, выражающийся в построении продуктов труда, а также обеспечивающий создание программы поведения в тех случаях, когда проблемная ситуация характеризуется неопределенностью» [5]. Мы согласны с тем, что воображение – способ овладения человеком сферой возможного будущего, придающей его деятельности целеполагающий и проектный характер (здесь, правда, следует отметить, что целеполагание – составляющая проектирования). Поэтому точнее говорить, что воображение в целом имеет проектный характер, хотя отдельные субъекты деятельности, поставив цель, до проектирования могут и не доходить. Поскольку выделяют пассивное воображение (оно подразделяется на преднамеренное и непреднамеренное) и активное (подразделяется на воссоздающее и творческое), то данная выше трактовка воображения относится только к активному воображению. При этом непосредственная цель этого воображения – преобразование реального мира (природы, социума и самого человека во всех видах его деятельности). Поэтому мы считаем неправомерным ограничение сферы действия активного воображения только трудовой деятельностью (оно имеет место практически в любой сфере деятельности: и в бытовой, и в спортивно-оздоровительной, и в семейной, и в других).

На наш взгляд, проектная деятельность человека – это синоним идеальной деятельности, или идеального [17]. Основанием этой деятельности является предметное и

оценочное знание о мире. Отметим, что в только что указанной статье к идеальному (проектному) творчеству автор фактически сводит все творчество человека. Но наряду с проектным творчеством, как уже отмечалось, существует также предметное и оценочное творчество, которые, более того, являются его основанием. Без предметного и оценочного творчества проектное творчество просто невозможно. В процессе своей проектной деятельности человек ставит цель произвести, создать то, чего в окружающем его мире нет и никогда не было до его появления и что ему необходимо иметь в качестве средства жизнедеятельности. Проект – это форма реальной деятельности и предмет идеальной деятельности. Поэтому человек, прежде чем реально действовать, должен создать форму этой деятельности, т. е. разработать ее проект (идеальную модель). К. Маркс писал: «Человек не только изменяет форму того, что дано природой; в том, что дано природой, он осуществляет вместе с тем и свою сознательную цель, которая как закон определяет способ и характер его действий и которой он должен подчинять свою волю» [11, с. 189]. Этим деятельность человека качественно отличается от деятельности животных, поскольку, как отмечал К. Маркс, «даже самый плохой архитектор отличается от самой лучшей пчелы тем, что прежде чем строить свою ячейку из воска, он уже построил ее в своей голове. В конце процесса труда получается результат, который уже в начале этого процесса имелся в представлении человека, т. е. идеально» [Там же].

В проектной деятельности как идеальной форме деятельности, во-первых, конструируется образ того продукта будущей деятельности, в котором отражается потребность ее субъекта, во-вторых, создается образ тех средств, которые необходимы для достижения цели, в-третьих, образ пути (логики) движения субъекта к цели, в-четвертых, образ условий достижения этой цели, в-пятых, образ субъекта будущей деятельности, который по своим деятельным силам и способностям соответствует объективным требованиям предстоящей деятельности.

Таким образом, идеальное в виде проекта как продукт воображения человека выступает как активная форма, организующая, контролирующая и корректирующая всю его деятельность. В результате этой деятельности создается новый продукт либо этот же продукт тиражируется (в функциональной или репродуктивной деятельности). После этого созданный продукт реализуется в целесообразном потреблении человека.

Затем в процессе функциональной дея-

тельности у ее субъекта и в обществе возникают новые потребности и новые возможности, бывшие новыми идеальными формы деятельности устаревают и возникает потребность в ее новых идеальных формах. В итоге человек в своем саморазвитии поднимается на новую ступень. Поэтому проектное творчество (воображение) развивает саму творческую способность человека, а потому и его самого как субъекта творческой деятельности. И этому восхождению человека по ступеням его развития предела практически нет.

Творчество и креативность. Креативность (от лат. «создавать, творить») – это способность человека создавать новое. Поскольку новое создается человеком только в творчестве, то креативность выступает как его творческая способность, т. е. как возможность создавать новое. В «Философском словаре» читаем: «Творчество – высшая форма универсально понимаемой креативности, имманентно присущая всем уровням бытия; способствует сохранению и воспроизведению сущего посредством качественных трансформаций их структур» [15, с. 1019]. В этом определении творчества, на наш взгляд, как уже отмечалось, неприемлемым является не только приписывание творчества и природе, но и отождествление творчества и креативности. Креативность – это существующая до творческой деятельности творческая способность человека, выступающая в роли возможности творчества, а в самой такой деятельности она проявляется как превращение этой возможности в действительное, реальное творчество. Ю. В. Кузнецова полагает, что «креативность» и «творческие способности» – это понятия разные, так как «„креативность“ определяется не только как конкретная творческая способность в какой-либо сфере деятельности, а скорее как способность, склонность к творчеству» [8]. Уже из названия процитированной статьи («Феномен креативности как личностная способность к творчеству») следует, что креативность – способность к творчеству. Но способность к творчеству и творческая способность – это одно и то же. Разницу между ними мы видим только в том, что «творческая способность» – это словосочетание русского языка, служащее эквивалентом термину-латинизму «креативность».

Креативность, по сравнению с другими близкими понятиями, с которыми соотносится творчество, в определенном смысле является самым близким к нему. Обусловлено это тем, что процесс творчества непосредственно обеспечивается прежде всего креативностью человека и любой продукт творчества выступает прежде всего как вы-

ражение (отражение) уровня развития его креативности.

Опосредованно же креативность зависит от множества составляющих характеристик носителя креативности, а в конечном счете – от всей совокупности детерминант его жизнедеятельности в прошлом и настоящем. Поэтому естественно возникает вопрос: каковы детерминанты креативности человека и как они детерминируют ее? Общим в ответе на этот вопрос почти у всех авторов, задающихся им, является выделение трех групп детерминант креативности: 1) задатков; 2) социальной среды; 3) личностных особенностей и качеств человека. При этом следует различать детерминацию формирования креативности (от дошкольного до юношеского возраста) и детерминацию реализации креативности (от зрелого до пожилого возраста), учитывая при этом, что любая реализация креативности всегда сопровождается ее развитием. Так как творчество непосредственно детерминируется креативностью индивида, то те факторы и условия, которые детерминируют креативность, детерминируют и творчество. Разница только в том, что в каждом новом цикле творчества креативность не остается статичной, а развивается.

Рассмотрение детерминации креативности начнем с задатков. «Задатки – генетически детерминированные анатомо-физиологические особенности мозга и нервной системы, являющиеся индивидуально-природной предпосылкой процессов формирования способностей и их развития. В качестве задатков способностей (общих и специальных) могут выступать: 1) типологические свойства <...>, характеризующие работу разных анализаторов разных областей коры больших полушарий, от которых зависит скорость образования временных связей, их прочность, легкость дифференцировок, сила сосредоточенного внимания, умственная работоспособность и т. д.; 2) индивидуальные особенности строения анализаторов, отдельных областей головного мозга» [4].

Задатки, выражаясь образно, – это тот «материал», из которого человек «строит» свою креативность. Задатки определяют некий предел развития способностей человека, индивидуальный темп развития и до известной степени продуктивность его деятельности. Творческие способности человека, как и все другие его способности, непосредственно связаны с задатками, но им не тождественны, так как формируются только под воздействием социальной среды и активности самого человека. Задатки творческих способностей человека, прежде чем превратиться в креативность, должны

пройти длительный путь развития. Креативность, которая не развивается и которой не пользуются, со временем угасает, теряется. Различия в креативности людей порождаются взаимодействием их задатков, социальной среды и уровнем развития необходимых личностных качеств.

В литературе выделяют различные факторы детерминации креативности индивида социальной средой, как положительные, стимулирующие, так и отрицательные, тормозящие.

В период формирования креативности у детей к этим факторам относятся прежде всего микроклимат в семье, в школе и других учебных заведениях, а также влияние сверстников. В исследованиях, посвященных формированию креативности, выявлена прямая зависимость креативности от условий социализации, вплоть до уровня учебно-образовательных заведений. Иными словами, есть школы с консервативными методами обучения, формирующие исполнителей – творческие личности в них сложно уживаются, их отторгают; и существуют школы с творческой направленностью, которые в буквальном смысле слова учат креативно мыслить.

Считается, что для формирования стимулов к развитию креативности необходимы прежде всего следующие условия: 1) отсутствие строго регламентированного поведения; 2) наличие положительных образцов творческого поведения (например, учителя в школе, преподавателя в вузе, родителей); 3) средовая поддержка творчества; 4) ситуации незавершенности или открытости, в отличие от жестко заданных и строго контролируемых условий; 5) разрешение на постановку множества вопросов и их поощрение; 6) стимулирование независимости и ответственности в самостоятельных разработках, наблюдениях и обобщениях.

Препятствуют развитию креативности избегание риска, жесткие стереотипы в мышлении и поведении, конформность, преклонение перед авторитетами и др.

Социальными детерминантами реализации креативности и ее дальнейшего развития являются потребности общества в новациях (спрос), социальный престиж творчества в различных видах деятельности, потребности народного хозяйства в креативных специалистах и их достойное материальное обеспечение и др.

Социальными барьерами в реализации творческого потенциала специалистов выступают недальновидные, но «могущественные» эксперты, недостаточная готовность трудовых коллективов и их руководителей признать новые идеи коллег и создавать условия для их внедрения на практике и др.

Относительно личностных детерминант формирования и реализации креативности в литературе обычно выделяют только те свойства индивида-творца, которые выступают непосредственными детерминантами его креативности (например, способность к постановке проблем). Однако внутренний мир каждого субъекта творчества далеко не исчерпывается только указанными детерминантами, он включает в себя и много других составляющих (например, мир чувственных представлений, образы героев различных художественных произведений и др.). Поэтому возникает вопрос, имеют ли указанные составляющие отношение к креативности, или они не оказывают на нее влияние. На наш взгляд, если человек постоянно занимается творческой деятельностью, то в нее так или иначе вовлекается едва ли не весь его внутренний мир. Но одни составляющие этого мира – это те детерминанты креативности, которые на процесс творчества воздействуют непосредственно (мы их обозначим термином «факторы» детерминации креативности), а другие оказывают опосредованное воздействие (мы их обозначим термином «условия» детерминации креативности).

В специальной литературе разные авторы предлагают различные комплексы личностных факторов детерминации креативности, причем порой исследователи рассматривают свой список как единственно верный. Американский психолог Дж. Гильфорд выделяет следующие параметры креативности: 1) способность к обнаружению и постановке проблем; 2) способность к генерированию идей; 3) способность к продуцированию идей – гибкость; 4) способность нестандартно отвечать на раздражители – оригинальность; 5) способность к усовершенствованию путем добавления деталей; 6) способность решать проблемы, т. е. способность к анализу и синтезу.

Последователь Дж. Гильфорда П. Торренс в творческий акт включал следующие компоненты: 1) особую чувствительность к проблемам, нехватку информации, осознание дисгармонии; 2) поиск решения данных проблем, продуцирование гипотез; 3) проверку найденных решений; 4) представление выводов (параметры креативности Дж. Гильфорда и П. Торренса изложены по статье Ю. В. Кузнецовой [8]).

Крупный специалист США в сфере менеджмента А. Е. Браун выделяет следующие качества творческих людей: они проявляют любознательность и постоянно размышляют над проблемами, задавая вопросы «почему», «а что если»; проявляют гибкость и открытость в восприятии новой информации (иначе говоря, творческие люди никогда не

отклоняют идею с мотивировкой «Мы это уже пробовали – не получается»); способны увидеть проблему там, где другие ее не видят, и отчетливо ее сформулировать; проявляют чувствительность к нуждам и потребностям, замечая их раньше, чем другие люди; способны связывать и объединять различную информацию самым неожиданным образом; смело ставят под сомнение привычные общественные представления.

Опираясь на концепцию И. П. Павлова об уме, В. С. Мухина выделяет ряд других параметров креативности человека [3]. Критически осмыслив ее статью, мы к этим личностным факторам детерминации креативности относим следующие.

1. Самостоятельность субъекта творчества. Самостоятельность с креативностью связана внутренне, так как проявляется в инициативности, критичности, адекватности самооценки и фиксирует тот факт, что созданное субъектом творчества новое создано им самим.

2. Смелость субъекта творчества. Два значения слова «смелый» в русском языке прямо связаны с творчеством. Первое значение – «отличающийся новизной и оригинальностью, новаторский». Смелость нужна для того, чтобы, увидев по-новому известное явление или сформулировав новую идею, заявить об этом публично в среде, в которой люди являются носителями привычных представлений. Второе значение – «не знающий страха, решительный». Решительность и бесстрашие необходимы для защиты новых идей, при критике особенно авторитетных носителей устаревших или ложных представлений, при отстаивании каждым индивидом права быть «самим собой» и т. д.

3. Постоянное сосредоточение мысли на решаемой проблеме: «С предметом, в области которого вы работаете, вы не должны расставаться ни на минуту» (И. П. Павлов). С одной стороны, мы с этим мнением согласны. С другой, предложенная формулировка нуждается в корректировке, так как от «мучающего» нас решения проблемы надо периодически отключаться и переходить к какой-то другой деятельности (к работе в саду, продолжительной прогулке, прослушиванию классической музыки и т. д.), чтобы дать возможность проявиться интуиции.

4. Абсолютная свобода мысли. «Вы должны быть всегда готовы к тому, чтобы отказаться от всего того, во что вы до сих пор крепко верили...» (И. П. Павлов). Это, на наш взгляд, только одна сторона указанной свободы мысли. Вторая сторона – отсутствие при выдвижении вариантов решения проблемы границ (за исключением тех, которые

продиктованы нравственными нормами).

5. Важнейшим фактором детерминации креативности субъекта творчества является необходимый уровень культуры в той деятельности, которой он занимается. Культура творчества, на наш взгляд, включает: а) осмысленные знания, которые выступают для процесса творчества материалом, и б) методологические знания, на основе которых формируются умения субъекта творчества или его инструментальный компонент. Оба эти фактора образуют «компетентность» субъекта творчества.

6. По значимости для формирования и реализации креативности рядом с компетентностью, видимо, следует поставить сильную внутреннюю мотивацию личности, нацеленную на получение нового продукта творчества и волю.

7. Открытость субъекта творчества в отношении к миру и самому себе. Открытость – это отсутствие пристрастия, предубежденности в отношении к кому-/чему-нибудь. При этом, разумеется, степень воздействия этих факторов зависит от уровня их развития.

8. К внутренним условиям детерминации креативности мы относим те компоненты внутреннего мира человека, которые опосредованно воздействуют на формирование и реализацию креативности. Это прежде всего а) уровень развития общей культуры субъекта творчества. Если, например, речь идет о творчестве ученого в какой-либо общественной науке, то к общей культуре этого ученого будет относиться его осведомленность в других общественных науках, а также интерес к художественной литературе, музыке, живописи и другим видам духовной культуры; б) мир сенсорных представлений, источником которых является личный жизненный опыт творца. Информация из указанных источников в творческом поиске может выполнять роль благоприятного фона, подсказки, являться источником разного рода ассоциаций, и – это самое, пожалуй, главное – она выступает источником проявления интуиции.

Естественно, на формирование и реализацию креативности существенное влияние оказывает характер субъекта творчества, особенно его нравственные качества.

Таким образом, в процесс формирования креативности человека и ее реализации включен едва ли не весь его внутренний мир. Детерминантами креативности выступают задатки человека, социальные условия его бытия и его личностные составляющие. Формирование креативности и ее реализация – результат взаимодействия всех этих детерминант. Поэтому в исследовании детерминации креативности не допустимо ни

принижение, ни преувеличение какой-либо из этих детерминант.

Р. В. Гумерова пишет: «...современные ученые считают, что творчество не зависит от наследственности, мало зависит от социальных факторов (человек, выбравший творческое бытие, „опускает“ эти факторы), это личностное свойство человека, характеризующее его бытие» [6].

Сказанное, на наш взгляд, служит примером абсолютизации личностных детерминант креативности и фактического отрицания двух других. Но независимость творца от социума относительна. История свидетельствует, что власть неугодных творцов может уничтожать просто физически (как происходило при сталинизме). Кроме того, творцы не могут существовать без материально-бытовых условий.

Г. П. Щедровицкий пишет: «Принадлежит оно (творчество) индивиду или функциональному месту в человеческой организации и структуре? Я на этот вопрос отвечаю очень жестко: конечно, не индивиду, а функциональному месту! <...> Есть некоторая культура, совокупность знаний, которые транслируются из поколения в поколение, а потом рождается – ортогонально ко всему этому – человек, и либо его соединят с этим самым духом, сделают дух доступным, либо не соединят» [22]. Из приведенного высказывания следует, что его автор абсолютизирует роль социальной обусловленности творчества. Мы исходим из того, что в детерминации формирования креативности человека и ее реализации определяющая роль принадлежит задаткам человека и социальной среде, а решающая – его индивидуальным качествам.

Творчество и творческий процесс.

Если творчество есть деятельность в рамках деятельности, в которой создается новое, то что представляет собой творческий процесс? Термин «процесс» (от лат. «движение, продвижение») в общем случае обозначает ход, развитие какого-либо явления, последовательную смену состояний в развитии чего-нибудь. Применительно к деятельности человека процесс – «совокупность последовательных действий, направленных на достижение определенных результатов» [15]. Творческий процесс – это развертывающаяся во времени и пространстве цепь последовательных действий субъекта творческой деятельности, направленных на создание чего-то нового с целью удовлетворения определенной потребности общества или отдельного человека.

Творческий процесс в исследовательской литературе обычно представляется в виде стадий или этапов. Используя данные самонаблюдения известных ученых (Г. Гельм-

гольца и А. Пуанкаре), американский психолог Г. Уолес разработал схему и стадии творческого процесса. 1-я стадия связана с анализом проблемы, накоплением и обработкой информации и попыткой сознательного решения проблемы (задачи). Как правило, эта стадия оканчивается безрезультатно, и человек о проблеме забывает. 2-я стадия – созревания. Для нее характерно отсутствие видимого прогресса в решении задачи. Затем следует 3-я стадия – озарение (инсайт), за которой идет 4-я стадия – проверка правильности решения (приводится в соответствии с «Большим психологическим словарем» [4]).

В этом же словаре представлена модель творческого процесса в виде 5 стадий.

1. Возникновение темы. На этой стадии возникает чувство необходимости начать работу, чувство направленной напряженности, которое мобилизует творческие силы.

2. Восприятие темы, анализ ситуации, осознание проблемы.

3. Осуществляется (часто мучительно) работа над решением проблемы. Результатом такой предваряющей решение работы является не только создание, проверка и отвержение гипотез, но также и создание средств для решения проблемы.

4. Возникновение идеи (эйдоса) решения (инсайт).

5. Исполнительная, по сути техническая стадия, не требующая особых пояснений.

В отношении представленных моделей творческого процесса возникают следующие вопросы.

Вопрос первый. В какой степени представленные модели творческого процесса являются репрезентативными? Ведь выводы, полученные на основе анализа самонаблюдений собственного творческого процесса только двух ученых (пусть и великих), являются частными, поэтому, естественно, возникает вопрос, как они могут быть распространены на весь изучаемый объект – творческие процессы, которые осуществлялись в прошлом и осуществляются в настоящее время миллионами и миллионами людей. И в какой мере модель творческого процесса в научной деятельности может быть безоговорочно распространена на творческие процессы в других видах деятельности (на художественную, управленческую деятельность и т. д.)?

Вопрос второй. В представленных моделях творческого процесса общей их составляющей является интуиция. Автор этого явления специально не исследовал. Но из опыта своей исследовательской деятельности сделал вывод: новое может порождаться только в процессе логического мышления. Есть, например, какая-то задача, которую

прежними способами решить невозможно. И есть несколько просчитанных вариантов (алгоритмов) ее решения, учитывающих, что если действовать определенным образом, за этим последует некий результат. Исходя из определенных критериев, субъект деятельности, выявив плюсы и минусы каждого из вариантов, выбирает оптимальный.

Вопрос третий. Почему исследование творческого процесса ограничено только психологическим подходом к нему, с игнорированием социально-культурного подхода? Ведь завершением творческого процесса является его результат. Во-первых, он должен быть опредмечен в каком-то продукте (научная статья, поэма, кинофильм и т. д.), во-вторых, этот продукт должен быть потреблен потребителем, в-третьих, потребность потребителя, которая, так сказать, запустила творческую деятельность на входе в нее, должна быть удовлетворена. Но потребность потребителя продуктом творчества может быть удовлетворена не в полной мере. Поэтому в потреблении выявляется то, каким оказался творческий процесс – состоятельным или несостоятельным – и в какой мере. Потребление продукта в практике – единственный критерий истинности и ценности той или иной новации.

Последовательность в творческом процессе стадий (этапов) – это, на наш взгляд, его технология.

По нашему мнению, в творческом процессе, учитывая его полную детерминацию, следует выделять следующие стадии (этапы).

1. Возникновение творческого замысла (намерения), критическое осмысление тематически связанной с ним информации и формулировка проблемы. В основе творческого замысла всегда лежит противоречие между новыми потребностями личности или общества и невозможностью удовлетворить их средствами наличного знания и опыта. Если это противоречие субъектом деятельности осознается, то оно для него выступает как проблемная ситуация. Затем на основе осознания проблемной ситуации определяется проблема. Проблема – это вопрос, который формулируется примерно так: «Какие необходимо произвести знания, создать продукты, чтобы указанные противоречия разрешить или способствовать их разрешению и тем самым удовлетворить возникшую потребность?» Процесс определения проблемы протекает одновременно с накоплением и обработкой относящейся к замыслу информации и попытками решить проблему.

2. Поиск решения проблемы и ее решение. На наш взгляд, оно возможно двумя путями: путем логического мышления и путем интуитивного познания (2-я и 3-я стадии творческого процесса по Г. Уолсу), опо-

средованного рациональным познанием [2, с. 354-371]. При решении сложных проблем, видимо, возможно сочетание логического и интуитивного путей решения.

3. Предварительная проверка правильности решения проблемы.

4. Письменно-речевое и устноречевое опредмечивание творцом субъективного образа нового. Посредством письменной речи созданный творцом новый продукт переходит из субъективной формы в сознании его творца в существующий вне сознания материальный предмет культуры или антикультуры (научная статья, сборник стихов, текст оперы, музыкальная «попса» и т. д.).

Принципиально важно отметить то, что переход нового из субъективной формы у творца в письменно-речевую и устноречевую формы (текст, доклад и т. д.), во-первых, сам по себе есть творческий процесс, так как любое «одевание» содержания адекватной формой есть творчество, во-вторых, то, что в этом процессе дорабатывается (совершенствуется) сам продукт субъективного творческого процесса. Поэтому в принципе нельзя согласиться с выделением во второй модели творческого процесса 5-й стадии, толкуемой только как исполнительской, по сути технической, не требующей особых пояснений.

Посредством устноречевого опредмечивания (выступление с докладом о результатах какого-либо исследования, исполнение новой песни и т. д.) происходит апробация продукта творчества. В ее ходе творец воспринимает реакцию слушателей, вступает с ними в реальный или мысленный диалог и с одними из них соглашается, с другими спорит, защищая свое творение.

5. Практическое опредмечивание и распредмечивание продукта творчества. Посредством объективации в письменноречевой форме созданного в творческом процессе в субъективной форме продукта создаются предпосылки для его практического (производственного) опредмечивания в виде серийного выпуска (книг, видов техники, лекарств, записей музыкальных произведений, новых товаров широкого потребления и т. д.), что, в свою очередь, создает предпосылки для потребления (распредмечивания) этих продуктов теми субъектами, ради удовлетворения потребностей которых они были созданы. Потребность, в соответствии с которой был произведен новый продукт, определяет его социальный смысл. Потребление нового продукта будет адекватным только в том случае, если оно будет осуществляться в соответствии с его смыслом (содержанием). Потребление, отмечал К. Маркс, создает потребителя, формирует запросы и требования к содержанию и фор-

ме вещей, подлежащих производству.

Созданный в творческом процессе продукт реализуется именно в ходе распространения в сфере потребления, где объективно, а не в «сознании», на деле выявляется, насколько созданный продукт соответствует своему назначению, т. е. насколько он соответствует потребности, детерминировавшей творческий процесс. Если продукт творчества в процессе потребления оказывается объективно оправдывающим свое назначение, свою функцию выполняет, то знание, в соответствии с которым он создан, является истинным.

Если же созданный продукт в процессе потребления выявляет свои недостатки, не в полной мере выполняет свою функцию, то возникает противоречие между содержанием продукта и действительной потребностью. А это свидетельствует об ошибках или заблуждениях, содержащихся в субъективном образе продукта творчества. Эта ситуация требует возврата к исходному творческому процессу с целью доработки его первичного продукта. И только после доработки продукта определенный цикл в творческом процессе завершается.

Таким образом, творчество предполагает и способность к творчеству, и процесс творчества, и новый продукт, который потребляется. Поэтому сведение творчества либо к способности к творчеству, либо к процессу, либо к новому результату деятельности – упрощения, хоть и характерные для научной литературы, не выдерживающие критики, так как все эти компоненты – составляющие единой творческой деятельности человека.

Если же новый продукт творчества устареет морально и в обществе возникает потребность в новых составляющих деятельности человека, то в этом случае запускается новый цикл творческого процесса.

Когда творчество приносит положительные результаты, то человек переживает чувство глубокого удовлетворения, радости, восторга. А Маслоу писал: «Творчество – это наивысшее проявление человеческого духа, самый драгоценный источник радости и счастья». Да, творчество – источник высокого наслаждения. Однако творчество слишком романтизировать не следует, так как это чаще всего очень напряженный, нелегкий, кропотливый труд. Русский философ и писатель Л. И. Шестов (1866-1938) писал: «Восторги творчества! Пустые слова, придуманные людьми, никогда не имевшими случая по личному опыту судить о том, что такое творчество, добывшими свое суждение путем умозаключения: если творение доставляет нам такое великое наслаждение, то что должен был испытывать сам

творец! На самом деле творец испытывает одни огорчения. Всякое творение есть творение из ничего. В лучшем случае перед ним безобразный, бессмысленный, большей частью упорный и твердый материал, с трудом поддающийся обработке. Да и неизвестно, как его обрабатывать. Каждый раз в голову приходит новая мысль, и каждый раз новую мысль, на мгновение показавшуюся блестящей и очаровательной, нужно отбрасывать как негодный хлам. Творчество есть переход от одной неудачи к другой». Известны и следующие строки В. В. Маяковского (1893-1930):

Поэзия – та же добыча радия.

В грамм добыча, в год труды.

Изводим единого слова ради

Тысячи тонн словесной руды [13, с. 262].

Подведем итоги. Из проведенного нами изучения проблемы творчества следует, что творчество нельзя отождествлять ни с одним из его измерений: ни с человеческой деятельностью, ни с отражением, ни с воображением, ни с мышлением, ни с креативностью, ни с творческим процессом. Творче-

ство со всеми перечисленными явлениями находится в отношениях тождества и различия, складываясь из некоего их синтеза. Выражаясь образно, творчество занимает только часть их «территории» и оставляет им другую часть. Коротко говоря, творчество есть такой синтез многообразных проявлений человека, который обеспечивает производство в общественной и индивидуальной жизни людей нового, которое в целом или в каком-либо отношении качественно отличается от всего, что существовало в прошлом и существует в настоящее время.

Представленное выше исследование природы творчества на основе использования аналитико-синтетической методологии является лишь относительно целостным, так как, в силу ограниченного объема статьи, вне поля зрения остались вопросы о роли соотношения в творчестве критики и самокритики, веры и сомнения, дискурсивного и интуитивного, чувств, интеллекта и воли. Этим вопросам автор намерен посвятить ряд статей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байлук, В. В. Принципы и методы воспитания и самовоспитания студентов : монография / В. В. Байлук ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2007. – 492 с.
2. Байлук, В. В. Человекознание. Самообразовательная и самовоспитательная реализация личности как законы успеха : монография / В. В. Байлук ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2012. – 150 с.
3. Батищев, Г. С. Введение в диалектику творчества / Г. С. Батищев. – Санкт-Петербург : Изд-во РХГИ, 1997. – 464 с.
4. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – 3-е изд. – Москва, 2003. – 672 с.
5. Введение в психологию / под общ. ред. проф. А. В. Петровского. – Москва : Академия, 1996. – 496 с.
6. Гумерова, Р. В. Творчество как способ бытия / Р. В. Гумерова // Вестник Томского государственного университета. – 2005. – № 286. – С. 56-63.
7. Келасьев, В. Н. Самореализация человека: введение в человекознание / В. Н. Келасьев, Р. А. Зобов. – Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2001. – 279 с.
8. Кузнецова, Ю. В. Феномен креативности как личностная способность к творчеству / Ю. В. Кузнецова // Центр и периферия. – 2007. – № 1.
9. Кузьмина, Р. И. О творчестве, видах творчества и их особенностях / Р. И. Кузьмина // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 55-2. – С. 366-371.
10. Мадина, Р. Системное представление о развитии способности к интеллектуальному творчеству / Р. Мадина // Развитие личности. – 2012. – № 6.
11. Маркс, К. Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. – 2-е изд. – Москва : Государственное издательство политической литературы, 1960. – Т. 23. – 908 с.
12. Маслоу, А. Психология бытия / А. Маслоу. – Москва : Рефл-Бук ; Киев : Ваклер, 1997. – 304 с.
13. Маяковский, В. В. Полное собрание произведений / В. В. Маяковский ; Ин-т мировой литературы им. А. М. Горького, Рос. акад. наук. – Москва : Наука, 2014. – Т. 2. Стихотворения 1924-1926. – 638 с.
14. Мухина, В. С. Творчество – феноменологическая сущность личности / В. С. Мухина // Развитие личности / Московский педагогический государственный университет. – 2007. – № 1. – С. 13-24.
15. Философский словарь / сост. и гл. науч. ред. А. А. Грицанов. – 3-е изд., испр. – Минск : Книжный дом, 2003. – 1280 с.
16. Пономарев, Я. А. Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарев. – Москва : Педагогика, 1976. – 280 с.
17. Словарь по социальной педагогике / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. – Москва : Академия, 2002. – 388 с.
18. Сорокин, А. А. Идеальное, творчество и развитие человека / А. А. Сорокин // Вопросы философии. – 2009. – № 6. – С. 82-91.
19. Философская энциклопедия / гл. ред. Ф. В. Константинов ; Ин-т философии, Акад. наук СССР. – Москва : Советская энциклопедия, 1964. – Т. 3. – 584 с.
20. Философский словарь / авт.-сост.: С. Я. Подопригора, А. С. Подопригора. – Изд. 2-е. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2015. – 562 с.
21. Шестов, Л. И. Апофеоз беспочвенности / Л. И. Шестов. – Москва : Рипол-классик, 2018. – 312 с.
22. Щедровицкий, Л. П. А был ли ММК? / Л. П. Щедровицкий // Вопросы методологии. – 1997. – № 1/2. – С. 49-57.

R E F E R E N C E S

1. Bayluk, V. V. Printsipy i metody vospitaniya i samovospitaniya studentov : monografiya / V. V. Bayluk ; Ural. gos. ped. un-t. – Ekaterinburg : [b. i.], 2007. – 492 s.
2. Bayluk, V. V. Chelovekoznanie. Samoobrazovatel'naya i samovospitatel'naya realizatsiya lichnosti kak zakony uspekha : monografiya / V. V. Bayluk ; Ural. gos. ped. un-t. – Ekaterinburg : [b. i.], 2012. – 150 s.
3. Batishchev, G. S. Vvedenie v dialektiku tvorchestva / G. S. Batishchev. – Sankt-Peterburg : Izd-vo RKhGI, 1997. – 464 s.
4. Bol'shoy psikhologicheskiy slovar' / pod red. B. G. Meshcheryakova, V. P. Zinchenko. – 3-e izd. – Moskva, 2003. – 672 s.
5. Vvedenie v psikhologiyu / pod obshch. red. prof. A. V. Petrovskogo. – Moskva : Akademiya, 1996. – 496 s.
6. Gumerova, R. V. Tvorchestvo kak sposob bytiya / R. V. Gumerova // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2005. – № 286. – S. 56-63.
7. Kelas'ev, V. N. Samorealizatsiya cheloveka: vvedenie v chelovekoznanie / V. N. Kelas'ev, R. A. Zobov. – Sankt-Peterburg : Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 2001. – 279 s.
8. Kuznetsova, Yu. V. Fenomen kreativnosti kak lichnostnaya sposobnost' k tvorchestvu / Yu. V. Kuznetsova // Tsentri i periferiya. – 2007. – № 1.
9. Kuz'mina, R. I. O tvorchestve, vidakh tvorchestva i ikh osobennostyakh / R. I. Kuz'mina // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. – 2017. – № 55-2. – S. 366-371.
10. Madina, R. Sistemnoe predstavlenie o razvitiy sposobnosti k intellektual'nomu tvorchestvu / R. Madina // Razvitie lichnosti. – 2012. – № 6.
11. Marks, K. Sochineniya / K. Marks, F. Engel's. – 2-e izd. – Moskva : Gosudarstvennoe izdatel'stvo politicheskoy literatury, 1960. – T. 23. – 908 s.
12. Maslou, A. Psikhologiya bytiya / A. Maslou. – Moskva : Refl-Buk ; Kiev : Vakler, 1997. – 304 s.
13. Mayakovskiy, V. V. Polnoe sobranie proizvedeniy / V. V. Mayakovskiy ; In-t mirovoy literatury im. A. M. Gor'kogo, Ros. akad. nauk. – Moskva : Nauka, 2014. – T. 2. Stikhotvoreniya 1924-1926. – 638 s.
14. Mukhina, V. S. Tvorchestvo – fenomenologicheskaya sushchnost' lichnosti / V. S. Mukhina // Razvitie lichnosti / Moskovskiy pedagogicheskiy gosudarstvennyy universitet. – 2007. – № 1. – S. 13-24.
15. Filosofskiy slovar' / sost. i gl. nauch. red. A. A. Gritsanov. – 3-e izd., ispr. – Minsk : Knizhnyy dom, 2003. – 1280 s.
16. Ponomarev, Ya. A. Psikhologiya tvorchestva i pedagogika / Ya. A. Ponomarev. – Moskva : Pedagogika, 1976. – 280 s.
17. Slovar' po sotsial'noy pedagogike / avt.-sost. L. V. Mardakhaev. – Moskva : Akademiya, 2002. – 388 s.
18. Sorokin, A. A. Ideal'noe, tvorchestvo i razvitie cheloveka / A. A. Sorokin // Voprosy filosofii. – 2009. – № 6. – S. 82-91.
19. Filosofskaya entsiklopediya / gl. red. F. V. Konstantinov ; In-t filosofii, Akad. nauk SSSR. – Moskva : Sovetskaya entsiklopediya, 1964. – T. 3. – 584 s.
20. Filosofskiy slovar' / avt.-sost.: S. Ya. Podoprigora, A. S. Podoprigora. – Izd. 2-e. – Rostov-na-Donu : Feniks, 2015. – 562 s.
21. Shestov, L. I. Apofeozy bespochvennosti / L. I. Shestov. – Moskva : Ripol-klassik, 2018. – 312 s.
22. Shchedrovitskiy, L. P. A byl li MMK? / L. P. Shchedrovitskiy // Voprosy metodologii. – 1997. – № 1/2. – S. 49-57.

Галагузова Минненур Ахметхановна,

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

Галагузова Юлия Николаевна,

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

Дорохова Татьяна Сергеевна,

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

Исхаков Ринад Хакимулович,

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

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ПОНЯТИЙНОГО АППАРАТА В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: методологические принципы; педагогические исследования; педагогические понятия; понятийный аппарат; методология педагогики.

АННОТАЦИЯ. В статье обоснованы методологические принципы понятийного аппарата в педагогических исследованиях; приведен ретроспективный анализ понятийно-терминологической системы педагогики: методологические семинары, монографии, научные статьи. Обосновано, что понятийный аппарат педагогики позволяет судить о степени развития педагогической теории, определять различные грани реальных педагогических объектов и многообразие познавательных задач, возникающих в процессе образования.

Представлены диалектические принципы познания, лежащие в основе теоретического определения методологических принципов понятийного аппарата педагогического исследования; дается определение термина понятия, его объем и содержание, раскрывается эволюция системы понятий в педагогике.

Обоснованы и раскрыты методологические принципы понятийного аппарата в педагогических исследованиях: системность (определение места ключевого понятия в понятийной системе исследования), валентность (способность педагогических понятий вступать в терминологические словосочетания с понятиями из других областей наук), адекватность (необходимость изучения в педагогических исследованиях научных понятий в отличие от нормативных), историческая обусловленность (эволюция понятий в разные исторические эпохи), импульсивность (неравномерность развития понятийных теорий, их способность к эволюционным всплескам), субъективность (аргументация субъективного определения понятий в педагогических исследованиях).

Galaguzova Minnenur Akhmetkhanovna,

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

Galaguzova Yulia Nikolaevna,

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

Dorokhova Tatyana Sergeevna,

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

Iskhakov Rinad Khakimulovich,

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

METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF THE CONCEPTUAL APPARATUS IN PEDAGOGICAL RESEARCH

KEYWORDS: methodological principles; pedagogical research; pedagogical concepts; conceptual apparatus; pedagogy methodology.

ABSTRACT. The article substantiates the methodological principles of the conceptual apparatus in pedagogical research; a retrospective analysis of the conceptual and terminological system of pedagogy is given: methodological seminars, monographs, scientific articles. It is proved that the conceptual apparatus of pedagogy allows one to judge the degree of development of pedagogical theory, to determine the various facets of real pedagogical objects and the variety of cognitive tasks that arise in the process of education.

The dialectical principles of knowledge underlying the theoretical definition of the methodological principles of the conceptual apparatus of pedagogical research are presented; the definition of the term concepts, its volume and content, the evolution of the system of concepts in pedagogy.

The methodological principles of the conceptual apparatus in pedagogical research are substantiated and disclosed: systematic (determining the place of the key concept in the conceptual research system), valency (the ability of pedagogical concepts to enter terminological phrases with concepts from other fields of sci-

ence), adequacy (the need to study scientific concepts in pedagogical research in differences from normative), historical conditionality (evolution of concepts in different historical eras), impulsiveness (unevenness in the development of conceptual theories, their ability to evolutionary bursts), subjectivity (argumentation of the subjective definition of concepts in pedagogical research).

Интерес к понятиям закономерен для любой науки, в том числе и педагогики. Совокупность понятий, которые используются в педагогике, отражают ее предмет, они выступают своеобразным каркасом построения любой педагогической теории.

Вопросы понятийно-терминологических исследований в педагогике всегда были и остаются предметом широкого обсуждения ученых. Еще К. Д. Ушинский писал, что «многие педагогические недоразумения и горячие споры возникают из-за неправильного употребления слов. Обсуждение различного рода проектов, дискуссии в педагогических журналах во многом бы выиграли в основательности, если бы их авторы придавали одно и то же значение терминам, которые в них повторялись» [14, с. 29].

Систематически проводятся методологические семинары, доступные широкой педагогической общественности, в которых так или иначе освещаются вопросы понятийно-терминологической системы педагогики [13].

Опубликованы фундаментальные труды по педагогике, в которых представлены различные понятийно-терминологические проблемы педагогики, И. М. Кантора, Б. Б. Комаровского, М. А. Галагузовой и Г. Н. Штиновой и др.

И. М. Кантор, анализируя условия общественной жизни и учебно-воспитательной практики в России, выделил несколько периодов эволюции педагогической лексики. Первый период он называет дворянским, второй – народным, третий – советским [5].

Б. Б. Комаровский освещает важнейшие теоретические проблемы педагогической терминологии, ее историю развития со времен образования первых школ на Руси до советского периода. Рассматривая историю педагогической терминологии, автор отмечает большие трудности в определении «возраста» понятий и терминов, приоритета тех или иных педагогов в создании и применении педагогических понятий [6].

Эти проблемы раскрываются в недавно изданной монографии «Эволюция понятийного аппарата педагогики и образования» М. А. Галагузовой и Г. Н. Штиновой. Авторы на основе обобщения многолетних исследований, посвященных различным аспектам развития и совершенствования понятийного аппарата педагогики в условиях социальных и идеологических трансформаций, потрясавших Россию на протя-

жении всей ее истории, освещают эволюцию понятийного аппарата педагогики и образования в соответствии с основными периодами развития отечественной сферы образования и педагогической науки [4].

За прошедшие двадцать с лишним лет опубликовано 11 выпусков сборников научных трудов «Понятийный аппарат педагогики и образования» [12]. В обсуждении проблем развития понятийного аппарата педагогики и образования на его страницах приняли участие такие известные ученые, как С. И. Архангельский, М. В. Богуславский, И. А. Зимняя, В. В. Краевский, Н. Н. Назарова, В. М. Полонский и другие. В их статьях нашли отражение понятийно-терминологические проблемы педагогики, обусловленные самыми разными процессами и явлениями, характерными для отечественного образования на определенном этапе его развития. Большинство выпусков этих книг размещены в научной электронной библиотеке elibrary.ru, поэтому они доступны ученым, которых интересуют проблемы понятийного аппарата педагогики и образования.

Опубликовано большое количество научных статей по проблемам развития понятийного аппарата педагогики В. В. Краевского, Н. Л. Коршуновой, Г. И. Ибрагимова и многих других ученых [7].

Краткий обзор литературы по понятийным проблемам педагогических исследований показывает, что *понятийный аппарат педагогики позволяет судить о степени развития педагогической теории, определять различные грани реальных педагогических объектов и многообразие познавательных задач, возникающих в процессе развития педагогики.*

Следует также отметить, что понятия в педагогике имеют не только научное, но и *социальное значение*, так как понятие выступает источником постановки и осознания определенной социальной проблемы в конкретный исторический период, которой занимается исследователь.

Согласно заявленной теме статьи нами выделены методологические принципы понятийного аппарата в педагогических исследованиях. При этом мы опирались на ряд теоретических положений:

– согласно различным справочным источникам «понятие» – форма абстрактного мышления, отражающая существенные признаки класса однородных предметов. Научные понятия выступают как результат познания человеком объективной реально-

сти, научная теория представляется в системе понятий, дающих представления о сущности изучаемого явления [15];

- каждое понятие по исследованиям философов А. С. Арсеньева, В. С. Библера, Б. М. Кедрова и других ученых включает объем и содержание. Объем понятия отражает количественную (экстенсивную) сторону процесса познания, характеризуемую накоплением знаний об изучаемом объекте, а содержание представляет собой качественную (интенсивную) сторону познания, которая характеризуется переходом от одного качественного уровня познания явления к другому, более глубокому [1];

- с развитием теории происходят изменения и в самом понятии, отражающем теорию явления: расширяется объем, изменяется его содержание, изменяются взаимоотношения между изучаемым понятием и другими понятиями той же науки;

- изменение содержания и объема понятий влияет на появление новых понятий, уточнение уже известных, а также на формирование новых концепций в педагогике;

- опора на диалектические принципы познания: принцип объективности, принцип системности, принцип единства анализа и синтеза, принцип взаимосвязи качественных и количественных характеристик, принцип развития, принцип детерминизма, принцип историзма, принцип противоречивости.

Изучение работ по понятийным проблемам науки, в том числе педагогики, приведенным выше, позволили выделить методологические принципы понятийного аппарата в педагогических исследованиях: *системность, валентность, адекватность, историческая обусловленность, импульсивность и субъективность*. Рассмотрим их подробнее.

Принцип системности. Это классический принцип методологии, который используется практически во всех научных исследованиях. Как используется этот принцип относительно педагогических понятий? В научных исследованиях невозможно обойтись без общенаучных понятий, таких как система, структура, функция, модель, деятельность, гипотеза и др. Осмысление общенаучных понятий приводит к обогащению собственно педагогической терминологии, например, педагогическая система, педагогическая деятельность, образовательный процесс и др.

В исследованиях по педагогике используются также общеизвестные педагогические понятия: профессиональное образование, профессиональный стандарт, образовательная программа, профессиональные компетенции и др.

Для изучения того или иного педагоги-

ческого явления, как правило, рассматриваются *несколько понятий*, но одно из них является *главным, ключевым*. Основное внимание исследователь в научном поиске уделяет именно ключевому понятию. Понятия по своему объему и содержанию, как было показано выше, находятся в определенных взаимосвязях, взаимообусловленных взаимоотношениях между собой, дополняют и раскрывают друг друга. Даже если в исследованиях идет речь о понятиях, выражающих какие-либо альтернативные теории, они всегда логически, так или иначе, взаимосвязаны. Именно это дает возможность исследователям независимо от их конкретных научных позиций легко понимать аргументы разных ученых, дискутировать с ними, отстаивая свою точку зрения.

Сам процесс выделения того или иного конкретного научного понятия в педагогике оказывает уже систематизирующее воздействие на закрепляемое в нем знание, отсюда совокупность понятий определенной области научного исследования всегда *системна*, поэтому необходимо не только определить сущность рассматриваемого, но и определить его место в системе рассматриваемых исследователем понятий. Прежде всего, необходим системный анализ различных определений интересующего исследователя понятий. Поэтому вначале исследователь проводит анализ, «расщепление» (Г. П. Щедровицкий) – выделяют видовые признаки понятия, затем идет синтез – определение однородных видовых признаков, т. е. в процессе исследования авторы используют логические – *род-вид* и системно-структурные – *часть-целое* отношения.

Таким образом, при анализе ключевого понятия исследования определяются, какие из выделяемых видовых признаков являются уже известными, а какие новыми, т. е. требуется *четкое определение элемента новизны в сущности ключевого понятия*. В результате исследователь формулирует уточненное понятие. С другой стороны, необходимо включение ключевого понятия в систему педагогических понятий рассматриваемой автором проблемы. Введение нового понятия в педагогических исследованиях – это отдельная методологическая задача, требующая специального исследования.

Принцип валентности. Валентностью в точных науках (химии, физики) называют способность элемента к образованию новых связей, свойство присоединять или замещать определенное число другого элемента. В лингвистике – способность слова к грамматическому сочетанию с другими словами в предложении.

Однако известно, что одно и то же понятие является объектом исследования не

только педагогики, но и философии, социологии, психологии и других наук. Исходя из предмета исследования той или иной науки, понятие имеет свои специфические признаки. Принцип валентности означает способность педагогических понятий вступать в терминологические словосочетания с понятиями из других областей наук, например, философия воспитания, социология образования, педагогическая психология и др. Поэтому при определении ключевого понятия идет анализ искомого понятий в педагогике и других науках, а также терминологических словосочетаний педагогических и непедагогических понятий. При этом возникают определенные сложности при формулировке искомого понятия исследователем.

Принцип адекватности отражает сущность изучаемого явления с позиции использования тех или иных понятий в педагогических исследованиях. В последние годы в научных статьях, учебниках по педагогике и иных научных трудах в качестве ведущих понятий используются статьи из Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». Конечно, при необходимости возможны ссылки на этот закон. Но в научных исследованиях следует различать *нормативные и научные понятия*. К сожалению, некоторые нормативные понятия в корне отличаются от их научной трактовки [3].

Известно, что юридические понятия, приводимые в нормативных актах, имеют правовой приоритет перед научными понятиями, они используются в судопроизводстве и иных сферах деятельности для разрешения тех или иных юридических проблем. Однако правовой приоритет не означает приоритет юридических понятий перед научными. Поэтому в педагогических исследованиях, по нашему глубокому убеждению, речь должна идти о научных понятиях, являющихся результатом *научного* теоретического обобщения, выражением определенной *научной* теории или *научной* системы знаний.

Принцип исторической обусловленности. Развитие, систематизация и совершенствование понятийной системы педагогики – это естественный перманентно-актуальный процесс в науке. Эволюция научных знаний в педагогике, как уже отмечалось выше, неизбежно вызывает потребность во введении новых понятий, а также в уточнении, переосмыслении, корректировке и упорядочении уже имеющихся.

Понятия в педагогике, как и в любой другой науке, рождаются стихийно, как результат осмысления реальной педагогической действительности и эмпирического

опыта, становятся частью самой педагогики. Реальная педагогическая действительность многогранна и изменчива. Поэтому и понятия не являются статичными, изменяются в зависимости от исторической обстановки, той объективной педагогической реальности, которую они отражают.

В приведенных выше научных работах представлены конкретно исторические события, в которых рассматриваются те или иные понятия. Как отмечает А. А. Орлов: «Говоря об обновлении научного языка педагогических исследований, я имею в виду не модернизацию понятийно-терминологической системы педагогики, а парадигмальное изменение языка науки, основанное на осмыслении существующей социокультурной ситуации. То есть речь идет о необходимости описания и объяснения образовательной ситуации в контексте философских, антропологических и психологических концепций, идей и теорий, в которых они существуют» [9, с. 19].

Одни понятия с течением времени развиваются, обогащаются их объем и содержание, другие – умирают, третьи – возрождаются. Наглядным примером является понятие «воспитание» и его видовые признаки: христианское воспитание, православное воспитание, гражданское воспитание, народное воспитание, социальное воспитание, коммунистическое воспитание, гражданско-патриотическое воспитание и т. д. Уходит в небытие «коммунистическое воспитание», если не считать только специальных исследований ученых по истории педагогики, возрождаются христианское, патриотическое, гражданско-патриотическое воспитание и иные виды воспитания. Поэтому в педагогических исследованиях четко прописывается время, в течение которого рассматриваются понятия в тех или иных педагогических исследованиях.

В. М. Полонский утверждает, в чем невозможно не согласиться с автором, иметь единый язык науки, однозначную систему понятий важно для педагогики во все времена, ибо «понятийно-терминологический аппарат педагогики который более других наук нуждается в *точности и однозначности как из-за особых исторических причин, так из-за обширных пластов лексики других наук, вошедших в нее*» [11, с. 10].

Принцип импульсивности тесно связан с принципом исторической обусловленности. Он характеризуется неравномерностью развития понятийных теорий, их способностью к эволюционным всплескам. Это относится и к эволюционным понятийным всплескам. На это влияют многие факторы: изменение социально-политического строя страны (например, послереволюционный и

послеперестроечный периоды); усиление международных контактов с зарубежными странами в области образования (массовое внедрение в отечественную понятийную систему педагогики иностранных терминов); масштабное внедрение информационных технологий в образование, в которых многие понятия информатики и информационных технологий становятся «родными» в образовании и педагогике. Неслучайно в Большой тематический словарь по образованию и педагогике В. М. Полонского включены разделы: «Научно-педагогическая информация», «Социальные сети. Общие вопросы. Сайты и порталы Интернета» [10, с. 525-571, 658-678].

Принцип субъективности. Проблема субъективности в педагогических исследованиях рассматривается в работах Н. В. Богданович, Т. А. Арташкиной, М. А. Гусакова и др. [14].

Известный психолог Н. В. Богданович утверждает, что все научные открытия есть выражение субъективности человека, открывающего тайны мира. По мнению автора, субъективность – *социально востребованная личностная характеристика исследователя*, характеристика авторской позиции исследователя, отсюда правомерность указания личностной составляющей в получении знания в процессе научного исследования.

Т. А. Арташкина, рассматривая ключевые понятия теории педагогического эксперимента, среди факторов, от которых зависит успешность эксперимента, отмечает наличие *мощного субъективного фактора*, как бы ни был хорошо организован педагогический эксперимент, из него никогда невозможно полностью исключить субъективный фактор.

Развернутое представление о субъективности научных педагогических исследований освещается в работе Л. Н. Куликовой. Она пишет, что «проблема преодоления субъективности знания, получаемого в

научном исследовании, обусловлена тем, что в последние годы в условиях потери единства научного пространства страны постепенно размывались, утрачивая характер нормативности, представления о научности исследования, об ответственности ученого за глубину, основательность и честность исследовательского труда» [8, с. 5]. И далее «историческим фактом является то, что все научные открытия, весь „парад достижений“ познающего человечества есть выражение субъективности человека, открывающего тайны мира» [там же, с. 7].

Л. Н. Куликова в своей работе показывает, в чем не может и не должна устраняться субъективность знания в процессе исследования: выбор проблемы и темы исследования, методологических оснований, интерпретации научных фактов и их систематизации, обоснование собственной концепции, субъективном конструировании модели инновационной практики и др.

Опираясь на исследования, приведенные выше, принцип субъективности показывает, что в педагогических исследованиях автор имеет право на свои *субъективные определения тех или иных понятий*, но каждое понятие должно быть *тщательно аргументировано*.

Подводя итоги проведенного исследования, мы представили наше субъективное аргументированное мнение о методологических принципах понятийного аппарата в педагогических исследованиях.

Но эта работа может иметь и свое продолжение. Известно, что каждый принцип имеет свои правила применения их в исследовании, поэтому для каждого выделенного нами принципа можно разработать правила его реализации. В заключении можно сказать, что высказывания К. Д. Ушинского, приведенные в начале статьи, остаются актуальными и востребованными сегодня.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арсеньев, А. С. Анализ развивающего понятия / А. С. Арсеньев, В. С. Библер, Б. М. Кедров. – Москва, 1967. – 438 с.; Кедров, Б. М. О природе научного понятия / Б. М. Кедров // Вопросы философии. – 1969. – № 8. – С. 13.
2. Арташкина, Т. А. Ключевые понятия теории педагогического эксперимента / Т. А. Арташкина // Понятийный аппарат педагогики и образования : коллект. монография / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – Екатеринбург, 2015. – Вып. 8. – С. 115-132; Гусакова, М. А. Феномен субъектности в теории и практике педагогики / М. А. Гусакова // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 4. – С. 90-95; Богданович, Н. В. Понятие субъектности и субъективности в контексте категории субъект / Н. В. Богданович. – URL: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=3972. – Текст : электронный.
3. Галагузова, М. А. Основные понятия Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» / М. А. Галагузова, С. А. Ветюшкин // Профессиональное образование. Столица. – 2013. – № 7. – С. 22-28; Гребенкина, Л. К. Совершенствование и использование основных педагогических понятий в научно-исследовательской деятельности / Л. К. Гребенкина // Понятийный аппарат педагогики и образования : коллект. монография / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – Екатеринбург, 2015. – Вып. 8. – С. 75-82.
4. Галагузова, М. А. Эволюция понятийного аппарата педагогики и образования / М. А. Галагузова, Г. Н. Штинова. – Москва, 2019. – 137 с.
5. Кантор, И. М. Педагогическая лексикография и лексикология / И. М. Кантор. – Москва, 1980. – 158 с.
6. Комаровский, Б. Б. Русская педагогическая терминология / Б. Б. Комаровский. – Москва, 1969. – 156 с.

7. Краевский, В. В. Язык педагогики в контексте современного научного знания / В. В. Краевский // Язык педагогики в контексте современного научного знания : матер. Всерос. методол. конф.-семинара / гл. ред. В. В. Краевский ; ред. А. А. Арламов, Р. В. Почтер. – Волгоград ; Краснодар ; Москва, 2018. – С. 38-47; Коршунова, Н. Л. Понятие методологии педагогики: к уточнению определения / Н. Л. Коршунова // Методология педагогики: понятийный аспект : сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – Москва, 2014. – Вып. 1. – С. 8-20; Ибрагимов, Г. И. Методологические основы и факторы развития дидактических понятий / Г. И. Ибрагимов // Педагогика. – 2011. – № 10. – С. 12-20.
8. Куликова, Н. Л. Преодоление субъективности знания в процессе педагогического исследования : доклад на 2-ой сессии Дальневосточной секции Всероссийского методологического семинара «Проблемы объективности знания в педагогике» / Н. Л. Куликова. – Уссурийск, 2010. – 20 с.
9. Орлов, А. А. Методологические аспекты эффективности педагогических исследований / А. А. Орлов // Методология научного исследования в педагогике : коллект. монография / под ред. Р. С. Бозиева, В. К. Пичугиной, В. В. Серикова. – Москва, 2016. – 208 с.
10. Полонский, В. М. Большой тематический словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – Москва, 2017. – 840 с.
11. Полонский, В. М. Динамика развития и соотношение основных понятий педагогики / В. М. Полонский // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2014. – № 4. – С. 6-15.
12. Понятийный аппарат педагогики и образования : сборник научных трудов / отв. ред. Е. В. Ткаченко. – Екатеринбург, 1995. – Вып. 1. – 224 с.; Понятийный аппарат педагогики и образования : сборник научных трудов / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – Москва, 2007. – Вып. 5. – 592 с.; Понятийный аппарат педагогики и образования : коллективная монография / отв. ред. М. А. Галагузова, В. М. Полонский. – Екатеринбург, 2019. – Вып. 11. – 388 с.
13. Современные проблемы педагогики: парадигма науки и тенденции развития образования : материалы Всерос. методол. конф.-семинара : в 2-х ч. / гл. ред. В. В. Краевский ; ред. А. А. Арламов, Е. В. Бережнова. – Краснодар, 2006. – Ч. 1. Парадигма педагогики в контексте развития научного знания. – 232 с.; Актуальные проблемы методологии педагогического исследования в постнеклассический период развития науки : материалы Всерос. методол. конф.-семинара / науч. ред. В. В. Краевский. – Краснодар ; Москва, 2008. – 240 с.; Методология педагогики: педагогическая наука и педагогическая практика как единая система : матер. Междун. научно-практ. конф. : в 2-х ч. / отв. ред. А. Н. Звягин. – Челябинск, 2012. – Ч. 1. – 458 с.
14. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. – Санкт-Петербург, 1907. – 495 с.
15. Философский энциклопедический словарь. – 1997. – С. 354.

REFERENCES

1. Arsen'ev, A. S. Analiz razvivayushchego ponyatiya / A. S. Arsen'ev, V. S. Bibler, B. M. Kedrov. – Moskva, 1967. – 438 s.; Kedrov, B. M. O prirode nauchnogo ponyatiya / B. M. Kedrov // Voprosy filosofii. – 1969. – № 8. – S. 13.
2. Artashkina, T. A. Klyuchevye ponyatiya teorii pedagogicheskogo eksperimenta / T. A. Artashkina // Ponyatiynnyy apparat pedagogiki i obrazovaniya : kollekt. monografiya / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – Екатеринбург, 2015. – Вып. 8. – С. 115-132; Gusakova, M. A. Fenomen sub"ektivnosti v teorii i praktike pedagogiki / M. A. Gusakova // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2015. – № 4. – С. 90-95; Bogdanovich, N. V. Ponyatie sub"ektivnosti i sub"ektivnosti v kontekste kategorii sub"ekt / N. V. Bogdanovich. – URL: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=3972. – Tekst : elektronnyy.
3. Galaguzova, M. A. Osnovnye ponyatiya Federal'nogo Zakona «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» / M. A. Galaguzova, S. A. Vetoshkin // Professional'noe obrazovanie. Stolitsa. – 2013. – № 7. – С. 22-28; Grebenkina, L. K. Sovershenstvovanie i ispol'zovanie osnovnykh pedagogicheskikh ponyatiy v nauchno-issledovatel'skoy deyatel'nosti / L. K. Grebenkina // Ponyatiynnyy apparat pedagogiki i obrazovaniya : kollekt. monografiya / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – Екатеринбург, 2015. – Вып. 8. – С. 75-82.
4. Galaguzova, M. A. Evolyutsiya ponyatiynnogo apparata pedagogiki i obrazovaniya / M. A. Galaguzova, G. N. Shtinova. – Moskva, 2019. – 137 s.
5. Kantor, I. M. Pedagogicheskaya leksikografiya i leksikologiya / I. M. Kantor. – Moskva, 1980. – 158 s.
6. Komarovskiy, B. B. Russkaya pedagogicheskaya terminologiya / B. B. Komarovskiy. – Moskva, 1969. – 156 s.
7. Kraevskiy, V. V. Yazyk pedagogiki v kontekste sovremennogo nauchnogo znaniya / V. V. Kraevskiy // Yazyk pedagogiki v kontekste sovremennogo nauchnogo znaniya : mater. Vseros. metodol. konf.-seminara / гл. ред. В. В. Краевский ; ред. А. А. Арламов, Р. В. Почтер. – Волгоград ; Краснодар ; Москва, 2018. – С. 38-47; Korshunova, N. L. Ponyatie metodologii pedagogiki: k utochneniyu opredeleniya / N. L. Korshunova // Metodologiya pedagogiki: ponyatiynnyy aspekt : sb. nauch. tr. / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – Москва, 2014. – Вып. 1. – С. 8-20; Ibragimov, G. I. Metodologicheskie osnovy i faktory razvitiya didakticheskikh ponyatiy / G. I. Ibragimov // Pedagogika. – 2011. – № 10. – С. 12-20.
8. Kulikova, N. L. Preodolenie sub"ektivnosti znaniya v protsesse pedagogicheskogo issledovaniya : doklad na 2-oy sessii Dal'nevostochnoy sektsii Vserossiyskogo metodologicheskogo seminarra «Problemy ob"ektivnosti znaniya v pedagogike» / N. L. Kulikova. – Ussuriysk, 2010. – 20 s.
9. Orlov, A. A. Metodologicheskie aspekty effektivnosti pedagogicheskikh issledovaniy / A. A. Orlov // Metodologiya nauchnogo issledovaniya v pedagogike : kollekt. monografiya / под ред. R. S. Bozieva, V. K. Pichuginoy, V. V. Serikova. – Moskva, 2016. – 208 s.
10. Polonskiy, V. M. Bol'shoj tematicheskij slovar' po obrazovaniyu i pedagogike / V. M. Polonskiy. – Moskva, 2017. – 840 s.
11. Polonskiy, V. M. Dinamika razvitiya i sootnoshenie osnovnykh ponyatiy pedagogiki / V. M. Polonskiy // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. – 2014. – № 4. – С. 6-15.

12. Ponyatiynyy apparat pedagogiki i obrazvaniya : sbornik nauchnykh trudov / otv. red. E. V. Tkachenko. – Ekaterinburg, 1995. – Vyp. 1. – 224 s.; Ponyatiynyy apparat pedagogiki i obrazvaniya : sbornik nauchnykh trudov / otv. red. E. V. Tkachenko, M. A. Galaguzova. – Moskva, 2007. – Vyp. 5. – 592 s.; Ponyatiynyy apparat pedagogiki i obrazvaniya : kollektivnaya monografiya / otv. red. M. A. Galaguzova, V. M. Polonskiy. – Ekaterinburg, 2019. – Vyp. 11. – 388 s.
13. Sovremennyye problemy pedagogiki: paradigma nauki i tendentsii razvitiya obrazvaniya : materialy Vseros. metodol. konf.-seminara : v 2-kh ch. / gl. red. V. V. Kraevskiy ; red. A. A. Arlamov, E. V. Berezhnova. – Krasnodar, 2006. – Ch. 1. Paradigma pedagogiki v kontekste razvitiya nauchnogo znaniya. – 232 s.; Aktual'nye problemy metodologii pedagogicheskogo issledovaniya v postneklassicheskiy period razvitiya nauki : materialy Vseros. metodol. konf.-seminara / nauch. red. V. V. Kraevskiy. – Krasnodar ; Moskva, 2008. – 240 s.; Metodologiya pedagogiki: pedagogicheskaya nauka i pedagogicheskaya praktika kak edinaya sistema : mater. Mezhdun. nauchno-prakt. konf. : v 2-kh ch. / otv. red. A. N. Zvyagin. – Chelyabinsk, 2012. – Ch. 1. – 458 s.
14. Ushinskiy, K. D. Chelovek kak predmet vospitaniya. Opyt pedagogicheskoy antropologii / K. D. Ushinskiy. – Sankt-Peterburg, 1907. – 495 s.
15. Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar'. – 1997. – S. 354.

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 372.881.111.1:371.321
ББК 4426.819=432.1-271

DOI 10.26170/ps20-01-04
ГРНТИ 14.25.09; 16.31.51

Код ВАК 13.00.02

Сергеева Наталья Николаевна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой профессионально-ориентированного языкового образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: snatalia2016@mail.ru

Потапова Наталья Викторовна,

преподаватель иностранных языков, Уральский технологический колледж – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский ядерный университет „МИФИ“»; 624251, Россия, г. Заречный, ул. Ленина, 27; e-mail: potapova_natalya@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИЕМОВ НЕЙРОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОГРАММИРОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО В 7 КЛАССЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогические методики; нейролингвистическое программирование; лексические умения; возрастные особенности; семиклассники; комплексы упражнений; английский язык; методика преподавания английского языка; методика английского языка в школе; уроки английского языка.

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрены особенности формирования иноязычных лексических умений на уроках английского языка в 7 классе с применением элементов нейролингвистического программирования (далее – НЛП). Авторы фокусируют внимание на преодолении характерных для обучающихся подросткового возраста трудностей, возникающих при формировании лексических умений (желание быть самостоятельным; боязнь показаться смешным, желание самоутвердиться; повышенная возбудимость, резкая реакция на критику; доверие только к тем педагогам, которые пользуются авторитетом среди обучающихся; интерес к проблемным ситуациям, снижение мотивации к обучению). Основываясь на принципах НЛП (принцип субъективного восприятия реальности; принцип перманентного изменения сознания человека в результате взаимодействия с окружающей действительностью), элементах НЛП (лично ориентированный подход; создание системы эффективных убеждений; учет основных каналов получения информации; создание системы эффективных убеждений, четкого маршрута обучения), приемах НЛП (определение типа мотивации обучающегося; представление «маршрута движения», цели обучения, критериев оценивания обучающихся и способов поощрения; определение основного языка программирования обучающегося, использование «ключей доступа», «якорение»; учет психофизических особенностей обучающегося; подбор актуальных примеров; учет цветовой гаммы визуальной подачи информации; акцент на поведении самого педагога; создание ситуации повышенного эмоционального возбуждения; учет модальности обучающегося на этапе введения новой лексики, задействование всех трех каналов получения информации; использование технологии визуализации информации; обучение на основе компактных опорных сигналов), микростратегиях овладения лексикой иностранного языка (микростратегии для создания необходимого эмоционального фона; микростратегия, направленная на запоминание визуального и аудиального образов слова и их соотнесение со смысловой составляющей; совмещение двух предыдущих микростратегий), авторы предлагают комплекс упражнений, направленный на формирование лексических умений. Анализ отдельных действующих УМК (учебно-методических комплексов) для обучающихся 7 класса выявил недостаточность использования элементов и приемов НЛП, а также необходимость дополнительной отработки лексики английского языка на их основе.

Sergeeva Natalia Nikolaevna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Professionally Oriented Language Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Potapova Natalia Viktorovna,

Lecturer of Foreign Languages, Ural College of Technology – Branch of the National Research Nuclear University MEPhI, Zarechny, Russia

IMPLEMENTATION OF THE TECHNIQUES NEURO-LINGUISTIC PROGRAMMING FOR TEACHING VOCABULARY IN ENGLISH CLASSES IN THE 7th GRADE

KEYWORDS: pedagogical techniques; neurolinguistic programming; lexical skills; age features; seventh graders; complexes of exercises; English; English teaching methodology; English language methodology at school; English lessons.

ABSTRACT. The article discusses the features of the formation of foreign language lexical skills in English lessons in the 7th grade using the elements of neuro-linguistic programming (NLP). The authors make an attempt to overcome the difficulties arising in the formation of lexical skills characteristic of adolescent students

(desire to be independent; fear of being ridiculous, desire to assert oneself; increased excitability, sharp reaction to criticism; trust only in those teachers who enjoy authority among students; interest to problem situations, decreased motivation to learn). Based on the principles of NLP (the principle of subjective perception of reality; the principle of permanent change in human consciousness as a result of interaction with surrounding reality); elements of NLP (personality-oriented approach; creating a system of effective beliefs; taking into account the main channels for obtaining information; creating a system of effective beliefs, a clear learning route) and NLP techniques (determination of the type of student motivation; presentation of the “route of movement”, learning objectives, student assessment criteria and methods of promotion; determination of the student’s main programming language, the use of “access keys”, “anchoring”; consideration of the psychophysical characteristics of students; selection of relevant examples; accounting for color gamut visual presentation of information; emphasis on the behavior of the teacher himself; creating a situation of increased emotional arousal; taking into account the student’s modality at the stage of introducing new vocabulary, the energies of the three receive channels, use of imaging technology information; training based on compact reference signal), microstrategies of mastering the vocabulary of a foreign language (microstrategies to create the necessary emotional background; microstrategies aimed at memorizing visual and auditory images of a word and their correlation with the semantic component; combining the two previous microstrategies) offer a set of exercises aimed at the formation of lexical skills. An analysis of individual existing teaching materials for students in grade 7 revealed the inadequacy of the use of NLP elements and techniques, as well as the need for additional testing of English vocabulary based on them.

Введение. Нейролингвистическое программирование получило широкое распространение во всем мире в различных сферах деятельности, в том числе в сфере образования, чем обусловлена актуальность данной статьи. С учетом разработок нейропсихологов в области установления «паттернов» – определенных элементов поведения людей [14, с. 244; 16, с. 16], а также с опорой на эффективные техники НЛП, принципы, элементы и приемы НЛП были проанализированы действующие учебники для обучающихся 5-9, 10-11 классов «Счастливый английский.ру / Happy English.ru» (К. И. Кауфман, М. Ю. Кауфман) и «Forward» (М. В. Вербицкая, С. Маккинли, Б. Хастингс, О. С. Миндрул, И. П. Твердохлебова). В результате анализа действующих УМК на предмет применения приемов НЛП в обучении английскому языку, учета основных понятий НЛП [1, с. 144] были сделаны выводы, что в основном в учебниках новый лексический материал подается в виде перевода новых слов на русский язык либо перевод представлен в рамочке в иноязычной форме, кроме того, недостаточно используются приемы НЛП. Следовательно, в рассмотренных учебных пособиях необходима доработка этапа введения новой лексики и ее первичного закрепления [6, с. 7; 7, с. 24; 12, с. 287; 13, с. 11]. Предлагается использовать приемы, технологии НЛП и комплекс упражнений по развитию лексических умений обучающихся. Он включает в себя а) ассоциограмму, в рамках которой происходит развитие ассоциативных и логических связей между лексическими единицами, б) упражнения на создание кластера, или «майнд мэп» – формирование групп слов по каким-либо критериям, способствующее систематизации лексических знаний, развитию навыков по выделению общих и отличительных признаков

лексических единиц, в) применение модели дерева, которая обобщает пройденный лексический материал и позволяет визуализировать значение слова в виде его образа, а также г) упражнения, которые развивают у обучающихся когнитивные стратегии, способствующие правильному словоупотреблению. Целью применения предлагаемого комплекса упражнений является эффективное формирование лексических умений у обучающихся. В качестве задач применения данного комплекса были выделены следующие: введение лексического материала через активизацию всех трех каналов восприятия информации – аудиального, визуального и кинестетического [2, с. 448]; максимальная актуализация нового материала для каждого обучающегося [8, с. 17], «якорение»; создание максимального количества прочных ассоциативных связей в рамках новой лексики; создание семантических полей обучающимися; употребление новой лексики в речи [10, с. 16; 11, с. 12]. В результате проведенного эксперимента был сделан вывод об эффективности предложенного комплекса упражнений, реализующего приемы нейролингвистического программирования, направленного на формирование лексических умений, способствующего преодолению трудностей обучения иноязычной лексике. С учетом полученных результатов и приемов НЛП были разработаны технологические карты уроков по всем разделам учебника М. В. Вербицкой, С. Маккинли, Б. Хастингс, О. С. Миндрул, И. П. Твердохлебовой «Forward».

Методологические основания применения элементов нейролингвистического программирования в обучении лексике иностранного языка обучающихся 7 класса. Теоретическую основу разработки комплекса упражнений с использованием элементов и приемов

нейролингвистического программирования составляют фундаментальные положения психоллингвистики (Р. Бэндлер, Д. Гриндер, М. Гриндер, Р. Дилтс), работ психологов о когнитивном развитии (Жан Пиаже, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, И. А. Зимняя), методистов о теоретических основах обучения иностранному языку (Е. И. Пассов, А. Н. Шукина, Н. Д. Гальскова, А. А. Миролюбова), исследования особенностей психофизического развития подростков в 7 классе (Г. Крайг, Д. Бокум, В. С. Мухина).

Методологической базой исследования являются следующие подходы: коммуникативно-когнитивный (Дж. Брунер, У. Риверс, Г. Лозанов, К. Гаттеню, К. Роджерс); системно-деятельностный (Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов, М. Н. Скаткин, Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, Д. Б. Эльконин и др.); компетентностный (И. А. Зимняя, Джон Равен, Н. В. Кузьмина, О. Е. Лебедев, М. И. Лукьянова, А. К. Маркова, Г. С. Трофимова, Н. Хомский, А. В. Хурской, М. А. Чошанов, В. А. Якунин и др.).

Ход и результаты исследования.

Для анализа на предмет учета типа восприятия обучающихся были взяты учебники для учащихся 5-9, 10-11 классов «Счастливый английский.ру / Happy English.ru» (К. И. Кауфман, М. Ю. Кауфман) и «Forward» (М. В. Вербицкая, С. Маккинли, Б. Хастингс, О. С. Миндрул, И. П. Твердохлебова). Формирование лексических умений происходит на основе проблемного подхода в обучении в условиях коммуникативной ситуации межличностного общения [14, с. 5]. Новая лексика по теме представлена в начале каждого раздела (юнита) до или после основного текста на предложенную тематику. В конце учебников есть англо-русский словарь. Для закрепления, применения и проверки усвоения лексики в учебниках представлены следующие упражнения: «приведите русские / английские эквиваленты данных слов и словосочетаний», «переведите предложения на русский/английский язык», а также «установите соответствие между словом на русском языке и его переводом на английский язык». К сожалению, в основном в учебниках новый лексический материал представлен в виде перевода новых слов на русский язык. Данные упражнения способствуют традиционному автоматическому заучиванию, или «зазубриванию», новых слов обучающимися, что не соответствует основным принципам НЛП [4, с. 123], является существенным недостатком учебных пособий.

Кроме того, лексический материал в учебнике Кауфмана сопровождается однотипными, неяркими иллюстрациями, не актуальными для обучающихся как содержательно, так и эмоционально. В учебнике Вербицкой лексический материал представлен

лучше, так как иллюстрации яркие, их подача организована в форме современного молодежного журнала, но новая лексика также вводится путем перечисления слов в рамке.

В учебных пособиях недостаточно представлены упражнения, направленные на усвоение, тренировку и закрепление новых лексических единиц по выбранной тематике, которые бы способствовали усвоению обучающимися единиц лексического минимума и развивали бы познавательную активность и познавательные способности. Хотя представленные в учебных пособиях упражнения включают в себя тот лексический минимум, которым должны владеть обучающиеся на ступени основного общего образования, материалы учебников не соответствуют принципу активизации процессов познания и процесса формирования соответствующих навыков и умений у обучающихся школы, требованию задействования всех каналов подачи (получения) информации. Анализ действующих УМК показал недостаточность использования приемов НЛП.

С учетом проведенного анализа УМК на предмет использования приемов НЛП при обучении лексике иностранного языка был разработан комплекс упражнений по первоначальному введению лексики и ее первичной отработке.

Так, в упражнении 1 на составление ассоциогаммы ученикам предлагается привести свои ассоциации со словами *sightseeing, travelling, Australia, racism*. Благодаря данному упражнению происходит формирование ментальных, логических, ассоциативных связей, основанных на особенностях нейронной системы головного мозга человека.

Упражнение 2 направлено на установление ассоциативных, логических связей в сознании обучающихся. Кроме того, предлагаемая лексика представлена визуально яркими иллюстрациями, что задействует визуальный и кинестетический каналы получения информации, а с использованием технологии внутреннего проговаривания позволяет подключить аудиальный канал получения информации.

В третьем упражнении обучающимся представлена таблица, где необходимо найти максимальное количество лексических единиц по теме. Так как в этом упражнении создается игровая ситуация, у обучающихся повышается эмоциональная возбудимость, а также смещается акцент с выполнения упражнения на игру, что также благотворно влияет на формирование лексических умений [3, с. 136; 5, с. 288].

В упражнении 4 обучающимся предложено составить карту из приведенных слов, а также подчеркнуть 2-3 ключевых слова. Упражнение направлено на активизацию

уже имеющихся лексических умений, а также способствует установлению ассоциативных и логических связей между словами.

В пятом упражнении необходимо было соотнести значение слова с передаваемым им представлением. При этом представление лексической единицы дано в визуальном виде, что позволяет дополнительно активизировать память обучающегося, эмоционально создает необходимый образ.

В шестом упражнении обучающимся предложено ответить на вопрос «Что больше?». Задание направлено на выявление семантики иноязычных слов и способствует их правильному употреблению в контексте.

В седьмом упражнении ученики должны были вставить пропущенные слова и фразы, представленные в упражнении 4-6. Данное упражнение направлено на выявление семантического (смыслового) значения иноязычных слов и учит их правильному употреблению в контексте.

В упражнении 8 обучающимся было дано задание прочитать определения и сформулировать различия между лексическими единицами, что способствует установлению ментальных связей между словами, их повторению и семантизации.

В следующем упражнении ученики должны были вставить пропущенные слова из предыдущего упражнения, что позволило выявить уровень сформированности лексических умений и правильность употребления данных лексических единиц в контексте.

В упражнении 10 обучающимся было предложено создать дерево ассоциаций со словами *majority, tribe, convict, to be responsible, currency* – настолько разветвленное, насколько это возможно. Данное упражнение направлено на визуализацию лексического материала, что способствует его систематизации и отработке.

В упражнении 11 представлена таблица с лексическими единицами, обозначающими различные виды транспортных средств, средств передвижения, к которым даны соответствующие глаголы, обозначающие передвижение на разных видах транспорта. Обучающимся предлагается вставить необходимый глагол. Данная матрица позволяет реализовать систематизацию лексики и наглядное сравнение слов.

В упражнении 12 представлены лексические единицы в одном столбце и их характеристики в другом. Обучающимся предлагается соотнести слова с их контекстуальным значением. Данное упражнение активизирует процессы запоминания, способствует задействованию кинестетического канала получения информации, так как характеристики слов позволяют создать необходимые ассоциации и сопровождающие употребление

слов ощущения у обучающихся.

В упражнении 13 обучающимся предложено вставить пропущенные прилагательные из упражнения 12. Указанное задание способствует правильной семантизации лексических единиц и актуализирует у обучающихся уже имеющиеся лексические знания по теме.

Далее обучающимся было предложено соотнести слова с их определениями, а также перевести предложения на русский язык, что способствовало приобретению навыков гибкого использования лексических единиц, их семантизации и правильного употребления.

В упражнении 15 обучающимся предложено составить семантическую карту на тему «Discovering Australia». Упражнение направлено на развитие ассоциативных и логически правильных связей между словами, на визуализацию запоминаемой лексической информации.

Упражнение 16 на распределение слов по соответствующим колонкам является средством наглядности при введении новых слов и их правильной группировке, что также позволяет создать ассоциативные и логические связи между словами, помогает визуализации запоминаемой лексики.

В упражнении 17 обучающимся было предложено заполнить таблицу словами-ассоциациями к предложенной лексике. В упражнении 18 нужно было написать самые интересные факты об Австралии.

Целью использования данного комплекса упражнений является оценка эффективного формирования лексических умений у обучающихся. Можно выделить следующие задачи: использование лексического материала с задействованием всех трех каналов восприятия информации – аудиального, визуального и кинестетического; максимальную актуализацию материала для каждого обучающегося, якорение; создание максимальных ассоциативных связей с используемой лексикой; создание семантических полей обучающимися; дальнейшее эффективное применение лексики по теме в речи.

Однако, как показали результаты обучающихся, лексические умения были сформированы на недостаточном уровне. Была выдвинута гипотеза, что недостаточная сформированность лексических умений обусловлена игнорированием упражнений, основанных на приемах НЛП, на этапе введения новой лексики и ее первичной отработки. Таким образом, было решено доработать комплекс упражнений с помощью использования приемов НЛП, а также с учетом элементов и принципов НЛП.

В самом начале урока по теме «Discov-

ering Australia» и «Travelling» педагогом была создана ситуация повышенного эмоционального возбуждения. Так, после показа видео об Австралии обучающимся было предложено выполнить задание в группах: выбрать любой предмет, связанный с Австралией, и придумать его рекламу на 1-2 минуты. Использование элементов юмора при планировании рекламы поощрялось. Данная ситуация создала нужный эмоциональный настрой, раскрепостила обучающихся; групповая работа сплотила ребят. Предложенное для просмотра видео об Австралии заинтересовало учеников, так как содержало интересную информацию о стране, ее культуре и традициях. Яркое, актуальное видео задействовало все три канала получения информации: визуальный, аудиальный и кинестетический, позволило погрузиться в атмосферу данной страны.

В целях актуализации лексики по данной теме и лучшего освоения новой лексики во взаимосвязи с общей тематикой, создания семантических полей с обучающимися проведены уроки по представленной технологической карте. Так, после презентации видео об Австралии, упражнения на *warm up* обучающимся еще раз напомнили о критериях и способах оценивания на уроке. Педагог совместно с учениками составил «маршрут движения» по данной теме. Затем последовал этап введения новой лексики через ситуацию крайней необходимости, когда с обучающимися была проведена игра «Веселые старты». При этом одновременно производилось якорение: проигрывались музыка и видеоряд, соответствующие темам «Discovering Australia» и «Travelling». Также якорению способствовали возникающие в момент игры юмористические ситуации. После этого была произведена первичная отработка лексических единиц. Так, обучающиеся сначала проговорили новую лексику с разной громкостью и скоростью, а затем произвели ритмическое проговаривание слов на знакомый мотив (мнемическая техника). На этапе применения новой лексики в речи обучающимся было предложено продолжить рассказ по теме с использованием новой лексики с его предьявлением классу. А в качестве домашнего задания ученики создавали

творческий продукт по теме с использованием нового лексического материала – рекламный ролик об Австралии и (или) буклет (путеводитель) по стране. Также было предложено использовать новую лексику в общении с одноклассниками и проговаривать ее самостоятельно дома. В качестве этапа итогового контроля обучающиеся предьявили продукт своего творчества.

После применения приемов НЛП на занятиях были сделаны выводы о том, что значительно увеличилось количество обучающихся с положительной внутренней мотивацией к учебной деятельности по отношению к ученикам с внешней негативной и внешней позитивной мотивацией. Достигнута цель применения данного комплекса упражнений – эффективное формирование лексических умений обучающихся, а также поставленные задачи. Проведенный эксперимент подтвердил эффективность применения разработанного комплекса упражнений.

Заключение. В результате анализа действующих УМК на предмет реализации приемов НЛП в обучении английскому языку, учета основных понятий НЛП были сделаны выводы, что в основном в учебниках новый лексический материал представлен в виде перевода новых слов на русский язык либо перевод приводится в рамочке в иноязычной форме; также выявлена недостаточность использования приемов НЛП. Таким образом, рассмотренные учебные пособия требуют доработки на этапе введения новой лексики и ее первичного закрепления. Предлагается для этого использовать приведенные в исследовании приемы, технологии НЛП и комплекс упражнений по развитию лексических умений обучающихся. Данный комплекс подтвердил свою эффективность, так как в результате эксперимента значительно увеличился процент обучающихся с положительной внутренней мотивацией к учебной деятельности. С учетом полученных результатов и существующих приемов НЛП были разработаны технологические карты уроков по всем разделам учебника М. В. Вербицкой, С. Маккинли, Б. Хастингс, О. С. Миндрул, И. П. Твердохлебовой «Forward».

ЛИТЕРАТУРА

1. Байрон, А. NLP – магия нейролингвистического программирования без тайн / А. Байрон, Р. Льюис, Ф. Пуселик. – Москва : Речь, 2012. – 144 с.
2. Бэндлер, Р. Большая энциклопедия НЛП. Структура магии / Р. Бэндлер, Д. Гриндер. – Москва : АСТ, 2015. – 448 с.
3. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика, 2008. – 480 с.
4. Дилтс, Р. Изменение убеждений с помощью НЛП / Р. Дилтс. – Москва : Класс, 1999. – 192 с.
5. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – Москва : Смысл, 2003. – 288 с.
6. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – Москва : Просвещение, 1991. – 222 с.
7. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролубов [и др.]; под ред. Н. И. Гез. – Москва : Высшая школа, 1982. – 374 с.

8. Пассов, Е. И. Урок иностранного языка в средней школе / Е. И. Пассов. – Москва : Просвещение, 2004. – 324 с.
9. Плигин, А. Now Let's Play English. Личностно-ориентированное обучение английскому языку / А. Плигин, И. Максименко. – Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2005. – 272 с.
10. Рахманов, И. В. Обучение устной речи на иностранном языке / И. В. Рахманов. – Москва : Высшая школа, 1980. – 160 с.
11. Рахманов, И. В. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX-XX вв. / И. В. Рахманов. – Москва : Педагогика, 1999. – 32 с.
12. Рогова, Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – Москва : Просвещение, 1991. – 287 с.
13. Рогова, Г. В. Цели и задачи обучения иностранным языкам / Г. В. Рогова // Иностранные языки в школе. – 1974. – № 4. – С. 11-15.
14. Современные направления в методике обучения иностранным языкам : учебное пособие / под ред. Е. И. Пассова, Е. С. Кузнецовой. – Воронеж : Интерлингва, 2002. – 40 с. – (Серия «Методика обучения иностранным языкам»; № 22).
15. Эггерт, М. Язык тела. Впечатляйте, убеждайте и добивайтесь успеха с помощью языка тела / М. Эггерт. – Москва : Претекст, 2012. – 244 с.
16. Эльманович, В. НЛП. Методологическое пособие для начинающих / В. Эльманович. – Санкт-Петербург : Психотерапевтический центр «Лад», 1994. – 66 с.

REFERENCES

1. Bayron, A. NLP – magiya neyrolingvisticheskogo programmirovaniya bez tayn / A. Bayron, R. L'yuis, F. Puselik. – Moskva : Rech', 2012. – 144 s.
2. Bandler, R. Bol'shaya entsiklopediya NLP. Struktura magii / R. Bandler, D. Grinder. – Moskva : AST, 2015. – 448 s.
3. Vygotskiy, L. S. Pedagogicheskaya psikhologiya / L. S. Vygotskiy. – Moskva : Pedagogika, 2008. – 480 s.
4. Dilts, R. Izmenenie ubezhdeniy s pomoshch'yu NLP / R. Dilts. – Moskva : Klass, 1999. – 192 s.
5. Leont'ev, A. A. Osnovy psikholingvistiki / A. A. Leont'ev. – Moskva : Smysl, 2003. – 288 s.
6. Zimnyaya, I. A. Psikhologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole / I. A. Zimnyaya. – Moskva : Prosveshchenie, 1991. – 222 s.
7. Metodika obucheniya inostrannym yazykam v sredney shkole / N. I. Gez, M. V. Lyakhovitskiy, A. A. Mirolyubov [i dr.] ; pod red. N. I. Gez. – Moskva : Vysshaya shkola, 1982. – 374 s.
8. Passov, E. I. Urok inostrannogo yazyka v sredney shkole / E. I. Passov. – Moskva : Prosveshchenie, 2004. – 324 s.
9. Pligin, A. Now Let's Play English. Lichnostno-orientirovannoe obuchenie angliyskomu yazyku / A. Pligin, I. Maksimenko. – Sankt-Peterburg : Praym-Evroznak, 2005. – 272 s.
10. Rakhmanov, I. V. Obuchenie ustnoy rechi na inostrannom yazyke / I. V. Rakhmanov. – Moskva : Vysshaya shkola, 1980. – 160 s.
11. Rakhmanov, I. V. Osnovnye napravleniya v metodike prepodavaniya inostrannykh yazykov v XIX-XX vv. / I. V. Rakhmanov. – Moskva : Pedagogika, 1999. – 32 s.
12. Rogova, G. V. Metodika obucheniya inostrannym yazykam v sredney shkole / G. V. Rogova, F. M. Rabinovich, T. E. Sakharova. – Moskva : Prosveshchenie, 1991. – 287 s.
13. Rogova, G. V. Tseli i zadachi obucheniya inostrannym yazykam / G. V. Rogova // Inostrannye yazyki v shkole. – 1974. – № 4. – S. 11-15.
14. Sovremennye napravleniya v metodike obucheniya inostrannym yazykam : uchebnoe posobie / pod red. E. I. Passova, E. S. Kuznetsovoy. – Voronezh : Interlingva, 2002. – 40 s. – (Seriya «Metodika obucheniya inostrannym yazykam»; № 22).
15. Eggert, M. Yazyk tela. Vpechatlyayte, ubezhdayte i dobivaytes' uspekha s pomoshch'yu yazyka tela / M. Eggert. – Moskva : Pretekst, 2012. – 244 s.
16. El'manovich, V. NLP. Metodologicheskoe posobie dlya nachinayushchikh / V. El'manovich. – Sankt-Peterburg : Psikhoterapevticheskiy tsentr «Lad», 1994. – 66 s.

Фаритов Анатолий Тависович,

аспирант, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова; 432700, Россия, г. Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4; e-mail: anatolij-faritov@yandex.ru

МОДЕЛЬ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ИНЖЕНЕРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инженерная компетенция; проектная деятельность; метод проектов; школьники; общеобразовательные учебные заведения; научный подход; личностно-ориентированный подход; компетентностный подход; деятельностный подход; внеурочная деятельность.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена методологическим вопросам организации инженерной деятельности учащихся в рамках федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. Данная работа содержит результаты проведенного исследования, цель которого состоит в определении возможности и целесообразности применения проектной технологии при формировании инженерной компетенции учащихся основного общего образования общеобразовательной организации. Разработана модель, которая содержит целевой, структурный и технологический блоки, подходы, принципы, компоненты, этапы и условия реализации в образовательном процессе. Определены требования к инженерным проектам, выполнение которых во внеурочной деятельности учащимися обеспечивает мотивацию на профессиональную деятельность, социальную направленность и развитие познавательных интересов и творческих способностей. Работа базируется на широкой базе уже имеющихся научных трудов, соответствующих теме исследования. В качестве объекта исследования выступает инженерная подготовка, в качестве предмета была определена инженерная проектная деятельность как эффективная технология, способствующая формированию инженерной компетенции у учащихся общеобразовательного учреждения. Представленные результаты получены посредством первичного содержательного контент-анализа тематической научной литературы, обобщения и структурирования собранной информации и последующего сравнительного анализа. Основные методы исследования представлены совокупностью общенаучных (описание, сравнение, обобщение) и научно-научных (описательный контент-анализ) методов. Научная и практическая значимость заключается в разработке модели реализации проектной технологии при формировании инженерной компетенции учащихся основного общего образования, определении принципов для управления процессом формирования компетенции, уточнении этапов инженерного проектирования, описании деятельности учащихся и учителя. Реализация модели обеспечивает продуктивность формирования инженерной компетенции учащихся.

Faritov Anatoly Tavisovich,

Post-graduate Student, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

MODEL OF IMPLEMENTATION OF PROJECT TECHNOLOGY IN THE FORMATION OF ENGINEERING COMPETENCE OF STUDENTS OF BASIC GENERAL EDUCATION

KEYWORDS: engineering competence; project activities; project method; pupils; general educational institutions; scientific approach; personality-oriented approach; competency-based approach; activity approach; extracurricular activities.

ABSTRACT. The article is devoted to methodological issues of the organization of engineering activities of students in the framework of the Federal state educational standard of basic General education. This work contains the results of the study, the purpose of which is to determine the possibility and feasibility of using design technology in the formation of engineering competence of students of basic General education of General education organizations. A model has been developed that contains the target, structural and technological blocks, approaches, principles, components, stages and conditions of implementation in the educational process. The requirements for engineering projects, the implementation of which in extracurricular activities by students provides motivation for professional activity, social orientation and development of cognitive interests and creative abilities. The work is based on a broad base of existing scientific works corresponding to the research topic.

The object of research is engineering training, as the subject was defined engineering design activity as an effective technology that contributes to the formation of engineering competence in students of General education institutions.

The presented results are obtained by means of primary content analysis of thematic scientific literature, generalization and structuring of the collected information and subsequent comparative analysis. The main research methods are represented by a set of General scientific (description, comparison, generalization) and private scientific (descriptive content analysis) methods.

Scientific and practical significance lies in the development of a model for the implementation of project technology in the formation of engineering competence of students of basic General education, the definition of principles for managing the process of competence formation, clarifying the stages of engineering design, describing the activities of students and teachers. The implementation of the model ensures the productivity of the formation of engineering competence of students.

Постановка проблемы. В ноябре 2019 года на всероссийском открытом уроке «Школа завтрашнего дня» президент Российской Федерации Владимир Путин отметил, что страна, как и весь мир, стоит на пороге глобальных изменений в научно-техническом направлении развития промышленности и экономики. Большое значение имеет самоопределение современной молодежи в своем профессиональном будущем, в какой области они смогут проявить себя на благо страны [11].

Развитие образования в технологическом направлении отражено в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (ФГОС) второго поколения [9]. Учащиеся должны получать результаты, такие как предметные, метапредметные и личностные. Определены следующие требования: внедрение проектной деятельности, интеграция образования с наукой и производством, обеспечение профессионального самоопределения учащихся.

Для достижения необходимых предметных результатов существуют отработанные учебные программы, методики преподавания, способы и педагогические технологии. Согласно ФГОС реализация проектной деятельности обучающихся в области инженерии, информационных технологий и творчества в рамках внеурочной деятельности обеспечивает достижение метапредметных и личностных образовательных результатов.

Организация самостоятельной работы по получению новых знаний, вовлечение в активную творческую деятельность, создание нового продукта с применением полученных ранее знаний и умений, профессиональное самоопределение – все это приводит к проблеме активизации проектной деятельности учащихся. Решение данной проблемы требует теоретического анализа, выделения особенностей и описание этапов процесса инженерного проектирования.

В данной статье автором поставлена цель – исследовать возможность и целесообразность применения проектной технологии при формировании инженерной компетенции учащихся основного общего образования общеобразовательной организации.

Изложение основного материала.

Проектная деятельность в образовательном процессе изучалась многими педагогами и учеными. В частности, теоретические и методические основы отражены в работах И. И. Ляхова, А. В. Леонтовича, А. С. Обухова, В. В. Гузеева, практические решения предложены Н. В. Матяш, Е. С. Полат, М. В. Ретивых, Г. К. Селевко, Е. А. Пеньковским и другими.

Под проектной деятельностью подразумевается особый вид учебно-познавательной

деятельности, направленный на создание или изменение объекта, включающий анализ, постановку целей и задач, определение проблемы, выбор ресурсов для ее решения, разработку плана, реализацию проекта, рефлексию полученных результатов [7, с. 127].

Проектную деятельность можно воспринимать как проблемное или развивающее обучение, так как при решении проблемной задачи учащийся получает новый опыт или навык, заранее определенный учителем [1, с. 68]. Непосредственное руководство учителя делает обучающегося объектом педагогического воздействия, однако, активное участие в деятельном процессе, самостоятельная организация и творческое осуществление проектной работы, саморазвитие и самореализация переводит их в субъект педагогической деятельности [6, с. 20]. Конечный продукт проектирования представляет собой материализацию субъективного опыта учащегося. Информацию школьники находят самостоятельно, учитель выступает в роли консультанта, наблюдателя, эксперта, разработчика, координатора. Учитель предоставляет простор для самостоятельной деятельности детей [14, с. 88].

Сегодня инженерное образование принято рассматривать как специально организованный процесс обучения, в котором формы, методы и содержание образовательной деятельности ориентированы на мотивацию учащихся к приобретению профессии инженера. Проектная деятельность является одним из наиболее эффективных средств формирования инженерной компетенции учащихся [3, с. 64].

1. В обязанности инженеров входит как анализ, сбор, обработка информации, так и проведение эксперимента, расчетов, подведение итогов, вывод о полученном результате – все это невозможно без специального обучения или предварительной подготовки.

2. Инженерная деятельность требует применения творческого и интеллектуального подходов, способностей креативно мыслить, решать междисциплинарные проблемы, коммуникативных навыков, умения работать в команде. Проектная деятельность позволяет раскрыть творческий потенциал учащихся [13, с. 164].

В данной статье под инженерным проектом понимается творческая деятельность учащихся с инженерным и техническим содержанием, с проведением расчетов, обоснований и необходимых испытаний. Результатом проекта является прототип объекта или системы, функционирование которых подтверждает или опровергает выдвинутую гипотезу.

По мнению автора данной статьи, проектная деятельность может быть применена

как технология для формирования инженерной компетенции учащихся общеобразовательной школы.

А. В. Хуторской раскрывает понятие компетенция как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [15, с. 143].

Сущности инженерной компетенции посвящены работы И. С. Шмыговой и М. Е. Чекулевой, И. В. Ребро, Г. А. Рахманкулова, Д. А. Мустафина. Причина малого объема работ, посвященных инженерной компетенции учащихся общеобразовательных школ, заключается в том, что необходимость развития инженерной компетенции была закреплена нормативно относительно недавно.

Под инженерной компетенцией учащихся общеобразовательной организации мы понимаем совокупность шести взаимосвязанных и неравномерно развивающихся компонентов: мотивационного, деятельностного, личностного, интеллектуального, когнитивного и рефлексивного. Содержательное наполнение данных компонентов выражается в позитивном отношении к исследовательской деятельности, осуществлении проектной деятельности на основе приобретенных ранее умений, владении средствами саморазвития и навыками умственной операционализации, оперировании теоретическими знаниями при решении проектных задач, а также самоопределении и самовыражении учащихся.

У А. В. Хуторского формирование компетенции представляет собой развитие способностей, полученных при помощи образовательных средств, которые проявляются в возможности находить оптимальные решения для реальных проблем повседневности – социальных, бытовых, производственных и так далее [15, с. 253].

Анализ связи между указанными определениями позволяет сформулировать комплексное определение понятия «формирование инженерной компетенции учащихся», подкрепленное положениями ФГОС второго поколения. Это целенаправленный процесс, осуществляемый в рамках школьного образования, направленный на усвоение проектно-исследовательских знаний и умений и формирование соответствующих характеристик учащегося (широта кругозора, творческий потенциал, критическое мышление, осознание общественной ценности науки и

образования, интерес к инновационной и творческой деятельности, высокая мотивация к проектной деятельности и другие).

Разработка модели реализации проектной технологии. В нашем исследовании мы используем возможности компетентностного, личностно-ориентированного и деятельностного подходов, а также комплекс принципов организации проектной деятельности учащихся.

Компетентностный подход ориентирован не только на получение знаний, но и на приобретение опыта решения проблемных задач, выполнения социальных функций и ролей [18, с. 75]. Ученику необходимо не просто понять требования задачи, но и предложить способ решения определенной проблемы инженерного характера, применив знания, умения, навыки и опыт практической деятельности, а также проанализировать полученный результат и адекватно принять корректировки и дополнения со стороны учителя или одноклассников.

По мнению В. В. Сериковой, личностно-ориентированный подход предполагает признание самоценности и индивидуальности каждого «субъекта коллектива» с его уникальным жизненным опытом, включение которого (опыта) в процесс обучения обеспечивает формирование учебной деятельности школьника на основе его индивидуальных потребностей, стремлений и интересов [12, с. 55].

В соответствии с определением В. В. Давыдова, под деятельностным подходом в рамках проведенного исследования следует понимать такой способ построения процесса обучения, при котором его ключевой составляющей являются проектно-исследовательские виды деятельности. При этом деятельность выступает главным условием и средством развития личности учащегося как субъекта обучения, занимающего активную позицию.

Предложенная нами модель (рисунок) реализации проектной технологии при формировании инженерной компетенции учащихся общеобразовательной школы не является окончательной и может быть усовершенствована, добавлены новые блоки. Например, результативный блок с определением уровня сформированности инженерной компетенции учащихся. Особенностью представленной модели является ориентированность на практическую реализацию, так как в ней определены этапы формирования инженерной компетенции учащихся с использованием технологии проектной деятельности.

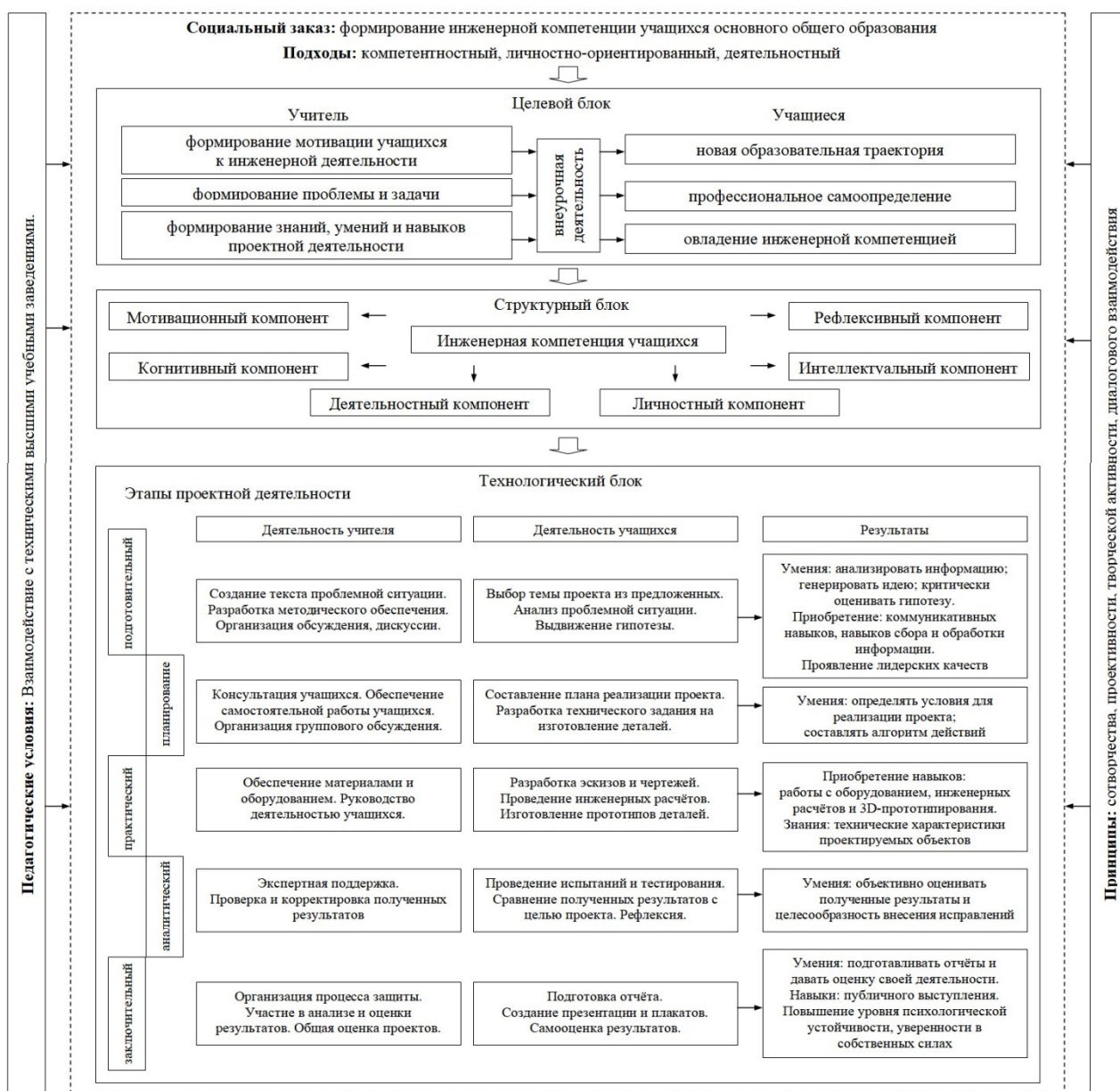


Рисунок. Модель реализации проектной технологии при формировании инженерной компетенции учащихся основного общего образования

Целевой блок обусловлен социальным заказом общества на формирование инженерной компетенции учащихся с раннего возраста. Учитель осуществляет социально-значимую деятельность для выполнения данного заказа, обеспечивая необходимые педагогические условия. Принципы для управления процессом формирования компетенции: 1) принцип сотворчества, предполагающий предоставление учащемуся возможности самостоятельного выбора партнера, совместно с которым ему предстоит выполнять задания; 2) принцип проективности, под которым подразумевается приоритет работы с самосознанием и самоконтролем учащегося, его умением определять пер-

востепенные цели проекта и способы их достижения, осуществлять поиск необходимых источников информации, применять проблемные методы, объективно оценивать собственные возможности, на практике применять полученные в результате проектной деятельности навыки; 3) принцип творческой активности – признание значимости внутренней программы как для построения программы обучения, так и для актов жизнедеятельности учащегося; 4) принцип взаимодействия, также называемый принципом интеграции учащегося и преподавателя – представляет собой взаимовыгодное дополнение индивидуальных качеств, знаний, способов и средств разрешения поставлен-

ной проблемы. Целью деятельности учителя является формирование: 1) мотивации к инженерной деятельности; 2) проблемы и задачи для проектов; 3) знаний, умений и навыков инженерной проектной деятельности учащихся.

Структурный блок включает компоненты формирования инженерной компетенции учащихся – мотивационный, деятельностный, личностный, интеллектуальный, когнитивный и рефлексивный.

Мотивационный компонент. Под мотивационным компонентом инженерной компетенции понимается позитивное отношение к осуществляемой деятельности. Мотивация является двигателем исследовательской активности учащегося, поскольку мотив выступает в качестве латентного регулятора его будущих поступков.

Деятельностный компонент отвечает за овладение и последующее применение приобретенного навыка. Данный компонент инженерной компетенции учащихся представляет собой единство умений: выбор средств и способов проектирования; усвоение навыков и способов проектной деятельности; применение усвоенных ранее умений для решения задач конкретной области знания.

Личностный компонент, в основе которого лежит владение средствами саморазвития и противостояния деформации личности учащегося, связанной с учебной деятельностью. Степень овладения личностным компонентом инженерной компетенции может быть измерена посредством анализа выраженности таких личностных качеств, как готовность к сотрудничеству, стремление к лидерству, человечность, общительность, уверенность в собственных силах, обязательность, психологическая устойчивость, оптимистичность [16].

Интеллектуальный компонент, в основе которого лежит сила интеллекта. Данная составляющая инженерной компетенции предполагает владение учащимися навыками умственной операционализации. Представляет собой совокупность общеучебных, методологических и логических умений, соотносящихся с реально существующими объектами познания.

Когнитивный компонент, в основе которого лежит глубокая база теоретических знаний, необходимая для решения проектных задач, предусмотренных программой учебной деятельности и характеризующихся набором критериев: владение интегрированными знаниями; умение анализировать ситуации, связанные с исследовательской и проектной деятельностью; критичность мышления [2, с. 21].

Рефлексивный компонент инженерной

компетенции тесно связан с процессами индивидуального самоопределения и самовыражения учащихся. Посредством развития данного компонента у учащихся формируется необходимый набор умений: объективно анализировать проблемную ситуацию; соотносить проблемную ситуацию со своими проектными умениями; производить самоанализ; самосовершенствоваться и реализовывать приобретенные навыки на практике; находить, обрабатывать и систематизировать информацию из различных источников [17, с. 53].

Технологический блок охватывает этапы инженерной проектной деятельности учащихся, а также планируемые результаты. В процессе работы над инженерным проектом мы выделяем следующие этапы: подготовительный, планирование, практический, аналитический, заключительный.

Более подробно рассмотрим данные этапы.

1 этап. Подготовительный.

1.1. Постановка проблемной ситуации.

Проблемной является ситуация, в которой не имеется возможности продолжать деятельность привычным образом. Проблема – это осознание невозможности разрешения трудностей в данной ситуации при использовании имеющихся знаний и навыков [10, с. 292]. Необходимым условием инженерной проблемной ситуации является наличие технической задачи, которая не имеет на данный момент решения. Полученный результат будет востребован в определенной сфере жизнедеятельности человека. В постановке проблемной ситуации необходимо избегать общих формулировок, ее описание должно быть конкретным и четким для однозначного и полного анализа со стороны учащихся. На данном этапе происходит совместное распределение тем проблемных ситуаций среди малых групп по два-три человека. Школьники выбирают интересные для них из числа предложенных учителем, получают текст с описанием ситуации и дополнительными вопросами, которые помогут выявить проблему. В ходе совместного с преподавателем обсуждения учащиеся приводят аргументы при обосновании своего мнения, корректируют и фиксируют формулировку.

1.2. Анализ проблемной ситуации.

Анализируя проблемную ситуацию, учащиеся определяют, что для них является новым или неизвестным. Проблемная ситуация преобразуется в проблему для каждого ученика, что способствует постановке цели своей деятельности при реализации проекта. На данном этапе происходит поиск информации об изученности проблемы и вариантов ее решений, определение их эф-

фактивности и ресурсозатратности. Анализируются причины возникновения проблемы и факторы, влияющие на нее. Формулируется промежуточный вывод о необходимости принципиально нового подхода к решению поставленной проблемы, каждая группа предлагает свой вариант. В ходе обсуждения определяются слабые места и недостатки, которые фиксируются в виде схемы. Итогом обсуждения становится определение цели проекта – результат, что необходимо получить или достигнуть в конце работы. Каждая группа учащихса самостоятельно формулирует цель проекта максимально точно. Учитель организует продуктивное обсуждение, консультирует, мотивирует учащихса.

1.3. Выдвижение гипотезы.

В науке гипотезой называют предположение об устранении противоречий в конкретной проблеме. В ходе обоснования или проверки гипотеза либо отвергается, либо становится достоверной. Гипотеза, выдвигаемая учащимися, не должна повторять цель проекта. Со стороны учителя необходимы наводящие вопросы, такие как: что необходимо сделать для решения поставленной проблемы, что мы получим, применив ваш вариант, на что он повлияет?

Выдвигаемая участниками проекта гипотеза не должна быть очевидным высказыванием, не требующим проверки. Необходимо сформулировать ее так, чтобы она была ясна и понятна для каждого участника проекта, могла быть точно подтверждена или опровергнута. Все варианты гипотез обсуждаются и оцениваются в коллективе, совместно выбирается наиболее подходящий вариант с детальным обоснованием. В инженерных проектах гипотеза должна содержать идеи нового технического устройства или метода, позволяющего эффективно и экономически выгодно достигнуть поставленной цели. Учитель корректирует формулировки гипотез, побуждает учащихса для проверки или опровержения перейти к этапу планирования.

В процессе проектной работы учащиеся работают в группе по три человека. В конце каждого этапа заслушивается выступление каждого участника о проделанной работе в группе. Выносятся вопросы для обсуждения, озвучиваются проблемы и возможные способы их решения. Подводится итог о полученных результатах на данном этапе, что было выполнено, какой вклад внесла проделанная работа в целый проект.

2 этап. Планирование.

На стадии планирования учащиеся, прежде всего, изучают систему технического устройства, позволяющего решить проблему, осуществляют поиск информации

для понимания общих принципов функционирования системы, выполняют эскизы, определяют прототипы деталей для изготовления, изучают и выбирают материалы, проводят предварительные расчеты. Далее разрабатывают структуру и содержание проекта в соответствии с поставленной целью. Так как при работе над инженерным проектом предполагается использование технических средств, план должен быть подробным и отражать действия всех участников, сроки выполнения и предъявляемые требования к результатам каждого этапа. Учащиеся разрабатывают техническое задание на инженерный проект, содержащее: требования к функциональности и к форме представления, план испытаний на соответствие изначальным требованиям. По итогам этапа проводится защита плана на общем собрании, что способствует не только осмыслению порядка действий и выявлению ошибок, но и обретению навыков обосновывать свой выбор и точку зрения. Учитель привлекает к работе с учащимися экспертов (специалистов или заведующих предметных кафедр университетов), консультирует, обеспечивает продуктивную работу с источниками информации, согласовывает план проекта.

3 этап. Практический.

3.1. Конструкторское решение.

Участники проекта приводят инженерные расчеты и разрабатывают чертежи изделия с применением двухмерных программных средств. Приводится обоснование применения новых технологий, таких как трехмерное моделирование и печать для изготовления деталей конечного изделия. На данном этапе учащимся необходимо сделать качественный вывод о преимуществе предлагаемого изделия, его конструктивных особенностях и способе изготовления. Учитель консультирует, проверяет расчеты, согласовывает расчет конструктивных параметров изделия.

3.2. Техническое решение.

На данном этапе учащимся необходимо последовательно выполнять запланированные шаги, координировать действия всех участников команды самостоятельно. Изготовление прототипа детали изделия с применением трехмерного моделирования и печати требует от учащихса навыков работы с техническим оборудованием, подбора правильного материала. На каждом шаге плана выполняется контроль соответствия результатов техническому заданию, вносятся корректировки и изменения в конструкцию. Учитель акцентирует внимание участников проекта на анализе возможности применения технологии трехмерной печати в реальном производственном процессе,

определении всех положительных и отрицательных моментов. В конце выполнения технического задания учащиеся получают объект, который был определен техническим заданием. Учителю отводится главная роль, именно он руководит деятельностью учащихся, направляет на доработку изделия, помогает при работе с оборудованием, консультирует.

4 этап. Аналитический.

Участники проекта проводят тестирование полученного объекта по определенному ранее плану испытаний. Проверяют показатели для подтверждения или опровержения выдвинутой гипотезы, одновременно собирают информацию для итогового отчета. Учащиеся должны отразить свои действия, сравнить объект с запланированным. На данном этапе значительная роль отводится приглашенным экспертам. Именно эксперт следит за испытанием технической системы, дает экспертное заключение о соответствии полученных результатов поставленной цели проекта. Экспертам необходимо установить субъект-субъектные отношения с учениками, не просто дать оценку или высказать свое мнение о проделанной работе, но и помочь участникам проекта зафиксировать качественный вывод о необходимости испытаний, важности проделанной работы и возможности применения апробированной технологии в промышленности. Учитель проверяет и редактирует план испытаний, помогает собрать необходимые данные для последнего этапа.

5 этап. Заключительный.

Учащиеся предоставляют результаты проектной работы в виде выставки с демонстрацией работы технической системы. К данному этапу учащиеся должны подойти ответственно, учителю необходимо обратить внимание, что защита проекта – это не вручение грамот и распределение мест, а важный момент продолжения работы над проектом. Здесь есть возможность получить рекомендации по доработке проекта, объективную критику и замечания. Участники проектных групп знакомятся с результатами других команд, с реализацией решения проблемы, проводят экспертную оценку деятельности других учеников, сопоставляют со своей позицией для последующей рефлексии. Все участники должны уметь презентовать свою работу, логично и доступно

изложить материал, рассказать о выдвинутой гипотезе, цели проекта, возникших проблемах и полученных результатах. В завершении проводится общее собрание, на котором учащиеся анализируют свою деятельность как в ходе работы над проектом, так и в ходе защиты. На данном этапе приобретается опыт анализа своей работы, умения делиться своим мнением и принимать замечания. Самооценка фиксируется в специальной таблице по следующим критериям: активность в команде, роль в проектной деятельности, степень участия в презентации и т. п. Учитель и приглашенные эксперты подводят итоги, определяют конечные оценки деятельности учащихся, создают «ситуацию успеха», мотивируют, подчеркивают значимость проделанной работы. Учащимся необходимо понимать смысл полученного результата, в какой области жизнедеятельности человека может быть использован полученный продукт, кто является его конечным потребителем.

Выводы. В настоящее время перед государством стоит задача реформирования системы инженерного образования, выполнение которой предполагает концептуальные изменения на всех уровнях и ступенях образования. От успешности реформирования инженерной подготовки во многом зависит конкурентоспособность страны и общий уровень инновационного развития. Кроме того, подготовка инженеров занимает значимое место в процессе формирования человеческого капитала.

Теоретическая значимость проведенного исследования состоит в том, что его результаты доказывают целесообразность внедрения технологии проектного обучения в общеобразовательный процесс.

Практическая значимость заключается в том, что содержащийся в статье теоретический материал может стать основой для разработки учебных программ внеурочной деятельности с целью успешной интеграции проектной технологии в школе.

Разработанная нами модель реализации проектной технологии при формировании инженерной компетенции учащихся может послужить средством для ранней профессиональной ориентации, повышения интереса учащихся к учебному процессу, развития инженерного мышления, реализации принципа преемственности в подготовке инженерных и научных кадров.

ЛИТЕРАТУРА

1. Елизарова, Е. А. Сущностный анализ проектной деятельности / Е. А. Елизарова // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2012. – № 1 (17). – С. 66-71.
2. Зимняя, И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентного подхода в образовании / И. А. Зимняя // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. – 2013. – № 4. – С. 16-31.

3. Королев, А. Л. Проектная инженерная деятельность в школьном образовании / А. Л. Королев // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2019. – № 2 (42). – С. 62-68.
4. Лазарев, В. С. Проектная деятельность в школе: неиспользуемые возможности / В. С. Лазарев // Вопросы образования. – 2015. – № 3. – С. 292-307.
5. Леонтович, А. В. Об основных понятиях концепции развития исследовательской и проектной деятельности учащихся / А. В. Леонтович // Исследовательская работа школьников. – 2003. – № 4. – С. 18-24.
6. Матяш, Н. В. Инновационные педагогические технологии: проектное обучение : учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования / Н. В. Матяш. – Москва : Академия, 2011. – 139 с.
7. Матяш, Н. В. Психология проектной деятельности школьников в условиях технологического образования / Н. В. Матяш ; под ред. В. В. Рубцова. – Мозырь : РИФ «Белый ветер», 2000. – 286 с.
8. Полат, Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 2, 3. – С. 37-45.
9. Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897. Стандарты второго поколения ФГОС. – URL: https://fgos.ru/LMS/wm/wm_fgos.php?id=osnov (дата обращения: 19.11.2019). – Текст : электронный.
10. Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Москва : Политиздат, 1990. – 494 с.
11. Путин заявил о грядущих капитальных изменениях в мире. – URL: <https://vz.ru/news/2019/11/26/1010419.html> (дата обращения: 19.11.2019). – Текст : электронный.
12. Сериков, В. В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – Москва : Логос, 1999. – 272 с.
13. Сизова, М. Ю. Формирование инженерного мышления школьников в процессе проектной деятельности по математике / М. Ю. Сизова // Формирование инженерного мышления в процессе обучения : материалы междунар. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 7-8 апреля 2015 г.). – Екатеринбург, 2015. – С. 162-166.
14. Усынин, М. В. Проектная деятельность как педагогический феномен / М. В. Усынин // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2015. – № 3. – С. 115-127.
15. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Ученик в обновляющейся школе : сборник научных трудов / под ред. Ю. И. Дика, А. В. Хуторского. – Москва : ИОСО РАО, 2002. – 488 с.
16. Шапран, Ю. П. Компоненты профессиональной компетентности учителей биологии / Ю. П. Шапран. – Текст : электронный // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : сборник статей по материалам XXXII международной научно-практической конференции. – Новосибирск : СибАК, 2013. – URL: <https://sibac.info/conf/pedagog/xxii/33939> (дата обращения: 14.10.2019).
17. Шмыгова, И. С. Прикладные задачи – как средство формирования инженерной компетенции школьников / И. С. Шмыгова, М. Е. Чежулева // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки : сборник статей по материалам XLV международной научно-практической конференции. – 2016. – № 8. – С. 49-57.
18. Эльконин, Д. Б. Понятие компетентности с позицией развивающего обучения / Д. Б. Эльконин // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. – Красноярск, 2002. – 183 с.

REFERENCES

1. Elizarova, E. A. Sushchnostnyy analiz proektnoy deyatel'nosti / E. A. Elizarova // Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskie nauki. – 2012. – № 1 (17). – С. 66-71.
2. Zimnyaya, I. A. Kompetentsiya i kompetentnost' v kontekste kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii / I. A. Zimnyaya // Uchenye zapiski natsional'nogo obshchestva prikladnoy lingvistiki. – 2013. – № 4. – С. 16-31.
3. Korolev, A. L. Proektnaya inzhenernaya deyatel'nost' v shkol'nom obrazovanii / A. L. Korolev // Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2019. – № 2 (42). – С. 62-68.
4. Lazarev, V. S. Proektnaya deyatel'nost' v shkole: neispol'zuemye vozmozhnosti / V. S. Lazarev // Voprosy obrazovaniya. – 2015. – № 3. – С. 292-307.
5. Leontovich, A. V. Ob osnovnykh ponyatiyakh kontseptsii razvitiya issledovatel'skoy i proektnoy deyatel'nosti uchashchikhsya / A. V. Leontovich // Issledovatel'skaya rabota shkol'nikov. – 2003. – № 4. – С. 18-24.
6. Matyash, N. V. Innovatsionnye pedagogicheskie tekhnologii: proektnoe obuchenie : uchebnoe posobie dlya studentov uchrezhdeniy vysshego professional'nogo obrazovaniya / N. V. Matyash. – Moskva : Akademiya, 2011. – 139 s.
7. Matyash, N. V. Psikhologiya proektnoy deyatel'nosti shkol'nikov v usloviyakh tekhnologicheskogo obrazovaniya / N. V. Matyash ; pod red. V. V. Rubtsova. – Mozyr' : RIF «Belyy veter», 2000. – 286 s.
8. Polat, E. S. Metod projektov na urokakh inostrannogo yazyka / E. S. Polat // Inostrannye yazyki v shkole. – 2009. – № 2, 3. – С. 37-45.
9. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 17.12.2010 № 1897. Standarty vtorogo pokoleniya FGOS. – URL: https://fgos.ru/LMS/wm/wm_fgos.php?id=osnov (data obrashcheniya: 19.11.2019). – Tekst : elektronnyy.
10. Psikhologiya. Slovar' / pod obshch. red. A. V. Petrovskogo, M. G. Yaroshevskogo. – Moskva : Politizdat, 1990. – 494 s.
11. Putin zayavil o gryadushchikh kapital'nykh izmeneniyakh v mire. – URL: <https://vz.ru/news/2019/11/26/1010419.html> (data obrashcheniya: 19.11.2019). – Tekst : elektronnyy.
12. Serikov, V. V. Obrazovanie i lichnost': teoriya i praktika projektirovaniya pedagogicheskikh sistem / V. V. Serikov. – Moskva : Logos, 1999. – 272 s.

13. Sizova, M. Yu. Formirovanie inzhenernogo myshleniya shkol'nikov v protsesse proektnoy deyatel'nosti po matematike / M. Yu. Sizova // Formirovanie inzhenernogo myshleniya v protsesse obucheniya : materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Ekaterinburg, 7-8 aprelya 2015 g.). – Ekaterinburg, 2015. – S. 162-166.
14. Usynin, M. V. Proektnaya deyatel'nost' kak pedagogicheskiy fenomen / M. V. Usynin // Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyy aspekt. – 2015. – № 3. – S. 115-127.
15. Khutorskoy, A. V. Klyuchevye kompetentsii kak komponent lichnostno-orientirovannoy paradigmy obrazovaniya / A. V. Khutorskoy // Uchenik v obnovlyayushcheysya shkole : sbornik nauchnykh trudov / pod red. Yu. I. Dika, A. V. Khutorskogo. – Moskva : IOSO RAO, 2002. – 488 s.
16. Shapran, Yu. P. Komponenty professional'noy kompetentnosti uchiteley biologii / Yu. P. Shapran. – Tekst : elektronnyy // Lichnost', sem'ya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psikhologii : sbornik statey po materialam XXXII mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. – Novosibirsk : SibAK, 2013. – URL: <https://sibac.info/conf/pedagog/xxxii/33939> (data obrashcheniya: 14.10.2019).
17. Shmygova, I. S. Prikladnye zadachi – kak sredstvo formirovaniya inzhenernoy kompetentsii shkol'nikov / I. S. Shmygova, M. E. Chekuleva // Nauchnoe soobshchestvo studentov XXI stoletiya. Gumanitarnye nauki : sbornik statey po materialam XLV mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. – 2016. – № 8. – S. 49-57.
18. El'konin, D. B. Ponyatie kompetentnosti s pozitsiy razvivayushchego obucheniya / D. B. El'konin // Sovremennye podkhody k kompetentnostno-orientirovannomu obrazovaniyu. – Krasnoyarsk, 2002. – 183 s.

УДК 378.016:811.1'25
ББК Ш12/18-9

DOI 10.26170/po20-01-06
ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

Киселева Оксана Михайловна,

аспирант кафедры германских языков и методики их преподавания института иностранных языков, Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина; преподаватель кафедры иностранных языков, Рязанский государственный медицинский университет; 390026, Россия, г. Рязань, ул. Высоковольная, 9; e-mail: ivolga_@mail.ru

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОГО ВЫРАЖЕНИЯ МЫСЛЕЙ И ПЕРЕВОДУ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ – БУДУЩИХ МЕДИЦИНСКИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: обучение переводу; письменные выражения мыслей; перевод; студенты-медики; иностранные языки; переводчики; медицина.

АННОТАЦИЯ. Способность молниеносно реагировать на вновь поступившую информацию, необходимость переводить с иностранного языка на родной язык и с родного языка на иностранный требуют от специалистов поиска новых решений для быстрого приобретения знаний. Поскольку большинство учащихся испытывают трудности в письменном выражении мыслей не только на английском, но и на родном языке, подход параллельного обучения письменному выражению мыслей и переводу нам представляется наиболее продуктивным, так как он учит студентов анализировать иноязычный текст и применять результаты этого анализа во время перевода текста. В исследовании были использованы теоретические методы (изучение литературных источников и анализ), эмпирические методы (наблюдение за студентами-переводчиками во время занятий, беседа, анкетирование и изучение продуктов деятельности). В статье показано: несмотря на то, что лексическое и грамматическое оформление узкоспециальных текстов различно (статья, аннотация, тезисы, доклад для выступлений), их структура остается такой же. Уточнена особенность письменного перевода медицинских текстов как специфического вида речевой деятельности. Исследование, проведенное силами двух ведущих университетов (РязГМУ и ГСГУ), показало, что обобщение, перефразирование и сжатие текстов являются наиболее востребованными умениями среди студентов-медиков. Было отмечено, что при параллельном обучении ПВМ и переводу у студентов отмечается улучшение не только в порождении иноязычного высказывания, но и в переводе с иностранного языка на родной и с родного языка на иностранный.

Таким образом, выполнение предложенных автором методических указаний помогает выработать навыки сокращенного изложения текста, сформировать механизм порождения и восприятия иноязычной речи, учит анализировать прочитанное, где два разнородных вида деятельности – письменное выражение мыслей и перевод, совершенствуют друг друга.

Kiseleva Oxana Mikhailovna,

Post-graduate Student of the Department of Germanic Languages and Language Teaching Methodology of the Institute of Foreign Languages, Ryazan State University named after S.A. Esenin; Lecturer of the Department of Foreign Languages, Ryazan State Medical University, Ryazan, Russia

TO SOME ISSUES OF MODES OF SPEECH AND TRANSLATION TEACHING MEDICAL STUDENTS – FUTURE TRANSLATORS

KEYWORDS: translation training; written expressions of thoughts; transfer; medical students; foreign languages; translators; medicine.

ABSTRACT. The article deals with both teaching translation and written speech as essential to successful training of medical students in the sphere of professional communication. A necessity to translate from a foreign language into a native one and from a native language into a foreign one, an ability to respond rapidly calls for a new solution to gain knowledge quickly. It was found out, that the majority of students face with challenges while writing texts in English language and even in a native one. Proficiency in written speech activity in a foreign language allows to the future medical translator become a full-fledged member of the globe. We used theoretical (literature studying, analysis and data processing) and empirical methods (observation the students during the practical classes, questionnaire and study of the obtained outcomes). The experiment was conducted at Ryazan State Medical University and concluded in 3 stages. The data obtained showed that students are highly interested in translation learning alongside with resume, summary, article and abstract writing. An experimental group showed improving skills both in compressing form a foreign language into Russian and from Russian language into a foreign one. Therefore, following the proposed tasks helps to improve skills in summarizing texts, to develop perception and comprehension of foreign speech, to analyze and conceptualize read when two diverse speech activities, modes of speech and translation, develop each other.

Введение. Перевод – это сложный вид речевой деятельности, который

определяется особенностью мышления, памяти, внимания, а также вероятностным

прогнозированием переводчика.

Нам представляется интересной точка зрения исследователя Д. Н. Шлепнева, который рассматривает переводческую деятельность в более широком смысле, нежели это традиционно принято считать в России [6]. Перевод – это особый вид речевой деятельности, который заключается в умении переводчика перерабатывать текст оригинала [8, с. 29], а сам процесс перевода мы считаем особым видом письменной работы, поскольку при переводе предъявляются специфические требования к иноязычной, а также собственно профессиональной культуре. Переводчик, имея дело с текстами на одном языке, сам создает произведение на другом языке. В этом случае переводчик также должен владеть не только разнообразными видами перевода (полным и сокращенным, переводом обобщения и т. д.), но и использовать умения письменного выражения мыслей [5].

Обзор литературы. Существуют различные подходы к обучению ПВМ и переводу. Основным следует считать подход, связанный с порядком обучения переводу и ПВМ. Нами были изучены результаты исследований отечественных ученых (Т. А. Казаковой [4], В. Н. Комиссарова [8], Л. С. Бархударова [2], Д. Н. Шлепнева [16], Ф. Д. Швейцера [15], Я. М. Колкера [5]) и ряда зарубежных ученых, например: Eugene Nida [22], L. G. Alexander [17], E. Olshtain [20], T. Hedge [18].

В мировой методике существуют различные подходы к обучению ПВМ на ИЯ, а также переводу. Некоторые исследователи (Г. В. Рогова [12], Н. И. Гез, Н. Д. Гальскова [3]) придерживаются мнения, что обучение ПВМ должно начинаться с корректировочного курса обучения написанию текстов на РЯ. Такое начало дает возможность учащимся понять структуру письменного текста и каким образом достичь правильного его написания. Лишь только после этого можно начинать обучение ПВМ и ИЯ. Несколько с иной стороны рассматривает обучение ПВМ на ИЯ профессор Е. Н. Соловова, предлагающая отобрать для обучения типы письменных текстов, исходя из принципа необходимости и достаточности [8, р. 188-207]. Зарубежная исследовательница Т. Хедж выделяет те типы письменных текстов, которые являются неотъемлемой частью жизни каждого человека [18]. Обучение переводу некоторые ученые считают финальной ступенью курса (С. С. Микова [10], Р. К. Миньяр-Белоручев [11], А. Т. Pedersen, Т. N. Halliday [19], Т. И. Леонтьева [9]). Исследователь Т. И. Леонтьева считает, что письмо побуждает к мышлению, мотивирует коммуникацию и рефлекссию. Записанную мысль можно проанализировать и изменить.

Существует и иная точка зрения, согласно которой обучение ПВМ на ИЯ и переводу должно осуществляться параллельно (Е. М. Базанова [1], И. Г. Сорокина и Т. К. Цветкова [14], T. Hedge [18], L. Shia [24], Я. М. Колкер [6]). Именно в этом случае студенты учатся анализировать иноязычный текст и сразу же использовать результаты этого анализа при переводе. Более того, такой подход в обучении дает возможность овладеть новым кодом и его специфическими характеристиками (новый порядок слов в предложении, процедура выбора необходимого значения слова). Письменное перевыражение прочитанного на иностранном языке, по мнению исследователя L. Shia, позволяет трансформировать уже имеющиеся знания.

Ученые И. Г. Сорокина и Т. К. Цветкова подчеркивают, что письменная фиксация высказывания и его перекодирование на иностранном языке, с одной стороны, является эффективным средством формирования иноязычной речевой деятельности, с другой стороны – способствует формированию механизма владения иностранным языком [14].

Подход взаимосвязанного обучения переводу и ПВМ представляется нам наиболее продуктивным, так как он учит студентов анализировать иноязычный текст, а результаты этого анализа применять во время перевода текстов. Данное исследование ставит своей целью выявление эффективности взаимосвязанного обучения переводу и письменному выражению мыслей слушателей, обучающихся по программе дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Материалы и методы. Исследование было проведено в несколько этапов в течение 2017-2019 гг. В исследовании, на добровольной основе, приняло участие 143 респондента. Экспериментальная группа (студенты – будущие медицинские переводчики): РязГМУ – 71 респондент. Контрольная группа (студенты-бакалавры): ГСГУ – 72 респондента. Теоретические методы, используемые в исследовании, представлены систематизацией и анализом лингводидактических исследований отечественных ученых – В. Н. Комиссарова, Л. С. Бархударова, Н. И. Гез, Н. Д. Гальскова, Я. М. Колкера, Т. А. Казаковой и др. и ряда зарубежных исследователей – Т. Hedge, L. G. Alexander, E. Olshtain, E. Nida.

Эмпирические методы включали анализ собственного опыта автора за время преподавания в университете, анкетирование студентов, сравнительный анализ.

В ходе первого этапа было проведено наблюдение за студентами во время заня-

тий, беседа, анкетирование и количественный и качественный анализ. В ходе первого этапа был определен уровень сформированности умений выражать мысли письменно на иностранном языке.

На втором этапе исследования было выявлено, что самые необходимые умения при переводе и ПВМ на ИЯ – это операции перефразирования и сжатия текста. Была разработана рабочая типология письменных текстов и приведены некоторые рекомендации по обучению письменному сокращению и обобщению текста наряду с обучением переводу.

Приведем некоторые задания, которые выполняли респонденты для формирования навыков сокращенного изложения текста. Кроме того, выработка этих навыков обеспечит достаточную преемственность умений, а также и тесную связь с обучением другим видам речевой деятельности [7, с. 211].

Респондентам предлагалась научная медицинская статья, которую нужно было письменно перевести и кратко изложить на английском языке, используя примеры и инструкции, данные преподавателем. Занятия проводились в течение учебного года два раза в неделю. Например:

– Обучение поиску готовых предложений из текста, отражающих его суть. Вначале студентам предлагалось воспроизвести готовый вариант краткого содержания текста.

Cutaneous drug reactions are the most frequently occurring adverse reactions to drugs. The frequency of cutaneous reactions to specific drugs may exceed 10%. These reactions may range from mildly discomforting to those that are life-threatening. Anti-infective and anticonvulsant agents are among the drugs most commonly associated with adverse reactions in the skin. We describe and illustrate the clinical morphology of the most common cutaneous drug reactions, as well as drugs that most commonly precipitate specific reactions. In this review, we assess the current knowledge of four categories of cutaneous drug reactions: immediate-type immune-mediated reactions, delayed-type immune-mediated reactions, photosensitivity reactions, and autoimmune syn-

dromes [текст взят из журнала «Pharmacological Reviews»].

Готовый вариант: *Cutaneous drug reactions are the most occurring adverse reactions to drugs. Reactions are life-threatening. Anti-infective and anticonvulsant are most associated with adverse reactions. We describe and illustrate the clinical morphology of the most common cutaneous drug reactions. We assessed four categories of cutaneous drug reactions.*

(Здесь также можно предложить перевод на русский язык или готовый краткий пересказ иноязычного текста).

На третьем этапе исследования был проведен сравнительный анализ полученных результатов. Данные анализа ответов студентов были сгруппированы при помощи частотного анализа. Соотношения между данными представлены в виде рисунков и таблиц.

В ходе исследования использовались статьи из сети интернет и медицинских журналов открытого доступа, таких как International Journal of Clinical Skills, Clinical Practice (Therapy), Current Research: Cardiology, Russian open medical Journal, Pharmacological Reviews, Archives of clinical Microbiology.

Результаты и обсуждение. Опыт преподавания автора в университете показал, что большинство учащихся испытывают большие трудности с написанием текстов на родном языке, не говоря уже об иностранном языке. Студентам не хватает умений в перефразировании и анализе текста-оригинала, умении применять результаты этого анализа при переводе. Для подтверждения или опровержения этого наблюдения студентам экспериментальной и контрольной групп было предложено написать «summary», сохранив основную идею текста-оригинала. Данный этап исследования выявил довольно низкий уровень умений перевыражения, обобщения и сжатия текста как в контрольной, так и в экспериментальной группах. Для оценивания результатов написания «summary» были использованы параметры оценочного средства и частотный анализ.

Таблица 1

Параметры оценивания результатов написания «summary»

Шкала	Критерии оценивания
«отлично» или «успешное summary»	если респондент в полной мере описывает ключевые стороны вопроса; структурирует содержание; знаком с методами анализа, синтеза, сжатия, обобщения и сравнения, логически формулирует выводы
«хорошо» или «средний уровень»	если респондент выделяет ключевой вопрос, структурирует содержание; знаком с методами анализа, синтеза, сжатия, обобщения и сравнения, но охватывает тему неполно; аргументирует выводы расплывчато

Шкала	Критерии оценивания
«плохо» или «не справился»	если респондент не смог охватить тему, не знаком с методами анализа и синтеза; не способен структурировать, упорядочить тему и сделать соответствующие выводы

По выделенной градации критериев оценивания студенты в контрольной и экспериментальной группах обладали низким уровнем умения сжатия, обобщения и анализа текста – 49 (34,5%) студентов успешно написали «summary», от общего числа, где N=143 (общее количество студентов экспериментальной и контрольной групп РязГМУ и ГСГУ: N=71, N=72).

Данные анкетирования экспериментальной группы показали, что студенты заинтересованы в овладении умениями ПВМ наряду с обучением переводу чтобы:

- 1) осуществлять обмен новейшими идеями и исследованиями в профессиональной области со специалистами из других стран – 19 (24,70%) респондентов;
- 2) «идти в ногу со временем» – 16 (22,30%) респондентов;
- 3) уметь писать различного рода рефераты, аннотации, резюме, summary – 22 (29,10%) респондента;
- 4) другие личные нужды – 14 (18%) респондентов.

Полученные нами данные представлены на рисунке 1.

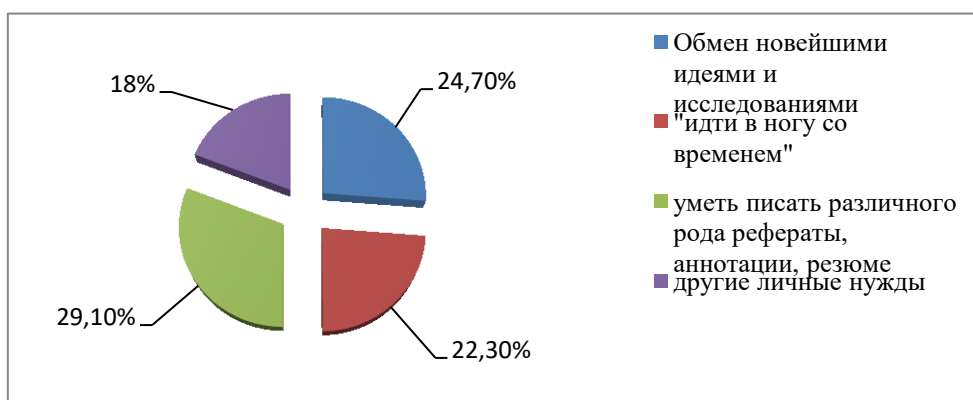


Рис. 1. Цели заинтересованности студентов в обучении ПВМ на ИЯ наряду с обучением переводу

Из рисунка 1 видно, в экспериментальной группе умения письменного выражения мыслей в различных типах текстов и в различных видах письма доминируют над другими умениями.

Во время второго этапа исследования были выявлены самые востребованные типы письменных текстов, встречающихся в профессии врача. На этом этапе была предпринята попытка разработать свою рабочую

типологию письменных текстов. Эта типология текстов опирается на упомянутые выше классификации текстов как отечественных ученых, так и зарубежных, например: Трисии Хедж.

Все типы текстов были разделены на две группы: общеобразовательные и узкоспециальные. Рабочая типология письменных текстов представлена в таблице 2.

Таблица 2

Рабочая типология письменных текстов

Общеобразовательные тексты	Узкоспециальные тексты
Рассказ/описание (по картинке, о событиях в личной жизни)	Эпикриз
Автобиография	Резюме, заключения
Изложение (услышанного или прочитанного текста)	Отчет о проведенном исследовании/лечении, протоколы
Личные письма	Различного рода деловые письма (запросы, ответы, заказы, рекламации, официальные письма, и ответы на них)
Поздравительная открытка	Приглашение на симпозиум
Сочинение/эссе	Статьи по теме
Проектная и курсовая работа	Диссертационное исследование
Реферат	Аннотация
Письмо в молодежную газету или журнал	Сопроводительное письмо, рекомендательное письмо, визитная карточка
Конспект	Дневник лечения

Общеобразовательные тексты	Узкоспециальные тексты
Доклад	Презентация по изучаемой специальности, презентация-обобщение
Набросок	План лечения, рекомендации, назначения
Очерк, краткое изложение основных фактов	Выписка из истории болезни, направление на госпитализацию/лечение
Заметки	Информированное согласие на обработку персональных данных/виды хирургических вмешательств

Осмысление проведенной типологии текстов показывает, что лексическое и грамматическое оформление общеобразовательных и узкоспециальных текстов различно, в то время как их структура остается такой же. Поэтому усилия при обучении ПВМ и переводу узкоспециальных текстов следует направить на формирование умений перефразирования, обобщения и интерпретации структуры текста.

Стоит отметить, что умения в указанных видах речевой деятельности респонденты связывают с возможностью более

быстрого получения и обработки новой информации, что позволит им «идти в ногу со временем» и стать успешными специалистами на международном рынке труда [23, р. 803-810].

Анализ письменной речевой компетенции до начала обучения и данные, полученные после проведенного исследования, были сгруппированы на основе частотного анализа. Результаты, полученные в начале года, приведены на рисунке 2.

Результаты, полученные в конце года, представлены на рисунке 3.

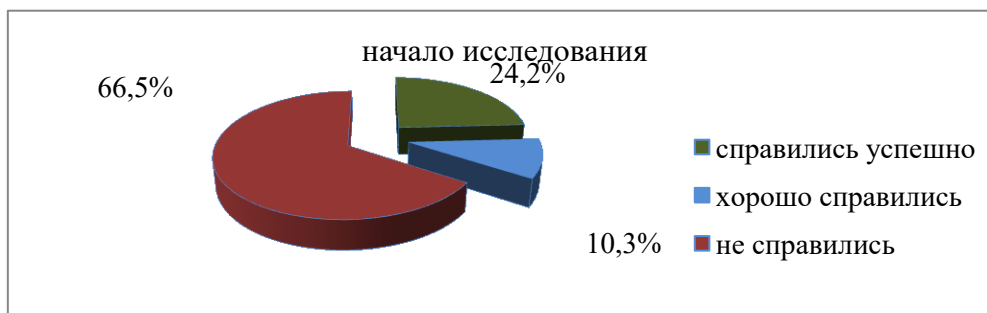


Рис. 2. Данные, полученные в начале исследования



Рис. 3. Данные, полученные в конце обучения

Сравнив данные результатов экспериментальной группы до начала исследования (N=34,5%) и после проведения обучения (N=96,8%), мы выявили, что показатели речевой компетенции в умениях компрессии, обобщения и перефразирования текста оригинала значительно улучшились. В то время как данные результатов контрольной группы до начала и после проведения опытно-экспериментальной работы существенно не изменились. Вместе с этим, респонденты экспериментальной группы отметили, что если текст был достаточно простым, то они могли перевести его на русский язык, не пользуясь словарем.

Полученные результаты исследования позволяют установить, что подход взаимо-

связанного обучения переводу и письменному выражению мыслей является эффективным, что позволяет сократить время обучения переводу.

Закключение. Стоит отметить, что если в начале исследования 34,5% респондентов успешно справлялись с написанием summary, то уже к концу исследования 96,9% респондентов справлялись с заданием.

В исследовании были сделаны следующие выводы: во-первых, несмотря на то, что лексическое и грамматическое оформление общеобразовательных и узкоспециальных текстов различно, их структура остается такой же; во-вторых, слушателям, обучающимся по программе дополнительной квалификации «Переводчик в сфере професси-

ональной коммуникации» в РязГМУ, наряду с обучением переводу требуются умения письменного выражения мыслей в различных типах текстов, таких как: аннотация, резюме, рецензия, summary, реферат, доклад и разного рода деловые письма на иностранном языке. Следовательно, усилия при обучении ПВМ и переводу узкоспециальных текстов должны быть направлены на формирование умений перефразирования, обобщения и интерпретации структуры текста; в третьих, применение письменной речи на иностранном языке не только запускает процесс формирования иноязычного высказывания на иностранном языке, но и интенсифицирует сам процесс обучения переводу. Выполнение предложенных авторами упражнений помогает выработать навыки сокращенного изложения текста, сформиро-

вать механизм порождения и восприятия иноязычной речи, учит анализировать и осмысливать прочитанное, что позволит сократить время обучения переводу.

Таким образом, исследованием была подтверждена эффективность параллельного подхода к обучению переводу и ПВМ. Проведенное исследование позволяет подтвердить, что такой подход к обучению медицинских переводчиков, с одной стороны, учит анализировать и осмысливать прочитанное, позволяет выработать устойчивые навыки сокращенного аргументированного изложения текста, способствует порождению иноязычной речи, а с другой стороны, позволяет ускорить сам процесс обучения переводу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Базанова, Е. М. Научная публикация: писать на английском языке или переводить? / Е. М. Базанова. – URL: <https://www.scieditor.ru/jour/article/viewFile/16/6> (дата обращения: 12.01.2019). – Текст : электронный.
2. Бархударов, Л. С. Язык и перевод (вопросы общей и частной теории перевода) / Л. С. Бархударов. – Москва : Международные отношения, 1975. – 240 с.
3. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : учебное пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведения / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3-е изд., стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
4. Казакова, Т. А. Практические основы перевода / Т. А. Казакова. – Санкт-Петербург : Союз, 2001. – 320 с.
5. Колкер, Я. М. Как сделать высказывание точным и выразительным: теория и практика обучения говорению на иностранном языке / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова. – Москва : Научная книга, 2009. – 352 с.
6. Колкер, Я. М. Теоретическое обоснование последовательности обучения письменному выражению мыслей на иностранном языке (языковой вуз) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Колкер Я. М. – Москва, 1975. – 41 с.
7. Колкер, Я. М. Обучение письму / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова // Методика обучения иностранным языкам: Традиции и Современность / под ред. А. А. Миролюбова. – Москва : Титул, 2012. – 464 с.
8. Комиссаров, В. Н. Теория перевода. Лингвистические аспекты / В. Н. Комиссаров. – Москва : Высшая школа, 1990. – 253 с.
9. Леонтьева, Т. И. Методика обучения продуцированию письменных научных текстов малых форм в условиях языкового вуза (на материале англ. языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Леонтьева Т. И. – Москва, 1989. – 24 с.
10. Микова, С. С. Теория и практика письменного перевода : учебное пособие / С. С. Микова, В. В. Антонова, Е. В. Штырина. – Москва : Российский университет дружбы народов, 2013. – 328 с.
11. Миньяр-Белоручев, Р. К. Теория и методы перевода / Р. К. Миньяр-Белоручев. – Москва : Московский Лицей, 1996. – 298 с.
12. Рогова, Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова [и др.]. – Москва : Просвещение, 1991. – 287 с.
13. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – Москва : Просвещение, 2002. – 239 с.
14. Сорокина, И. Г. Обучение письму как компонент подготовки по иностранному языку / И. Г. Сорокина, Т. К. Цветкова. – Текст : электронный // Вопросы филологии. – № 34. – URL: http://journal.mosinyaz.com/page_102_34/ (дата обращения: 10.01.2019).
15. Швейцер, А. Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты / А. Д. Швейцер. – Москва : Наука, 1988. – 215 с.
16. Шлепнев, Д. Н. Переводческая деятельность и целеполагание. Часть I. Почему перевод рассматривается не только как речевая деятельность / Д. Н. Шлепнев. – Текст : электронный // Перспективы науки и образования. – 2018. – № 1 (31). – URL: <https://pnojurnal.wordpress.com/archive18/18-01/> (дата обращения: 09.01.2020).
17. Alexander, L. G. A First Book in Comprehension Precis and Composition / L. G. Alexander. – London, 1969.
18. Hedge, T. Writing / T. Hedge // Original book for teachers: Series editor Alan Maley. – Oxford University Press, 2008. – 163 p.
19. Pedersen, A. T. Translating Medical Articles / A. T. Pedersen, T. N. Halliday. – Text : electronic // Copenhagen Business School publ. – 2009. – 138 p. – URL: https://http://studenttheses.cbs.dk/bitstream/handle/10417/835/anette_thorup_pedersen_og_tanya_nielsen_halliday.pdf (date of access: 01.03.2018).

20. Olshtain, E. Teaching speech act behavior to nonnative speakers / E. Olshtain, A. D. Cohen // An introduction to teaching English as a second or foreign language / ed. by M. Celce-Murcia. – 2nd ed. – Cambridge, MA : Newbury House/Harper Collins, 1991. – P. 154-165.
21. Craig, K. Svensson. Cowen and Anthony A. Gaspari / K. Svensson Craig, W. Edward. – Text : electronic // Pharmacological Reviews. – September 2001. – № 53 (3). – P. 357-379. – URL: <http://pharmrev.aspetjournals.org/content/53/3/357> (date of access: 12.01.2019).
22. Nida, Eugene A. The Theory and Practice of Translation / Eugene A. Nida, Charles R. Taber. – Brill, 1982. – 218 p.
23. Kiseleva, O. M. Teaching written speech activity to health care professionals / O. M. Kiseleva, I. V. Gareski, L. N. Fedoseeva, et al. – Text : electronic // SGMEM on Social Sciences and Arts. – 9 November 2018. – URL: <https://sgemworld.at/ssgemlib/spip.php?article7318&lang=en> (date of access: 12.11.2018).
24. Shia, L. Paraphrasing to transform knowledge in advanced graduate student writing / L. Shia, I. Fazalb, N. Kowkabia. – Text : electronic // English for Specific Purposes. – Canada, 2018. – Vol. 51. – P. 31-44. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.esp.2018.03.001> (date of access: 09.01.2020).
25. Loolaie, M. Peppermint and Its Functionality: A Review / M. Loolaie, N. Moasefi, H. Rasouli, et al. – Text : electronic // Arch Clin Microbiol. – 2017. – Vol. 8, No. 4:54. – URL: <http://www.acmicrob.com/microbiology/peppermint-and-its-functionality-a-review.php?aid=19955> (date of access: 21.02.2018).

REFERENCES

1. Bazanova, E. M. Nauchnaya publikatsiya: pisat' na angliyskom yazyke ili perevodit'? / E. M. Bazanova. – URL: <https://www.scieditor.ru/jour/article/viewFile/16/6> (data obrashcheniya: 12.01.2019). – Tekst : elektronnyy.
2. Barkhudarov, L. S. Yazyk i perevod (voprosy obshchey i chastnoy teorii perevoda) / L. S. Barkhudarov. – Moskva : Mezhdunarodnye otnosheniya, 1975. – 240 s.
3. Gal'skova, N. D. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: Lingvodidaktika i metodika : uchebnoe posobie dlya stud. lingv. un-tov i fak. in. yaz. vyssh. ped. ucheb. zavedenie / N. D. Gal'skova, N. I. Gez. – 3-e izd., ster. – Moskva : Izdatel'skiy tsentr «Akademiya», 2006. – 336 s.
4. Kazakova, T. A. Prakticheskie osnovy perevoda / T. A. Kazakova. – Sankt-Peterburg : Soyuz, 2001. – 320 s.
5. Kolker, Ya. M. Kak sdelat' vyskazyvanie tochnym i vyrazitel'nyim: teoriya i praktika obucheniya govoreniyu na inostrannom yazyke / Ya. M. Kolker, E. S. Ustinova. – Moskva : Nauchnaya kniga, 2009. – 352 s.
6. Kolker, Ya. M. Teoreticheskoe obosnovanie posledovatel'nosti obucheniya pis'mennomu vyrazheniyu mysley na inostrannom yazyke (yazykovoy vuz) : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / Kolker Ya. M. – Moskva, 1975. – 41 s.
7. Kolker, Ya. M. Obuchenie pis'mu / Ya. M. Kolker, E. S. Ustinova // Metodika obucheniya inostrannym yazykam: Traditsii i Sovremennost' / pod red. A. A. Mirol'yubova. – Moskva : Titul, 2012. – 464 s.
8. Komissarov, V. N. Teoriya perevoda. Lingvisticheskie aspekty / V. N. Komissarov. – Moskva : Vysshaya shkola, 1990. – 253 s.
9. Leont'eva, T. I. Metodika obucheniya produstirovaniyu pis'mennykh nauchnykh tekstov malykh form v usloviyakh yazykovogo vuza (na materiale angl. yazyka) : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / Leont'eva T. I. – Moskva, 1989. – 24 s.
10. Mikova, S. S. Teoriya i praktika pis'mennogo perevoda : uchebnoe posobie / S. S. Mikova, V. V. Antonova, E. V. Shtyrina. – Moskva : Rossiyskiy universitet druzhby narodov, 2013. – 328 s.
11. Min'yar-Beloruichev, R. K. Teoriya i metody perevoda / R. K. Min'yar-Beloruichev. – Moskva : Moskovskiy Litsey, 1996. – 298 s.
12. Rogova, G. V. Metodika obucheniya inostrannym yazykam v sredney shkole / G. V. Rogova [i dr.]. – Moskva : Prosveshchenie, 1991. – 287 s.
13. Solovova, E. N. Metodika obucheniya inostrannym yazykam: Bazovyy kurs lektsiy : posobie dlya studentov ped. vuzov i uchiteley / E. N. Solovova. – Moskva : Prosveshchenie, 2002. – 239 s.
14. Sorokina, I. G. Obuchenie pis'mu kak komponent podgotovki po inostrannomu yazyku / I. G. Sorokina, T. K. Tsvetkova. – Tekst : elektronnyy // Voprosy filologii. – № 34. – URL: http://journal.mosinyaz.com/page_102_34/ (data obrashcheniya: 10.01.2019).
15. Shveytser, A. D. Teoriya perevoda: status, problemy, aspekty / A. D. Shveytser. – Moskva : Nauka, 1988. – 215 s.
16. Shlepnev, D. N. Perevodcheskaya deyatel'nost' i tselepolaganie. Chast' I. Pochemu perevod rassmatrivaetsya ne tol'ko kak rechevaya deyatel'nost' / D. N. Shlepnev. – Tekst : elektronnyy // Perspektivy nauki i obrazovaniya. – 2018. – № 1 (31). – URL: <https://pnojurnal.wordpress.com/archive18/18-01/> (data obrashcheniya: 09.01.2020).
17. Alexander, L. G. A First Book in Comprehension Precis and Composition / L. G. Alexander. – London, 1969.
18. Hedge, T. Writing / T. Hedge // Original book for teachers: Series editor Alan Maley. – Oxford University Press, 2008. – 163 p.
19. Pedersen, A. T. Translating Medical Articles / A. T. Pedersen, T. N. Halliday. – Text : electronic // Copenhagen Business School publ. – 2009. – 138 p. – URL: https://http://studenttheses.cbs.dk/bitstream/handle/10417/835/anette_thorup_pedersen_og_tanya_nielsen_halliday.pdf (date of access: 01.03.2018).
20. Olshtain, E. Teaching speech act behavior to nonnative speakers / E. Olshtain, A. D. Cohen // An introduction to teaching English as a second or foreign language / ed. by M. Celce-Murcia. – 2nd ed. – Cambridge, MA : Newbury House/Harper Collins, 1991. – P. 154-165.
21. Craig, K. Svensson. Cowen and Anthony A. Gaspari / K. Svensson Craig, W. Edward. – Text : electronic // Pharmacological Reviews. – September 2001. – № 53 (3). – P. 357-379. – URL: <http://pharmrev.aspetjournals.org/content/53/3/357> (date of access: 12.01.2019).

22. Nida, Eugene A. *The Theory and Practice of Translation* / Eugene A. Nida, Charles R. Taber. – Brill, 1982. – 218 p.
23. Kiseleva, O. M. Teaching written speech activity to health care professionals / O. M. Kiseleva, I. V. Gareski, L. N. Fedoseeva, et al. – Text : electronic // SGEM on Social Sciences and Arts. – 9 November 2018. – URL: <https://sgemworld.at/ssgemlib/spip.php?article7318&lang=en> (date of access: 12.11.2018).
24. Shia, L. Paraphrasing to transform knowledge in advanced graduate student writing / L. Shia, I. Fazelb, N. Kowkabia. – Text : electronic // *English for Specific Purposes*. – Canada, 2018. – Vol. 51. – P. 31-44. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.esp.2018.03.001> (date of access: 09.01.2020).
25. Loolaie, M. Peppermint and Its Functionality: A Review / M. Loolaie, N. Moasefi, H. Rasouli, et al. – Text : electronic // *Arch Clin Microbiol*. – 2017. – Vol. 8, No. 4:54. – URL: <http://www.acmicrob.com/microbiology/peppermint-and-its-functionality-a-review.php?aid=19955> (date of access: 21.02.2018).

УДК 378.147
ББК 4448.902.6

DOI 10.26170/ps20-01-07
ГРНТИ 14.35.01

Код ВАК 13.00.02

Арбузов Сергей Сергеевич,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики, информационных технологий и методики обучения информатике, Институт математики, физики, информатики и технологий, Уральский государственный педагогический университет; 620075, Россия, г. Екатеринбург, ул. Карла Либкнехта, 9; e-mail: arbutov.junior@yandex.ru

Грибан Олег Николаевич,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры рекламы и связей с общественностью, Институт общественных наук, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: oleg@griban.ru

Грибан Ирина Владимировна,

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

**ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ СТРИМ-ОБУЧЕНИЯ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ: ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ
ЭФФЕКТИВНОСТИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: технология стрим-обучения; электронное обучение; дистанционное обучение; информационные технологии; информатизация образования; информационная компетентность; педагогические вузы; подготовка будущих учителей; студенты-педагоги.

АННОТАЦИЯ. Процессы глобализации и повсеместного использования сети Интернет привели к изменениям во всех сферах жизни человека, и прежде всего – в образовании. В современных условиях, когда перед Россией стоит стратегическая задача по созданию цифровой образовательной среды, а практически каждый ученик или студент значительную часть своего времени проводит с различными гаджетами, педагог вынужден постоянно осваивать новые технологии, внедрять их в педагогический процесс, быть готовым быстро и эффективно адаптироваться к происходящим в системе образования изменениям. Сама организация процесса обучения претерпевает трансформацию: постоянно появляются новые методы и инструменты. Уральский государственный педагогический университет (УрГПУ), являясь одним из старейших педагогических вузов региона и ключевым центром подготовки кадров для школ Екатеринбурга и Свердловской области, активно включен в модернизационные процессы, которые происходят в настоящее время в сфере образования. В рамках данной статьи рассмотрена проблема оценки эффективности применения в вузе технологии стрим-обучения, которая является одной из актуальных и перспективных в настоящее время. Авторами обозначены формы использования данной педагогической технологии как преподавателем, так и студентами, а также определены критерии эффективности применения технологии на разных этапах преподавания: на этапе подготовки, в основном образовательном процессе, в проектной деятельности. В результате апробации технологии стрим-обучения с 2016 года по настоящее время около 1000 студентов УрГПУ были включены в процесс освоения дисциплин при помощи стрим-технологии. При этом с каждым годом наблюдается тенденция к повышению у студентов мотивации и интереса к дисциплинам, изучаемым с применением технологий подкастинга, скринкастинга и стриминга.

Arbutov Sergey Sergeevich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Informatics, Information Technologies and Methods of Teaching Informatics, Institute of Mathematics, Physics, Informatics and Technologies, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Griban Oleg Nikolaevich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Advertising and Public Relations, Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Griban Irina Vladimirovna,

Candidate of History, Associate Professor of the Department of Advertising and Public Relations, Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**APPLICATION OF STREAM-LEARNING TECHNOLOGY
IN A PEDAGOGICAL UNIVERSITY:
APPROACHES TO EVALUATING EFFECTIVENESS**

KEYWORDS: stream technology; e-learning; distance learning; information technology; digitalization of education; information competence; pedagogical universities; training for future teachers; teacher students.

ABSTRACT. The processes of globalization and the widespread use of the Internet have led to changes in all spheres of human life, and above all – in education. In modern conditions, when Russia faces the strategic task of creating a digital educational environment, and almost every pupil or student spends a signifi-

cant part of his time with various gadgets, the teacher is constantly forced to learn new technologies, introduce them into the pedagogical process, be ready to quickly and efficiently adapt to changes in the education system. The organization of the learning process is undergoing a transformation: new methods and tools are constantly appearing. The Ural State Pedagogical University being one of the oldest pedagogical universities in the region and a key training center for schools in Ekaterinburg and the Sverdlovsk region, is actively involved in the modernization processes that are currently taking place in the field of education. In the framework of this article is considered the problem of effectiveness assessment of the stream-training technology at a university, which is one of the most relevant and promising at the present time. The authors identified the forms of use of this pedagogical technology by both the teacher and students, and also determined the criteria for the effectiveness of the technology at different teaching stages: at the preparation stage, mainly in the educational process, in project activities. About 1000 students of Ural State Pedagogical University have been included in the process of mastering disciplines using stream technology as a result of testing the technology of stream training from 2016 to the present. At the same time, every year there is a tendency to increase students' motivation and interest in the disciplines studied using podcasting, screencasting and streaming technologies.

Постановка проблемы. В современном мире цифровизация является неотъемлемым условием и фактором развития всех сфер жизнедеятельности человека. В процессе формирования информационного общества радикальные изменения происходят и в сфере российского образования. В соответствии с задачами, сформулированными в Указе Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [15], в рамках нацпроекта «Образование» в ближайшие 5 лет должны быть реализованы 10 федеральных проектов, в числе которых 3, непосредственно направленных на создание условий для разноплановой и последовательной цифровизации образования:

1. «Современная школа» (задача – внедрение в российских школах новых методов обучения и воспитания, современных образовательных технологий).

2. «Цифровая образовательная среда» (задача – создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней).

3. «Учитель будущего» (задача – внедрение национальной системы профессионального роста педагогических работников, охватывающей не менее 50% учителей общеобразовательных организаций) [13].

Ключевой задачей в рамках национального проекта «Образование» является не только обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, но и вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования.

В этих условиях перед педагогическими вузами встает задача по подготовке будущих учителей и переподготовке уже действующих педагогических кадров, способных быстро реагировать на изменения, происходящие в сфере образования, и адаптироваться к профессиональной деятельности в условиях цифровизации образования.

Анализ современного состояния системы подготовки педагогических кадров позволяет говорить о том, что одним из ключевых препятствий в развитии современной образовательной среды в России является, на наш взгляд, отсутствие разработанной методологии внедрения информационных технологий в педагогический процесс [17]. Все говорят о том, что использовать информационные технологии необходимо, но на практике это не всегда реализуется в должной степени и на высоком уровне. Кроме того, необходимо отметить отсутствие универсальных авторских методик преподавания с использованием ресурсов цифровой образовательной среды (применение в образовании современных мобильных устройств, гаджетов, интерактивного оборудования, технологий подкастинга, скринкастинга, стриминга, дополненной и виртуальной реальности, а также веб-сервисов, мобильных приложений и альтернативного программного обеспечения) [17].

Проблемы готовности российских вузов к участию в цифровизации образования и созданию цифровой экономики рассмотрены в работах Н. В. Днепровской, которая справедливо отмечает, что «ключевым источником развития цифровой экономики являются специалисты, подготовленные к работе с информационными технологиями». В проведенном автором исследовании сделан вывод о том, что «только отдельные вузы прошли этапы автоматизации, информатизации, и уверенно двигаются к цифровой экономике» [7].

Одной из наименее разработанных в настоящее время проблем является оценка эффективности применения цифровых технологий в образовательном процессе. Вопросы оценки эффективности педагогических технологий в разное время занимались С. Я. Батышева, В. П. Беспалько, Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева, Г. К. Селевко, Д. К. Смолякова, Р. С. Фомичев, Д. В. Чернилевский, Ю. К. Черновой, А. Н. Ярыгина [5]. Исследователи указывают на то, что эффективность педагогических технологий

должна быть основана на соответствии конечного результата обучения с результатом планируемым, а также на эффективности организации образовательного процесса.

Что касается оценки эффективности применения современных информационных технологий и электронного обучения, то в последние несколько лет в педагогической литературе этой теме уделяется много внимания. Так, исследователь из Удмуртского государственного университета И. К. Войтович выделяет четыре группы показателей эффективности и качества электронного обучения: показатели, ориентированные на содержание; на преподавателей, на инфраструктуру и электронную среду обучения в вузе, а также дидактические и технологические показатели, акцентированные на студентов [5].

Среди практико-ориентированных исследований проблемы создания современной цифровой образовательной среды необходимо отметить фундаментальное исследование сотрудников Национального исследовательского Томского государственного университета Г. А. Красновой и Г. В. Можаяевой [10]. Методологические основы формирования современной цифровой образовательной среды в школе и вузе рассмотрены в коллективной монографии И. В. Авадаевой, С. К. Анисимовой-Ткалич и др. [12]. Авторы отмечают, что «эффективность использования цифровых образовательных ресурсов может быть увеличена, если:

- информатизация будет направлена на все компоненты цифровой образовательной среды, а не только на один из них;

- технология обучения будет продумана на всех этапах: от мотивов обучения, целеполагания до результатов учебной деятельности;

- образовательная среда будет нацелена не только на обучение, но и на воспитание, развитие личности обучающегося» [12, с. 54].

В данной статье авторы рассматривают современные подходы к проблеме оценки эффективности применения в вузе новой педагогической технологии стрим-обучения, предложенной и описанной в ранних работах [1-4].

Описание технологии стрим-обучения в вузе. Под технологией стрим-обучения в вузе понимается совокупность методов и форм обучения с использованием широковещательного (подкасты, скринкасты) и потокового видео (стримы) в сети Интернет, обеспечивающая достижение конкретных результатов и направленная на формирование компетенций, предусмотренных ФГОС ВО [1].

В рамках данной технологии так называемые учебные подкасты, скринкасты,

стримы могут активно применяться преподавателями:

- во время лекций, мастер-классов, публичных докладов, семинарских и практических занятий;

- в качестве инструмента для дистанционной консультации студентов, по выполнению предложенных им заданий или итоговых проектных работ.

Сами студенты могут использовать их в качестве:

- видео-конспектов по лекционным материалам;

- видео-ответов теоретического характера на контрольные вопросы по лекционным материалам;

- видеотчетов по выполненным практическим занятиям;

- видеотчетов по выполненным итоговым проектным работам.

Ранее было выполнено построение аудиторной, дистанционной и смешанной моделей организации учебного процесса [3], ориентированных на использование технологии стрим-обучения в вузе. Построение именно таких моделей обусловлено тем, что в зависимости от формы обучения (очной, заочной, вечерней или дистанционной) преподаватель может выбрать наиболее оптимальную последовательность действий организации учебного процесса в конкретном педагогическом случае, ориентируясь на три эти модели. При этом если преподаватель в основном проводит занятия в учебных аудиториях и по каким-то причинам вынужден отсутствовать на нескольких занятиях, то у него появляется возможность сменить на время аудиторную или смешанную модель организации учебного процесса на дистанционную и обратно.

Данные модели имеют общую логику организации учебной деятельности, состоящую из представленных ниже этапов.

1. *Подготовительный:* преподаватель планирует ход занятий, подбирает и разрабатывает электронно-образовательные ресурсы, публикует их в системе управления учебным процессом.

2. *Основного процесса обучения:* преподаватель проводит лекционные и практические занятия, публикует задания, в результате выполнения которых студенты отчитываются в формате видеответов на контрольные вопросы по теоретическому материалу и видеотчетов по выполненным практическим работам. Данный этап ориентирован на овладение студентами базовым минимумом навыков в рамках отдельного учебного курса. Итог успешного прохождения данного этапа – получение оценки удовлетворительно или зачтено.

3. *Проектной деятельности:* препода-

ватель выдает итоговые проектные задания, проводит консультации со студентами по их выполнению, отчетом по данным заданиям является публичная защита проекта в аудио-визуальном формате. Итог успешного прохождения данного этапа – получение оценки хорошо или отлично.

Оценка эффективности технологии стрим-обучения в вузе. Анализ исследований Д. В. Чернилевского [16], касающихся эффективности использования педагогических технологий в учебном процессе, позволяет выделить следующие группы критериев и показателей оценки технологии стрим-обучения в вузе:

- на этапе проектирования технологии;
- на этапе функционирования технологии;
- при выявлении эффективности результатов обучения.

В рамках критериев оценки на этапе проектирования технологии стрим-обучения выделим следующие:

- технологическая последовательность – расчленение процесса на внутренние, связанные между собой этапы, фазы, операции, процедуры;
- алгоритмичность – однозначность выполнения включенных в технологию процедур и операций, а также функциональная полнота;
- частный критерий управления процессом обучения, позволяющий оценить спроектированную технологию обучения с точки зрения заложенных в ней возможностей контроля и коррекции реально осуществляемого процесса обучения.

При оценке функционирования технологии стрим-обучения выделим следующие количественные и качественные показатели эффективности:

- количество времени, отводимого и затраченного студентами на решение поставленной задачи с использованием технологии стрим-обучения;
- темп протекания учебного занятия с применением информационных технологий;
- степень помощи преподавателя обучающимся при организации их самостоятельной деятельности в аудиториях, оснащенных компьютерной техникой;
- степень усвоения учебного материала, определяемую соотношением объема учебного материала, усвоенного студентами в течение единицы времени, к материалу, сообщенному обучающемуся за то же время;
- количество учебных материалов, созданных студентами во время аудиторной и самостоятельной работы;
- отражение в содержании обучения современного уровня развития научного знания, эволюции технических устройств,

программного обеспечения, доступность и удобство их использования;

- соответствие методов обучения реальной материально-технической базе вуза и отведенному учебному времени;
- обеспечение принципов наглядности и доступности обучения за счет использования дополнительных ресурсов и примеров;
- комплексность применения широко-вещательного и потокового видео (подкасты, скринкасты, прямые эфиры в сети Интернет) в образовательном процессе (во время лекционных и практических занятий, консультаций студентов и т. д.);
- универсальность использования и удобства эксплуатации технических устройств и программного обеспечения во время аудиторной и самостоятельной работы;
- заметные изменения состояния обучаемых (в их мотивации к деятельности, знаниях, умениях, эмоциях и т. д.) в процессе реализации технологии стрим-обучения.

Основными показателями эффективности полученных результатов в рамках технологии стрим-обучения в вузе считаем следующие:

- сформированность компетенций у студентов, в соответствии с ФГОС ВО, на базовом или продвинутом уровне;
- возможность применения полученных материалов от студентов по лучшим итоговым проектным работам в рамках дальнейших исследований, для участия на научных мероприятиях, в качестве наглядных примеров для дальнейшего преподавания в рамках конкретной дисциплины.

Апробация использования технологии стрим-обучения в вузе. Апробация полученных результатов осуществлялась молодыми преподавателями Уральского государственного педагогического университета со студентами различных направлений подготовки [1-4; 6; 8; 9; 14].

На основе спроектированной технологии стрим-обучения в вузе был организован процесс обучения в рамках нескольких дисциплин: «Информационно-коммуникационные технологии в образовании», «Архитектура информационных систем», «Компьютерные сети», «Методика обучения и воспитания технологии», «Компьютерная графика», «Компьютерное видео и звук», «3D моделирование», «Интернет-технологии в международных отношениях», «Веб-дизайн». При этом хочется отметить эффективность спроектированных моделей организации учебного процесса – аудиторная, дистанционная и смешанная [3], а также созданных инструкций по работе с системой управления учебным процессом Google for education (в частности, приложения Classroom) и программе для захвата экрана рабочего стола





персонального компьютера – Open Broadcaster Software. Данные модели и инструкции позволили молодым ученым постепенно осуществлять актуализацию и оптимизацию содержания, методов и форм преподавания своих дисциплин до уровня педагогической технологии стрим-обучения в вузе.

В результате с 2016 года по настоящее время охват студентов, проходивших обучение с применением технологии стрим-обучения в вузе, составляет около 1000 человек. При этом с каждым годом наблюдается тенденция повышения мотивации и

интереса у студентов к изучаемым дисциплинам с применением технологий подкастинга, скринкастинга и стриминга. Хочется отметить, что около 60% студентов после овладения необходимыми компетенциями на базовом уровне успешно справляются с этапом индивидуальной или групповой проектной деятельности и получают повышенные оценки. В таблице представлены ссылки с примерами видеозаписей публичных защит итоговых проектных работ студентов по дисциплинам компьютерной направленности.

Таблица

Видеозаписи публичных защит проектных работ студентов

Название работы	Ссылка	QR-код
«Сайт-визитка» Автор: Харченко А.Д.	https://drive.google.com/file/d/1yi46RNbjmao2MtSY7x3H2BxRvXTt9iBu/view	
«Символ 2020 года» Автор: Маневич Н.Е.	https://drive.google.com/file/d/10oy64QZ6SWVwWjU15ZkTWBXUvp-ZLCXm/view	
«Веб-сервис для студенческого отряда» Авторы: Мушников Э.В., Даровских И.Н.	https://drive.google.com/file/d/1kPBKocmoeKjM5KBjVOiZwE9pA2qm6apQ/view	
«Vadermail.ru» Авторы: Кучерук Д.П., Алек- сандров Д.Д.	https://drive.google.com/file/d/1o1N03q83or2k4XQBK4ZROc8Tmd7B-Gcq/view	

Также на специально созданном информационном портале (стрим-обучение.рф) можно ознакомиться с примерами скринкастов и подкастов по разным учебным дисциплинам, опубликованными студентами самостоятельно.

Заключение. Таким образом, оценивая эффективность применения технологии стрим-обучения в вузе при преподавании дисциплин «Информационно-коммуникационные технологии в образовании», «Архитектура информационных систем», «Компьютерные сети», «Методика обучения и вос-

питания технологии» и др., авторы выделяют группы критериев для оценки эффективности на этапах проектирования и функционирования технологии, выявления результатов обучения.

В результате апробации технологии стрим-обучения в процессе обучения студентов Уральского государственного педагогического университета в период с 2016 г. по настоящее время можно сделать вывод о целесообразности ее использования в вузе при преподавании дисциплин разной направленности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арбузов, С. С. Проектирование технологии стрим-обучения в вузе / С. С. Арбузов // Цифровая культура открытых городов : материалы Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых / Управление культуры Администрации города Екатеринбурга, Муниципальное

бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Екатеринбургская академия современного искусства» институт. – 2018. – С. 335-339.

2. Арбузов, С. С. Развитие когнитивных компетенций студентов вуза с использованием технологий подкастинга, скринкастинга и стриминга / С. С. Арбузов // Когнитивные исследования в образовании : сборник научных статей VII Международной научно-практической конференции / под научной редакцией С. Л. Фоменко ; под общей редакцией Н. Е. Поповой. – Екатеринбург, 2019. – С. 313-316.

3. Арбузов, С. С. Применения технологии стрим-обучения в системе повышения квалификации кадров / С. С. Арбузов, А. Н. Константинов, Т. В. Первалова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2019. – № 2 (39). – С. 53-61.

4. Арбузов, С. С. Использование стрим-технологий при непрерывном обучении будущих специалистов в области менеджмента / С. С. Арбузов, А. А. Стрелкова // Актуальные вопросы преподавания математики, информатики и информационных технологий. – 2018. – № 3. – С. 6-13.

5. Войтович, И. К. Критерии эффективности электронного обучения и качества электронных образовательных программ в вузе / И. К. Войтович // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2014. – № 4 (145). – С. 152-156.

6. Грибан, О. Н. Технология стрим-обучения в образовательном процессе: способы и перспективы применения / О. Н. Грибан, И. В. Грибан // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 1. – С. 38-43.

7. Днепровская, Н. В. Оценка готовности российского высшего образования к цифровой экономике / Н. В. Днепровская // Статистика и экономика. – 2018. – № 4. – С. 24.

8. Константинов, А. Н. Применение скринкастинга в реализации принципа наглядности при изучении технических дисциплин / А. Н. Константинов // Информатизация образования и методика электронного обучения : материалы III Международной научной конференции / Сибирский федеральный университет, Институт космических и информационных технологий. – 2019. – С. 161-165.

9. Константинов, А. Н. Применение стрим-технологий в изучении технических дисциплин / А. Н. Константинов // Информатизация образования и методика электронного обучения : сборник материалов II Международной научной конференции / Сибирский федеральный университет. – 2018. – С. 126-129.

10. Краснова, Г. А. Электронное образование в эпоху цифровой трансформации / Г. А. Краснова, Г. В. Можаяева. – Томск, 2019. – 200 с.

11. Лаврентьев, Г. В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева. – Барнаул, 2009. – 166 с.

12. Методологические основы формирования современной цифровой образовательной среды : монография. – Эл. изд. – Электрон. текстовые дан. (1 файл pdf: 174 с.). – Нижний Новгород : НОО «Профессиональная наука», 2018. – URL: <http://scipro.ru/conf/monographeeducation-1.pdf> (дата обращения: 22.01.2020). – Текст : электронный.

13. Нацпроект «Образование». – Текст : электронный // Вестник образования. – 2019. – URL: <http://vestnik.edu.ru/national-project#school> (дата обращения: 11.10.2019).

14. Первалова, Т. В. Организация занятий по дисциплине «Теория и методика обучения технологии» с применением стрим-вещаний / Т. В. Первалова // Информатизация образования и методика электронного обучения : сборник материалов II Международной научной конференции / Сибирский федеральный университет. – 2018. – С. 203-205.

15. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204 «О Национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». – URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/43027> (дата обращения: 11.10.2019). – Текст : электронный.

16. Чернилевский, Д. В. Критерии эффективности педтехнологий / Д. В. Чернилевский. – URL: http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part2/pr/pril_1.html (дата обращения: 11.10.2019). – Текст : электронный.

17. Griban, O. N. Modern teacher under the conditions of digitalization of education / O. N. Griban, I. V. Griban, A. V. Korotun. – Text : electronic // 1st International Scientific Conference “Modern Management Trends and the Digital Economy: from Regional Development to Global Economic Growth” (MTDE 2019). – URL: <https://www.atlantis-press.com/proceedings/mtde-19/125908901> (date of access: 11.10.2019).

REFERENCES

1. Arbuzov, S. S. Proektirovanie tekhnologii strim-obucheniya v vuze / S. S. Arbuzov // Tsifrovaya kul'tura otkrytykh gorodov : materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii studentov, aspirantov i molodykh uchenykh / Upravlenie kul'tury Administratsii goroda Ekaterinburga, Munitsipal'noe byudzhnetnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego obrazovaniya «Ekaterinburgskaya akademiya sovremennogo iskusstva» institut. – 2018. – S. 335-339.

2. Arbuzov, S. S. Razvitie kognitivnykh kompetentsiy studentov vuza s ispol'zovaniem tekhnologiy podkastinga, skrinkastinga i striminga / S. S. Arbuzov // Kognitivnye issledovaniya v obrazovanii : sbornik nauchnykh statey VII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii / pod nauchnoy redaktsiey S. L. Fomenko ; pod obshchey redaktsiey N. E. Popovoy. – Ekaterinburg, 2019. – S. 313-316.

3. Arbuzov, S. S. Primeneniya tekhnologii strim-obucheniya v sisteme povysheniya kvalifikatsii kadrov / S. S. Arbuzov, A. N. Konstantinov, T. V. Perevalova // Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov. – 2019. – № 2 (39). – S. 53-61.

4. Arbuzov, S. S. Ispol'zovanie strim-tekhnologiy pri nepreryvnom obuchenii budushchikh spetsialistov v oblasti menedzhmenta / S. S. Arbuzov, A. A. Strelkova // Aktual'nye voprosy prepodavaniya matematiki, informatiki i informatsionnykh tekhnologiy. – 2018. – № 3. – S. 6-13.

5. Voytovich, I. K. Kriterii effektivnosti elektronnoy obucheniya i kachestva elektronnykh obrazovatel'nykh programm v vuze / I. K. Voytovich // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2014. – № 4 (145). – S. 152-156.

6. Griban, O. N. Tekhnologiya strim-obucheniya v obrazovatel'nom protsesse: sposoby i perspektivy primeneniya / O. N. Griban, I. V. Griban // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2019. – № 1. – S. 38-43.
7. Dneprovskaya, N. V. Otsenka gotovnosti rossiyskogo vysshego obrazovaniya k tsifrovoy ekonomike / N. V. Dneprovskaya // Statistika i ekonomika. – 2018. – № 4. – S. 24.
8. Konstantinov, A. N. Primenenie skrinkastinga v realizatsii printsipa naglyadnosti pri izuchenii tekhnicheskikh distsiplin / A. N. Konstantinov // Informatizatsiya obrazovaniya i metodika elektronnoogo obucheniya : materialy III Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii / Sibirskiy federal'nyy universitet, Institut kosmicheskikh i informatsionnykh tekhnologiy. – 2019. – S. 161-165.
9. Konstantinov, A. N. Primenenie strim-tekhnologiy v izuchenii tekhnicheskikh distsiplin / A. N. Konstantinov // Informatizatsiya obrazovaniya i metodika elektronnoogo obucheniya : sbornik materialov II Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii / Sibirskiy federal'nyy universitet. – 2018. – S. 126-129.
10. Krasnova, G. A. Elektronnoe obrazovanie v epokhu tsifrovoy transformatsii / G. A. Krasnova, G. V. Mozhaeva. – Tomsk, 2019. – 200 s.
11. Lavrent'ev, G. V. Innovatsionnye obuchayushchie tekhnologii v professional'noy podgotovke spetsialistov / G. V. Lavrent'ev, N. B. Lavrent'eva. – Barnaul, 2009. – 166 s.
12. Metodologicheskie osnovy formirovaniya sovremennoy tsifrovoy obrazovatel'noy sredy : monografiya. – El. izd. – Elektron. tekstovye dan. (1 fayl pdf: 174 s.). – Nizhniy Novgorod : NOO «Professional'naya nauka», 2018. – URL: <http://scipro.ru/conf/monographeeducation-1.pdf> (data obrashcheniya: 22.01.2020). – Tekst : elektronnyy.
13. Natsproekt «Obrazovanie». – Tekst : elektronnyy // Vestnik obrazovaniya. – 2019. – URL: <http://vestnik.edu.ru/national-project#school> (data obrashcheniya: 11.10.2019).
14. Perevalova, T. V. Organizatsiya zanyatiy po distsipline «Teoriya i metodika obucheniya tekhnologii» s primeneniem strim-veshchaniy / T. V. Perevalova // Informatizatsiya obrazovaniya i metodika elektronnoogo obucheniya : sbornik materialov II Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii / Sibirskiy federal'nyy universitet. – 2018. – S. 203-205.
15. Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii ot 07.05.2018 g. № 204 «O Natsional'nykh tselyakh i strategicheskikh zadachakh razvitiya Rossiyskoy Federatsii na period do 2024 goda». – URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/43027> (data obrashcheniya: 11.10.2019). – Tekst : elektronnyy.
16. Chernilevskiy, D. V. Kriterii effektivnosti pedtekhnologiy / D. V. Chernilevskiy. – URL: http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part2/pr/pril_1.html (data obrashcheniya: 11.10.2019). – Tekst : elektronnyy.
17. Griban, O. N. Modern teacher under the conditions of digitalization of education / O. N. Griban, I. V. Griban, A. V. Korotun. – Text : electronic // 1st International Scientific Conference “Modern Management Trends and the Digital Economy: from Regional Development to Global Economic Growth” (MTDE 2019). – URL: <https://www.atlantis-press.com/proceedings/mtde-19/125908901> (date of access: 11.10.2019).

Борисенко Татьяна Сергеевна,

доцент кафедры хореографического творчества, Белгородский государственный институт культуры и искусств; 308033, Россия, г. Белгород, ул. Королёва, 7; e-mail: Savchenkots@mail.ru

Игнатова Ирина Борисовна,

доктор педагогических наук, профессор, академик Петровской Академии наук и искусств, почетный работник высшего профессионального образования РФ, заслуженный работник высшей школы РФ, Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова; 308012, Россия, г. Белгород, ул. Костюкова, 46; e-mail: Savchenkots@mail.ru

ПРОФЕССИОГРАММА В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ РУКОВОДИТЕЛЯ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ЛЮБИТЕЛЬСКОГО КОЛЛЕКТИВА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: руководители хореографических коллективов; хореография; хореографическое искусство; танцы; хореографические любительские коллективы; профессиограммы; профессионально-педагогическая подготовка; профессиональные компетенции.

АННОТАЦИЯ. Хореографическое искусство является действенным средством эстетического и нравственного воспитания, что делает актуальным выявление, исследование и решение проблем в данной области. В статье рассматривается проблема профессиональной компетентности руководителя творческого (хореографического) коллектива. На основании современных требований к профессионально-педагогической деятельности руководителя хореографического коллектива, к его личностно-профессиональным качествам выявлена необходимость повышения уровня его профессионально-педагогических навыков при совершенствовании процесса подготовки студентов-хореографов по профилю «Руководство хореографическим любительским коллективом». В статье проанализированы идеи, касающиеся проблем профессиональной подготовки руководителя хореографического коллектива в системе высшего образования. Рассматривается профессионально-педагогическая деятельность (педагогическая, художественно-творческая, исполнительская) руководителя хореографического коллектива, выявляются ее основная цель и задачи, взаимосвязь личного, творческого и профессионального становления будущего специалиста, а также определяются условия профессионального роста творческого (хореографического) коллектива. Одним из аспектов совершенствования подготовки будущего специалиста является профессиограмма, разработка которой осуществлялась с целью формирования у абитуриента и студента понимания сущности и специфики профессии «руководитель хореографического любительского коллектива». В статье выявлены основные параметры профессиограммы руководителя хореографического любительского коллектива: специфика, цели и задачи, особенности профессионально-педагогической деятельности, личностные качества. Разработанная профессиограмма рекомендована для профориентационной программы и подготовки руководителя хореографического любительского коллектива в вузах культуры и искусства.

Borisenko Tatyana Sergeevna,

Associate Professor of the Department of Choreographic Creativity, Belgorod State Institute of Culture and Arts, Belgorod, Russia

Ignatova Irina Borisovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Academician of the Petrovsky Academy of Sciences and Arts, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation, Honored Worker of the Higher School of the Russian Federation, Belgorod State Technological University named after V.G. Shukhov, Belgorod, Russia

PROFESSIONOGRAM IN PROFESSIONAL PEDAGOGICAL PREPARATION OF THE CHOREOGRAPHIC HEAD AMATEUR TEAM

KEYWORDS: leaders of choreographic groups; choreography; choreographic art; dancing; amateur choreographic groups; profессиograms; professional and pedagogical training; professional competencies.

ABSTRACT. Choreographic art is an effective means of aesthetic and moral education, which makes it relevant to identify, research and solve problems in this area. The article deals with the problem of professional competence of the head of a creative (choreographic) team. On the basis of modern requirements for professional and pedagogical activity of the head of choreographic collective to his personal and professional qualities identified the need to improve the level of professional pedagogical skills in the process of improving the process of training of students-choreographers on the profile “Manual Amateur choreographic collective”, the article analyses scientific research on the problems of vocational training of head of choreographic collective in the system of higher education. Considered professional-pedagogical activity (pedagogical, artistic-creative, artistic) of the head of choreographic collective, reveals its main aim and objectives, the relationship of personal, creative and professional formation of the future specialist, as well as defines the conditions for professional growth of creative (dance) team. One of the aspects of improving the training of a future specialist is a professionogram, the development of which was carried out in order to form an understanding of the essence and specifics of the profession of “head of an Amateur choreographic team”. The article reveals the main parameters of the professionogram of the head of the Amateur choreographic team: specifics, goals and objectives, features of professional and pedagogical activity, personal qualities. The developed professionogram is recommended for the career guidance program and training of the head of the Amateur choreographic team in higher education institutions of culture and art.

В нашей стране система профессионального образования в области хореографического искусства осуществляет подготовку квалифицированных специалистов двух категорий. Профессионально-педагогическая подготовка первых направлена на будущую деятельность с профессиональным хореографическим искусством (направления подготовки 52.03.01, 52.03.02); специфика вторых – работа с любительским хореографическим творчеством (направление подготовки 51.03.02). Профессиональная деятельность этих двух направлений принципиально разная, различные цели и задачи педагогической, художественно-творческой и исполнительской работы. В настоящее время наблюдается проблема непонимания студентом выбранного для обучения профиля подготовки «Руководство хореографическим любительским коллективом», следовательно – специфики будущей профессии. Это приводит студента в процессе учебной деятельности к формированию профессиональных компетенций профиля иных направлений, например артиста балета, в ущерб овладения компетенциями руководства хореографическим любительским коллективом. В результате, способный студент-хореограф отлично сдает экзамены в вузе, удачно ставит фрагменты хореографической постановки, демонстрирует высокое исполнительское мастерство, но, попав в художественный коллектив, оказывается не в состоянии руководить сложным и специфическим организмом, каким является хореографический любительский коллектив. Начинающие специалисты, в большинстве своем, ставят перед собой единственную цель – концертно-исполнительская деятельность, не понимая при этом значимости единства обучения и воспитания, которую руководитель хореографического любительского коллектива должен проводить постоянно. Объясняется это отсутствием профессионализма в художественно-педагогической деятельности, то есть низким уровнем сформированных в процессе обучения профессионально-педагогических компетенций. Таким образом, **актуальность** статьи определяется современными требованиями к повышению уровня профессионально-педагогических навыков, необходимых для успешного осуществления деятельности руководителя хореографического любительского коллектива, соответствующей новейшим достижениям в области психологии, культурологии, принципам гуманистической педагогики. Общеизвестно, что профессия руководителя хореографического любительского коллектива требует сочетания целого комплекса личностно-профессиональных качеств и

навыков, включающих в себя различные сферы деятельности, формирующихся в процессе обучения. Недостаток знаний в области дисциплин профессионального блока, педагогики, психологии, анатомии, физиологии является существенным препятствием для успешной художественно-творческой деятельности хореографического любительского коллектива, особенно детского. Решение данной проблемы мы видим в анализе традиционных и разработке инновационных форм подготовки будущего руководителя хореографического любительского коллектива, в ее совершенствовании.

В настоящее время особую актуальность приобретает заинтересованность со стороны рынка труда в высококвалифицированных специалистах в области народной художественной культуры в контексте реализации проекта новых образовательных стандартов, в том числе по профилю «Руководство хореографическим любительским коллективом».

Требования к современному руководителю хореографического коллектива со стороны работодателя возрастают: востребованным становится творчески настроенный руководитель-педагог, который не только владеет необходимыми профессиональными навыками работы с творческим коллективом, но и глубоко понимает воспитательные задачи художественно-педагогической деятельности.

Требования, предъявляемые к соискателям рабочих мест со стороны работодателей, создают необходимость поиска инновационных подходов профессионально-педагогической подготовки специалистов. В настоящее время наблюдается активность научно-исследовательской деятельности педагогов-практиков. В ряде научных исследований [1; 2; 3; 10; 13; 14; 19; 24] разработаны общетеоретические научные положения, имеющие непосредственное отношение к проблеме профессиональной подготовки руководителя хореографического коллектива в системе высшего образования.

Так, В. Ю. Никитин исследует вопросы совершенствования организации профессионально-педагогической подготовки балетмейстера через анализ свойств хореографического мышления; О. П. Торопова видит решение подготовки специалиста-хореографа через единство нравственного, эстетического и физического воспитания в образовательном процессе вуза.

Г. В. Бурцева, Г. В. Добровольская, Л. Д. Ивлева, Т. А. Казаринова, Л. И. Ломкина, И. В. Смирнова, В. И. Уральская и др. исследуют развитие творческого мышления хореографа в процессе обучения в высшей школе.

Такие ученые, как Ю. В. Богачева, А. И. Борисов, Т. И. Калашникова, Л. А. Телегина, М. Н. Юрьева и др. рассматривают формирование профессиональных компетенций через психолого-педагогические аспекты развития художественного потенциала и педагогических качеств руководителя хореографического коллектива.

Анализ научных исследований показал, что современный профессионально-педагогический процесс подготовки руководителя хореографического коллектива представляет собой неразрывное единство педагогических традиций и инноваций, ориентированных на формирование у будущих специалистов необходимых для профессии компетенций, самостоятельности и адаптивной мобильности, а также полноценной реализации их интеллектуального и творческого потенциала. Однако эффективность учебно-творческого процесса зависит не только от профессионализма педагога, но и от активности самого студента, его целей, мотивов, интересов, увлеченности и устремленности к овладению необходимыми профессиональными компетенциями. Учебная активность студента-хореографа, направленная на освоение специальности, напрямую зависит от осознания специфики выбранной профессии. Исходя из этого, в процессе профессионально-педагогической подготовки необходимо целенаправленно формировать у студента понимание сущности профессии «Руководитель хореографического любительского коллектива». Решение проблемы формирования у будущего специалиста представлений о профессиональной деятельности нашло отражение в разработке профессиограммы, представляющей собой «научно обоснованные нормы и требования профессии к видам профессиональной деятельности и качествам личности специалиста, которые позволяют ему эффективно выполнять требования профессии» [12, с. 22].

Результаты анализа научных исследований известных ученых, практической деятельности ведущих педагогов-практиков, собственного профессионально-педагогического опыта определены нами в основные параметры профессиограммы руководителя хореографического коллектива и разработано ее содержание, что является целью данного исследования. Известно, что руководитель творческого коллектива, в том числе и хореографического, как педагог-художник в своей деятельности должен решать совокупность задач становления и развития своего коллектива: а) художественно-образовательная; б) воспитательная; в) художественно-техническая. Анализ научной литературы, деятельности известных педагогов-практиков (М. Н. Агеев, Н. С. Ерохин,

Е. К. Барткайтис, Л. Н. Франк и др.), а также собственный педагогический опыт позволяют констатировать, что только при решении названных выше задач в их триединстве творческий коллектив может достигнуть высокого художественно-исполнительского результата в соответствии с этапом его развития. Итак, прежде чем «погрузиться» в художественную технологию участники коллектива должны получить необходимую систему знаний, на основе которой формируются художественно-технические навыки и умения работы над хореографическим произведением (художественно-творческим). Отсюда «вытекает» главное требование к руководителю хореографического коллектива: он должен уметь «включить» своих воспитанников в учебно-художественную деятельность, то есть быть педагогом. Кроме того, руководитель хореографического коллектива – это еще и воспитатель, и художник, а значит, в процессе обучения в вузе у него должны быть сформированы компетенции художественно-исполнительской деятельности и компетенции создания оригинальных хореографических произведений. Отсюда следует важный вывод: хореографический коллектив (как и любой другой творческий) решает одновременно художественно-педагогические задачи не только «для себя», но и «для других», поскольку создаваемые хореографические произведения адресуются аудитории, получая позитивную (негативную) оценку зрителей. Уровень и качество выступлений коллектива выявляют и уровень руководителя как педагога, воспитателя и художника, что, в свою очередь, показывает обучаемость, воспитанность, развитость и подготовленность каждого участника коллектива к художественно-исполнительской деятельности.

Таким образом, все три вида деятельности руководителя хореографического коллектива – художественно-образовательная, художественно-техническая, исполнительская – взаимосвязаны, а руководитель должен иметь соответствующий уровень сформированности компетенций в каждом перечисленном виде деятельности.

Проведенный нами теоретический анализ, а также анализ практической деятельности показал, что эффективность формирования профессионально-педагогической подготовки руководителя хореографического коллектива в образовательном процессе вуза возможна только при учете взаимосвязи личностного, художественно-творческого и художественно-педагогического становления будущего специалиста:

– личность специалиста выступает в качестве инструмента его творческой хореографической деятельности;

– художественно-творческая подготовка позволяет ему в будущем создавать (сочинять) собственные оригинальные хореографические композиции;

– художественно-педагогические компетенции помогают руководителю хореографического коллектива организовать в коллективе учебно-художественную деятельность.

Кроме этого, руководитель любого творческого коллектива должен хорошо знать содержание народной культуры, обладать высокой личной культурой и такими индивидуальными качествами, как воля, характер и нравственный облик.

Очень точно охарактеризовал работу руководителя творческого коллектива (педагога) К. Д. Ушинский, подчеркивая, что в его работе «должна царствовать *серьезность*, допускающая шутку, но не превращая дело в шутку, *ласковость*, без притворства, *справедливость*, без придирчивости, *доброта*, без слабости, порядок без педантизма и, главное, *постоянная разумная деятельность*» [23, с. 259]. По сути дела, это целая образовательная программа художественно-нравственных требований, которые должны быть сформированы в процессе обучения в вузе и соблюдаться в будущей работе. Отсюда и главная цель, которую должен ставить перед собой руководитель хореографического коллектива: ни одного занятия без движения вперед к новым, художественно-хореографическим, художественно-нравственным достижениям каждого участника и коллектива в целом. Выработать волю у студентов, которая должна (будет) проявляться в его целеустремленности, настойчивости и упорности в достижении профессионализма и преодолении трудностей. Этот постулат поможет ему в будущей профессиональной деятельности в качестве педагога, воспитателя, художника.

Выбор профессии – не легкое дело, это переломный момент, определение места в жизни, принятие решения и собственный, личный выбор. Решая проблему выбора будущей профессии, человек должен четко представлять собственные возможности и то, что потребует и что даст ему профессия. Как показывает практика, многие абитуриенты, определив для себя профессию «Руководитель хореографического коллектива», не понимают ее сущности и специфики. Поэтому, поступив на кафедру хореографического творчества в вузы культуры и искусств, имея хорошие физические данные к художественно-исполнительской деятельности, уже на первом году обучения (как показал наш опыт педагогической деятельности) студенты испытывают трудности при освоении дисциплин даже профилирующе-

го цикла (82%), снижается интерес к будущей профессии (65%), падает интерес к изучению теоретических, особенно профессионально-педагогических дисциплин (71,8%), снижается интерес к повышению уровня своих навыков и умений в художественно-технической и исполнительской работе (60%). В процессе обучения выясняется, что владение умениями и навыками техничного исполнения хореографических движений еще не означает, что у данного студента есть все необходимые для будущего руководителя качества. Приведенные данные позволяют констатировать, что абитуриенты при поступлении в вуз не получили достаточной информации о своей будущей профессии (информационные буклеты, разработанные кафедрой, профконсультации преподавателей в рамках «Дней открытых дверей», от своих руководителей коллективов, которые они посещали, и др.). Невольно встает вопрос: как подготовить абитуриентов к поступлению в вуз по направлению подготовки «Художественная культура», профиль «Руководство хореографическим любительским коллективом»?

Трудность в реализации данной подготовки заключается в том, что, во-первых, абитуриенты поступают в вуз из разных регионов, поэтому не всегда до поступления могут посетить вуз, встретиться с преподавателями кафедры, во-вторых, большинство не считает нужным узнать о сущности и специфике своей будущей профессии, об образовательной программе и др. Следовательно, в профориентационную работу вуза необходимо внести целый ряд изменений:

1. На сайте вуза должен быть представлен не только перечень имеющихся направлений подготовки хореографического образования, но и раскрыты структура, сущность и специфика всех основных профилей, в том числе и «Руководство хореографическим любительским коллективом», а также дан перечень дисциплин профилирующего цикла, сформулирована основная конечная цель подготовки, обозначены компетенции, которые будут формироваться в процессе обучения.

2. Информационно необходимо перестроить буклеты, которые рассылаются в образовательные организации. В буклетах, помимо информации о требованиях к вступительным испытаниям и перечисленных экзаменов, которые студент должен сдать для поступления в вуз, необходимо также раскрыть суть профессионально-педагогической подготовки руководителя хореографического коллектива как художника, педагога и воспитателя. Абитуриент еще до поступления должен понять, что он получает профессию «Руководитель хореографиче-

ского любительского коллектива», то есть он будет заниматься обучением, воспитанием, художественно-творческой деятельностью и готовить своих учеников к исполнительской деятельности. Таким образом, абитуриент должен понять, что он будет не артистом, а педагогом, воспитателем, художником, способным не только организовать коллектив, но и обучить его, воспитать в нем духовно нравственные ценности, понимать сущность хореографических движений, уметь выстроить со своими учениками интересные самобытные хореографические композиции.

3. Включить в программу обучения студентов первого курса специальный курс «Введение в специальность», включающий три основных блока (основы профессионально-педагогической деятельности):

– Проблемы профессионально-педагогического руководства коллективом.

– Организация коллектива, этапы его развития.

– Педагогика художественно-творческой и учебно-исполнительской деятельности.

В связи с этим, мы предположили, что представление абитуриентам уже на подготовительном этапе «Введения в профессию» в виде содержания профессиограммы, раскрывающей структуру, сущность и специфику руководства хореографическим коллективом, решит многие проблемы образовательного процесса «вчера» абитуриента. Знание и понимание содержания профессиональной деятельности руководителя хореографического коллектива позволят абитуриенту правильно сориентироваться в выборе профессии. Чем раньше будущий студент ознакомится, поймет требования к профессии и примерит их к себе, тем правильнее будет его выбор.

Исходя из вышесказанного, мы установили: успешность будущей профессиональной деятельности руководителя хореографического коллектива напрямую зависит от качества сформированных профессиональных компетенций, психофизиологических и личностных качеств, понимания специфики и осознания выбранной профессии. Все это обусловило создание профессиограммы с целью повышения качества подготовки будущего специалиста к профессиональной деятельности. В основе разработанной профессиограммы будущего руководителя творческого (хореографического) коллектива лежит научная теория профессора И. Б. Игнатовой, доцента С. М. Малакуцкой, суть которой в необходимости триединства деятельности руководителя: педагогической, художественно-технической, учебно-исполнительской [5, с. 124]. Профессиограмма представлена системой обобщенных

требований, «отражающей инвариантные, идеализированные параметры личности и профессиональной деятельности» [16, с. 31], и отвечает на следующие вопросы:

1. Кто такой руководитель хореографического любительского коллектива?

«Руководитель хореографического любительского коллектива – та личность, вокруг которой концентрируются на больший или меньший срок интересы участников коллектива. Он фактически творец коллектива. Но для того, чтобы создать этот своеобразный, в идеале, творческий организм, он должен чутко понимать интересы тех, кто увлечен, кто, любя искусство, посвящает ему свой досуг. Потому он должен быть и одаренным педагогом» [22, с. 140].

2. Каковы цель и задачи профессионально-педагогической деятельности руководителя любительского хореографического коллектива?

Исходя из того, что характер деятельности руководителя хореографического коллектива имеет много общего с трудом педагога, то главная цель его профессионально-педагогической деятельности сводится к педагогической, и к нему предъявляются такие же требования, как к личности воспитателя. «Цель педагогической деятельности связана с реализацией цели воспитания, которая и сегодня многими рассматривается как общечеловеческий идеал гармонично развитой личности» [16, с. 22]. Основной задачей профессионально-педагогической деятельности руководителя хореографического коллектива является «создание условий для саморазвития и самореализации личности в гармонии с самим собой и обществом в процессе обучения и воспитания» [16, с. 22], т. е. руководитель должен организовать деятельность участников с точки зрения педагогической целесообразности, превратить любительские занятия в воспитывающий процесс.

3. В чем заключается специфика профессионально-педагогической деятельности руководителя любительского хореографического коллектива?

Специфика деятельности руководителя хореографического коллектива заключается «в органичном сочетании художественно-исполнительских, общепедагогических и социально-психологических моментов, что должно обеспечить не только высокую профессиональную, техническую выучку, но и формирование соответствующего уровня общей культуры, эстетического развития участников коллектива» [6, с. 9].

4. Какие виды деятельности осуществляются в процессе профессиональной работы руководителя хореографического коллектива?

Педагогическая деятельность объединяет в себе обучение и воспитание участников хореографического коллектива. В процессе *педагогической деятельности* руководитель *обучает* участников хореографического коллектива теоретическим знаниям по истории хореографического искусства, обозначает различия разнообразных хореографических стилей и направлений, обучает теории и методике исполнения танцевальных направлений в различных танцевальных направлениях, подготавливая к исполнительской деятельности и т. д. Наличие у руководителя качеств, необходимых для выполнения педагогической деятельности, обеспечит участников хореографического коллектива теоретическими знаниями, практическими умениями работы с хореографическим произведением, расширит кругозор участников в области культуры и искусства, сформирует гражданское мировоззрение, нравственные, эстетические, художественные качества каждого участника хореографического коллектива.

Художественно-творческая деятельность включает в себя анализ, интерпретацию и оценку художественного произведения (с технологической и исполнительской точек зрения), разучивание, постановку, воплощение и исполнение, т. е. обеспечение хореографического коллектива творческим репертуаром, объединяющим в себе разноплановые хореографические композиции для осуществления исполнительской деятельности. Руководитель хореографического

коллектива подбирает (создает самостоятельно или заимствует) высокохудожественные хореографические композиции, эстетически-нравственные по содержанию, отвечающие общественно-художественным ценностям. В процессе художественно-творческой деятельности участники включаются в процессы обучения, образования и развития, на основе чего происходит анализ, интерпретация, оценка ими произведения, освоение его материала, постановка, воплощение и исполнение, адресуемое аудитории.

Исполнительная деятельность включает в себя организацию участия хореографического коллектива в разнообразных концертах, фестивалях, конкурсах, праздниках, спектаклях, тематических вечерах отдыха, музыкальных гостиных и т. п.

Осуществление процессов «триединства» деятельности, обеспечивающее решение внутриколлективных и внеколлективных задач, требует от руководителя хореографического коллектива наличия определенных профессионально-педагогических, художественно-творческих, художественно-исполнительских и личностных качеств. Исходя из этого, в профессиограмму были включены четыре основных комплекса личностных качеств руководителя творческого коллектива, взаимосвязанных и дополняющих друг друга. При этом мы опирались на теорию В. А. Сластенина, с учетом специфики руководства хореографическим коллективом (табл.).

Таблица

Личностные качества руководителя хореографического коллектива		
1.	Основные общегражданские качества личности	1) <i>моральные и ценностные ориентации, высокая гражданская ответственность, социальная активность</i> руководителя хореографического коллектива, поскольку его жизнь непрерывно связана с жизнью села, города, где он живет и работает; 2) <i>высокий профессионализм, инновационный стиль научно-педагогического мышления</i> как готовность к созданию новых ценностей и принятию творческих решений в области сочинения хореографических композиций; 3) <i>потребность в постоянном самообразовании</i> как повышение своей профессионально-педагогической компетенции.
2.	Профессионально-педагогические качества	1) <i>интерес к профессии «Руководитель хореографического коллектива», педагогическое призвание, долг и мораль</i> как духовно-нравственные качества личности, склонность и потребность к художественно-педагогической деятельности; 2) <i>педагогический такт и справедливость</i> как проявление уважения к личности, чуткость и внимательность, умение устанавливать ровные творческие отношения; 3) <i>педагогические и перцептивные способности</i> как умение передавать знания, понимать духовный мир каждого участника коллектива, знание психологических особенностей участников и др.;

Личностные качества руководителя хореографического коллектива		
		4) <i>коммуникативно-организаторские способности</i> как умение сформировать коллектив, создать эмоционально комфортную атмосферу для каждого участника и др.; 5) <i>педагогическое воображение</i> как способность руководителя хореографического коллектива предвидеть этапы развития всего коллектива и каждого его участника, умение распределять внимание, воспитывать волю и терпение участников коллектива.
3.	Художественно-творческие личностные качества	1) <i>владеть глубокими знаниями профессионального мастерства в области хореографического искусства, обладать компетенциями балетмейстера-сочинителя, балетмейстера-постановщика, способностями режиссера-постановщика;</i> 2) <i>совокупность сформированных компетенций критического анализа деятельности</i> как способность критически оценивать не только своих учеников, но и свои возможности и умения в работе; 3) <i>потребность в постоянном самообразовании, повышении профессионализма, инновационный стиль работы (готовность к созданию новаторских хореографических композиций).</i>
4.	Специальные личностные качества	1) <i>креативность, фантазия и воображение</i> для сочинения собственных оригинальных хореографических произведений; 2) <i>импровизация</i> для сочинения новых хореографических движений; 3) <i>музыкальные способности</i> для создания художественного образа на базе запомнившегося музыкального произведения.

Таким образом, быть руководителем хореографического коллектива – значит быть: а) профессиональным специалистом; б) любить свое дело и любить людей; в) быть заинтересованным в творческих достижениях как коллектива в целом, так и каждого его участника.

В своей книге «Поэзия педагогики» М. О. Кнебель особенно подчеркивала, что в основе успешного обучения лежит любовь к своим ученикам, глубокий интерес к каждому из них, стремление понять личность и делать все, чтобы помочь этой личности. Данная мысль М. О. Кнебель как нельзя лучше раскрывает суть представленной профессиограммы.

Разработанная профессиограмма, представляя в обобщенном виде эталонную модель руководителя хореографического коллектива, позволит будущему специалисту понять такие важные аспекты профессиональной деятельности, как: 1) суть выбранной профессии; 2) какими видами деятельности он будет заниматься как специалист в

данной области; 3) какой должен быть уровень его профессионально-педагогической, художественно-творческой и исполнительной подготовки; 4) какими личностными качествами он должен обладать. Понимание сути профессиональной деятельности позволит студенту-бакалавру осознанно и осмысленно подходить к собственной учебной деятельности: зачем он получает образование, для чего ему формировать те или иные компетенции? Студент, не знающий требований профессии, не реализующий себя в художественно-творческой практике, не развивающий в себе необходимые компетенции и личностно-профессиональные качества, не формирующий себя как профессионала, никогда не добьется высоких результатов в обучении, следовательно, и в будущей профессионально-педагогической деятельности. Профессиограмма может быть включена в комплекс профориентационной программы кафедр хореографического творчества вузов культуры и искусств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богачева, Ю. В. Формирование профессиональной готовности к практической деятельности педагогов-хореографов в вузах культуры и искусств : дис. ... канд. пед. наук / Богачева Ю. В. – Москва, 2007. – 215 с.
2. Борисов, А. И. Психолого-педагогические аспекты подготовки педагога-хореографа : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : дис. ... канд. психол. наук / Борисов А. И. – Самара, 2001. – 233 с.
3. Бурцева, Г. В. Управление развитием творческого мышления студентов-хореографов в процессе вузовской подготовки : дис. ... канд. пед. наук / Бурцева Г. В. – Барнаул, 2000. – 178 с.
4. Добровольская, Г. Н. Танец. Пантомима. Балет / Г. Н. Добровольская. – Ленинград : Искусство, 1975. – 124 с.

5. Игнатова, И. Б. Педагогика народного художественного творчества: проблема педагогического руководства коллективом : учебное пособие / И. Б. Игнатова, С. М. Малакуцкая. – Белгород : Изд-во БГИИК, 2013 – 268 с.
6. Ивлева, Л. Д. Методика педагогического руководства любительским хореографическим коллективом : учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности 071301 Народное художественное творчество квалификация – Художественный руководитель хореографического коллектива, преподаватель и направлению 071500 Народная художественная культура профильный модуль «Руководство хореографическим любительским коллективом» / Л. Д. Ивлева ; Челяб. гос. акад. культуры и искусств. – 2-е изд., испр. и доп. – Челябинск, 2013. – 60 с.
7. Кнебель, М. О. Поэзия педагогики, О действенном анализе пьесы и роли : учебное пособие / М. О. Кнебель. – Москва : Изд-во ГИТИС, 2010. – 423 с.
8. Луначарский, А. В. Заветы Ильича и художественное образование / А. В. Луначарский // А. В. Луначарский о воспитании и образовании / под редакцией А. М. Арсеньева [и др.]. – Москва : Педагогика, 1976.
9. Казаринова, Т. А. О развитии творческих способностей студентов-хореографов / Т. А. Казаринова // Человек и современный клуб: перестройка взаимоотношений : материалы Всесоюз. науч. конф. – Пермь, 1989. – С. 146-149.
10. Калашникова, Т. И. Становление готовности студентов-хореографов к развитию художественно-творческого потенциала учащихся : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : дис. ... канд. пед. наук / Калашникова Т. И. – Улан-Удэ, 2004. – 231 с.
11. Ломакина, Л. И. Личность и хореографическое творчество / Л. И. Ломакина // Человек и современный клуб: перестройка взаимоотношений : материалы всесоюз. науч. конф. – Пермь, 1989. – С. 151-152.
12. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Москва : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
13. Никитин, В. Ю. Профессионально-педагогическая подготовка балетмейстера в учебных заведениях культуры и искусств : дис. ... д-ра пед. наук / Никитин В. Ю. – Москва, 2007. – 605 с.
14. Осипова, Т. В. Подготовка будущего педагога-хореографа к управлению творческим коллективом : учебное пособие / Т. В. Осипова. – Челябинск : Цицеро, 2014. – 176 с.
15. Соколовский, Ю. Е. Коллектив художественной самодеятельности. Вопросы теории и практики / Ю. Е. Соколовский. – Москва : Советская Россия, 1984. – 154 с.
16. Слостенин, В. А. Педагогика : учебник для студ. учреждений высш. образования / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. – 12-е изд., стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2014. – 608 с.
17. Смирнов, И. В. Работа балетмейстера над хореографическим произведением : учебное пособие / И. В. Смирнов. – Москва : Б. и., 1979. – 72 с.
18. Смирнов, В. И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях / В. И. Смирнов. – Москва : Пед. об-во России, 2000. – 416 с.
19. Телегина, Л. А. Психологическая подготовка педагогов-хореографов к будущей профессиональной деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Телегина Л. А. – Казань, 2004. – 184 с.
20. Торопова, О. П. Единство нравственного, эстетического и физического воспитания как важнейший компонент образовательного процесса в подготовке специалиста-хореографа / О. П. Торопова // Система контроля качества подготовки специалистов в области художественного образования и информационных ресурсов: теория и практика : материалы VI межрегион. науч.-практ. конф. (Барнаул, 12 апр. 2006 г.). – 2006. – С. 78-81.
21. Уральская, В. И. Природа танца / В. И. Уральская. – Москва : Советская Россия, 1981. – 109 с.
22. Уральская, В. И. Рождение танца / В. И. Уральская. – Москва : Советская Россия, 1982. – 144 с.
23. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений : в 11 т. / К. Д. Ушинский. – Москва ; Ленинград : Акад. пед. наук РСФСР, 1949. – Т. 6 : Родное слово. Книга для детей. Год первый и второй. – 447 с.
24. Юрьева, М. Н. Профессионально-педагогическое взаимодействие субъектов в процессе подготовки педагога-хореографа в вузе : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : дис. ... канд. пед. наук / Юрьева М. Н. – Тамбов, 2001. – 192 с.

REFERENCES

1. Bogacheva, Yu. V. Formirovanie professional'noy gotovnosti k prakticheskoy deyatel'nosti pedagogov-khoreografov v vuzakh kul'tury i iskusstv : dis. ... kand. ped. nauk / Bogacheva Yu. V. – Moskva, 2007. – 215 s.
2. Borisov, A. I. Psikhologo-pedagogicheskie aspekty podgotovki pedagoga-khoreografa : spetsial'nost' 19.00.07 «Pedagogicheskaya psikhologiya» : dis. ... kand. psikhol. nauk / Borisov A. I. – Samara, 2001. – 233 s.
3. Burtseva, G. V. Upravlenie razvitiem tvorcheskogo myshleniya studentov-khoreografov v protsesse vuzovskoy podgotovki : dis. ... kand. ped. nauk / Burtseva G. V. – Barnaul, 2000. – 178 s.
4. Dobrovol'skaya, G. N. Tanets. Pantomima. Balet / G. N. Dobrovol'skaya. – Leningrad : Iskusstvo, 1975. – 124 s.
5. Ignatova, I. B. Pedagogika narodnogo khudozhestvennogo tvorchestva: problema pedagogicheskogo rukovodstva kollektivom : uchebnoe posobie/ I. B. Ignatova, S. M. Malakutskaya. – Belgorod : Izd-vo BGIK, 2013 – 268 s.
6. Ivleva, L. D. Metodika pedagogicheskogo rukovodstva lyubitel'skim khoreograficheskim kollektivom : uchebnoe posobie dlya studentov, obuchayushchikhsya po spetsial'nosti 071301 Narodnoe khudozhestvennoe tvorchestvo kvalifikatsiya – Khudozhestvennyy rukovoditel' khoreograficheskogo kollektiva, prepodavatel' i napravleniyu 071500 Narodnaya khudozhestvennaya kul'tura profil'nyy modul' «Rukovodstvo khoreograficheskim lyubitel'skim kollektivom» / L. D. Ivleva ; Chelyab. gos. akad. kul'tury i iskusstv. – 2-e izd., ispr. i dop. – Chelyabinsk, 2013. – 60 s.

7. Knebel', M. O. Poeziya pedagogiki, O deystvennom analize p'esy i roli : uchebnoe posobie / M. O. Knebel'. – Moskva : Izd-vo GITIS, 2010. – 423 s.
8. Lunacharskiy, A. V. Zavety Il'icha i khudozhestvennoe obrazovanie / A. V. Lunacharskiy // A. V. Lunacharskiy o vospitanii i obrazovanii / pod redaktsiyey A. M. Arsen'eva [i dr.]. – Moskva : Pedagogika, 1976.
9. Kazarinova, T. A. O razvitii tvorcheskikh sposobnostey studentov-khoreografov / T. A. Kazarinova // Chelovek i sovremennyy klub: perestroyka vzaimootnosheniy : materialy Vsesoyuz. nauch. konf. – Perm', 1989. – S. 146-149.
10. Kalashnikova, T. I. Stanovlenie gotovnosti studentov-khoreografov k razvitiyu khudozhestvenno-tvorcheskogo potentsiala uchashchikhsya : spetsial'nost' 13.00.01 «Obshchaya pedagogika, istoriya pedagogiki i obrazovaniya» : dis. ... kand. ped. nauk / Kalashnikova T. I. – Ulan-Ude, 2004. – 231 s.
11. Lomakina, L. I. Lichnost' i khoreograficheskoe tvorchestvo / L. I. Lomakina // Chelovek i sovremennyy klub: perestroyka vzaimootnosheniy : materialy vsesoyuz. nauch. konf. – Perm', 1989. – S. 151-152.
12. Markova, A. K. Psikhologiya professionalizma / A. K. Markova. – Moskva : Mezhdunarodnyy gumanitarnyy fond «Znanie», 1996. – 312 s.
13. Nikitin, V. Yu. Professional'no-pedagogicheskaya podgotovka baletmeystera v uchebnykh zavedeniyakh kul'tury i iskusstv : dis. ... d-ra ped. nauk / Nikitin V. Yu. – Moskva, 2007. – 605 s.
14. Osipova, T. V. Podgotovka budushchego pedagoga-khoreografa k upravleniyu tvorcheskim kolektivom : uchebnoe posobie / T. V. Osipova. – Chelyabinsk : Tsitsero, 2014. – 176 s.
15. Sokolovskiy, Yu. E. Kollektiv khudozhestvennoy samodeyatelnosti. Voprosy teorii i praktiki / Yu. E. Sokolovskiy. – Moskva : Sovetskaya Rossiya, 1984. – 154 s.
16. Slastenin, V. A. Pedagogika : uchebnik dlya stud. uchrezhdeniy vyssh. obrazovaniya / V. A. Slastenin, I. F. Isaev, E. N. Shiyanov ; pod red. V. A. Slastenina. – 12-e izd., ster. – Moskva : Izdatel'skiy tsentr «Akademiya», 2014. – 608 s.
17. Smirnov, I. V. Rabota baletmeystera nad khoreograficheskim proizvedeniem : uchebnoe posobie / I. V. Smirnov. – Moskva : B. i., 1979. – 72 s.
18. Smirnov, V. I. Obshchaya pedagogika v tezisakh, definitsiyakh, illyustratsiyakh / V. I. Smirnov. – Moskva : Ped. ob-vo Rossii, 2000. – 416 s.
19. Telegina, L. A. Psikhologicheskaya podgotovka pedagogov-khoreografov k budushchey professional'noy deyatel'nosti : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk / Telegina L. A. – Kazan', 2004. – 184 s.
20. Toropova, O. P. Edinstvo npravstvennogo, esteticheskogo i fizicheskogo vospitaniya kak vazhneyshiy komponent obrazovatel'nogo protsessa v podgotovke spetsialista-khoreografa / O. P. Toropova // Sistema kontrolya kachestva podgotovki spetsialistov v oblasti khudozhestvennogo obrazovaniya i informatsionnykh resursov: teoriya i praktika : materialy VI mezhregion. nauch.-prakt. konf. (Barnaul, 12 apr. 2006 g.). – 2006. – S. 78-81.
21. Ural'skaya, V. I. Priroda tantsa / V. I. Ural'skaya. – Moskva : Sovetskaya Rossiya, 1981. – 109 s.
22. Ural'skaya, V. I. Rozhdenie tantsa / V. I. Ural'skaya. – Moskva : Sovetskaya Rossiya, 1982. – 144 s.
23. Ushinskiy, K. D. Sobranie sochineniy : v 11 t. / K. D. Ushinskiy. – Moskva ; Leningrad : Akad. ped. nauk RSFSR, 1949. – T. 6 : Rodnoe slovo. Kniga dlya detey. God pervyy i vtoroy. – 447 s.
24. Yur'eva, M. N. Professional'no-pedagogicheskoe vzaimodeystvie sub'ektov v protsesse podgotovki pedagoga-khoreografa v vuze : spetsial'nost' 13.00.08 «Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya» : dis. ... kand. ped. nauk / Yur'eva M. N. – Tambov, 2001. – 192 s.

Мирошниченко Влада Валерьевна,

кандидат педагогических наук, доцент, Хакассский государственный университет им. Н. Ф. Катанова; 655017, Россия, г. Абакан, пр-т Ленина, 90; e-mail: Vlada_V@mail.ru

ЭТНОРЕГИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ ШКОЛ С РОДНЫМ (НЕРУССКИМ) ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: национальные особенности; региональные особенности; этнокультурные особенности; общеобразовательные учебные заведения; учителя; педагогическая деятельность; методика обучения родному языку.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются основные нормативные документы школ с родным (нерусским) языком обучения, а также требования к профессиональной деятельности учителей, работающих в таких школах. Анализ Федерального государственного стандарта, профессионального стандарта «Педагог», Федерального государственного стандарта высшего образования позволил сформулировать задачи подготовки учителей школ с родным (нерусским) языком обучения на современном этапе. К таким требованиям относится учет национальных, региональных и этнокультурных особенностей региона. Поэтому деятельность учителя школ с родным (нерусским) языком обучения и с учетом национальных, региональных и этнокультурных особенностей региона определяется как этнорегионально-педагогическая. Можно выделить инвариантную и вариативную составляющие такой деятельности. По мнению автора статьи, успешной реализации учителем этнорегионально-педагогической деятельности в школах с родным (нерусским) языком обучения будет способствовать владение учителями русским и родным языками, а также опора на возрастные особенности становления этнического самосознания. В статье рассматривается специфика этнорегионально-педагогической деятельности на этапах начального, основного, среднего (полного) образования. К основным направлениям такой деятельности относится формирование знаний школьников об особенностях региона, проживающих в регионе этносах и их культурах, использование различных форм внеурочной деятельности и контрольно-измерительных материалов. В статье раскрываются особенности использования проектов для формирования представлений школьников о регионе. В качестве примера приводятся исследовательские, творческие, игровые, информационные, практико-ориентированные проекты. Использование разных мероприятий этнорегиональной направленности позволяет сформировать активную жизненную позицию и заинтересованность в развитии собственной культуры и культур народов региона.

Miroshnichenko Vlada Valerievna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Khakass State University named after N. F. Katanov, Abakan, Russia

ETHNOREGIONAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY OF SCHOOL TEACHERS WITH A NATIVE (NON-RUSSIAN) LANGUAGE OF LEARNING

KEYWORDS: national features; regional features; ethnocultural features; general educational institutions; teachers pedagogical activity; native language teaching methodology.

ABSTRACT. The article considers the basic regulatory documents of schools with a native (non-Russian) language of instruction, as well as the requirements for the professional activities of teachers working in such schools. The analysis of the Federal State Standard, the Professional Standard “The Teacher”, the Federal State Standard of Higher Education made it possible to formulate the tasks of training school teachers with their native (non-Russian) language of instruction at the present stage. Such requirements include the national, regional and ethnocultural characteristics of the region. Therefore, the activity of a school teacher with a native (non-Russian) language of instruction and taking into account the national, regional and ethnocultural characteristics of the region is defined as ethno-regional-pedagogical one. One can distinguish the invariant and variational components of such an activity. According to the author of the article, the teacher’s knowledge of the Russian and native languages, as well as reliance on age-specific features of the formation of ethnic self-awareness, will contribute to the successful implementation by a teacher of ethno-regional pedagogical activity at schools with a native (non-Russian) language of instruction. The article also discusses the specifics of ethno-regional pedagogical activity at the stages of primary, basic, secondary (complete) education. The main areas of such activity include the formation of students’ knowledge about the characteristics of the region, ethnic groups living in the region and their cultures, the use of various forms of extracurricular activities and control and measuring materials. The article reveals the features of the use of projects to form the students’ perceptions of the region. As an example, research, creative, gaming, informational, practice-oriented projects are given. The use of various events of ethno-regional orientation allows us to form an active life position and interest in developing our own culture and cultures of the peoples of the region.

Изучение родного языка и право обучаться на нем закреплено в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации». В другом нормативном документе зафиксировано, что учебные

планы обеспечивают преподавание и изучение государственного языка РФ, возможность преподавания и изучения государственных языков республик РФ и родного языка из числа языков народов РФ, а также

устанавливают количество занятий, отводимых на их изучение, по классам (годам) обучения [9].

Содержательное наполнение части каждой из реализуемых основных образовательных программ, формируемой участниками образовательного процесса, должно отражать образовательные потребности и интересы обучающихся, в том числе по изучению национальных, региональных и этнокультурных особенностей региона.

Чаще всего право детей на изучение родного языка реализуется в школах с родным (нерусским) языком обучения.

Какие же требования предъявляет современная система образования к учителям, работающим в школах с родным (нерусским) языком обучения?

В Федеральном государственном образовательном стандарте среднего (полного) общего образования в требованиях к кадровым условиям реализации основной образовательной программы написано, что учитель должен выявлять и отражать в основной образовательной программе специфику особых образовательных потребностей (включая региональные, национальные и (или) этнокультурные (п. 22)) [11].

В профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [8] прописаны требования к учителю, среди которых можно выделить: «знание особенностей региональных условий, в которых реализуется используемая основная образовательная программа начального общего образования»; «владение методами и приемами обучения русскому языку, в том числе как не родному; проявление позитивного отношения к местным языковым явлениям, отражающим культурно-исторические особенности развития региона, и к родным языкам обучающихся» и др.

Проблемами, связанными с учетом национальных, региональных и этнокультурных особенностей региона, а также специальной подготовкой учителей к работе в школах с родным (нерусским) языком обучения, занимались многие ученые как в России, так и за рубежом (Ш. М.-Х. Арсалиев [1], Г. Н. Волков [2], Л. В. Коновалова [4], Л. И. Лурье [5], В. И. Матис [6], Т. Н. Петрова [7], М. Г. Харитонов [12], Ф. П. Харитонова [13], R. Petrella [14], F. Riggs [15] и др.). По мнению многих ученых, «учитель работает не с „человеком вообще“, а с человеком, органично включенным в определенную природную, историческую, этнолингвистическую, этнокультурную, этносоциальную среду. Путь ребенка к овладению универ-

сальными (общечеловеческими) ценностями лежит через конкретные формы их существования в национальной культуре. <...> Процесс „трансплантации“ культурного опыта родного народа и человечества в духовный мир личности с необходимостью требует присвоения этого опыта самим педагогом» [3, с. 17].

В Федеральном государственном стандарте высшего образования по направлению «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) (3++) компетенции, отражающие специфику профессиональной деятельности педагога в школах с родным (нерусским) языком обучения, специально не выделены. Это может свидетельствовать о том, что учителя, работающие с детьми коренной национальности, должны выполнять такую же деятельность, что и во всех других образовательных организациях.

Поэтому в деятельности учителя, работающего в школах с родным (нерусским) языком обучения, можно выделить инвариантную и вариативную составляющие. Вариативная составляющая – это этнолингвистические, этнопедагогические и этнопсихологические особенности субъектов образовательного процесса школ с родным (нерусским) языком обучения, характерные для того или иного региона.

Ни в коем случае не противопоставляя деятельность учителей в школах с родным (нерусским) языком обучения всем остальным, содержание которых не отражает этнокультурные особенности региона, мы хотим выделить особенности работы учителей в школах, где язык коренного этноса является преобладающим в общении и взаимодействии.

По нашему мнению, деятельность учителей, работающих в школах с родным (нерусским) языком обучения и с учетом национальных, региональных и этнокультурных особенностей конкретного региона, можно обозначить как *этнорегионально-педагогическую*, имеющую свое особое наполнение (содержание), формы, методы и технологии работы.

В литературе, связанной с деятельностью школ с родным (нерусским) языком обучения, встречается и такое понятие, как *этнорегионально ориентированная деятельность*.

Этнорегионально ориентированная деятельность – понятие более узкое, чем этнорегионально-педагогическая, потому что, по нашему мнению, это деятельность учителя по включению отдельных элементов культуры народов региона в образовательный процесс. Этнорегионально ориентированная деятельность, как правило, осуществляется в школах со смешанным наци-

ональным составом, где нет четкого осознания детьми и учителями своей этнической идентичности и погружения в какую-либо национальную культуру. Включение этнокультурного материала чаще всего происходит спонтанно, бессистемно, без глубокого погружения в историю, языковые особенности, чаще всего на уровне фольклора или отдельных мероприятий.

На наш взгляд, успешной реализации учителем этнорегионально-педагогической деятельности в школах с родным (нерусским) языком обучения будет способствовать владение учителями русским и родным языками, а также опора на возрастные особенности становления этнического самосознания и его составляющих (этническая идентичность, этнические стереотипы, этнические ценности, этнические чувства и др.).

Разработка содержания этнорегионально-педагогической деятельности учителя строится в зависимости от основных направлений, форм, методов работы в общеобразовательных учреждениях с учетом специфики региона и этнопсихологических особенностей школьников. Ниже представлено содержание такой деятельности при освоении основных образовательных программ *начального, основного, среднего (полного) образования* на основе учета национальных, региональных и этнокультурных особенностей.

Начальное образование. В младшем школьном возрасте происходит активное освоение социальных правил и норм, познание мира через общение и взаимодействие, осмысление уникальности каждой этнокультуры. У детей появляется потребность в расширении сферы общения и взаимодействия, в социальном признании и самовыражении, происходит осознание ребенком принадлежности к национальной группе, осмысление этнокультурных ценностей. Результатом восприятия данных ценностей становится формирование этнокультурных представлений младших школьников.

Этнокультурные представления младших школьников становятся основой для формирования этнокультурных понятий. Совокупность этнокультурных представлений и понятий об этнокультурных предметах, ценностях, явлениях и отношениях составляют этнокультурные знания младших школьников, обеспечивающие воспроизведение единой этнической картины мира, направленность на позитивное уважительное отношение к этносам, проживающим в регионе, и их культурам.

Поэтому этнорегионально-педагогическая деятельность учителя в начальной школе будет выстраиваться по следующим направлениям:

1. Формирование первоначальных представлений о национальных, региональных и этнокультурных особенностях: истории, культуре и традициях народов и этнических групп, проживающих на территории региона, этнокультурном многообразии России посредством включения в учебный план предметов (модулей), направленных на формирование первоначальных представлений об особенностях проживающих в регионе этносов.

2. Применение различных форм внеурочной деятельности, обеспечивающих опыт знакомства с этнокультурными особенностями этносов региона: экскурсии, кружки, конкурсы, концерты, выставки, групповые проекты и др.

3. Разработка контрольно-измерительных материалов, позволяющих оценить представления, знания, умения младших школьников об особенностях культуры этносов региона.

Одним из эффективных средств формирования интереса к культуре народов региона у младших школьников является проектная деятельность.

Рассмотрим особенности выполнения младшими школьниками проектов в контексте формирования интереса к культуре народов региона.

Исследовательские проекты предполагают проверку некоторого предположения, гипотезы с использованием научных методов познания; имеют четкую продуманную структуру (например, «Как сохранить традиции и обряды народов региона», «Сказки народов региона: особенность и отличие», «Значение праздников в жизни народа» и т. д.).

Творческие проекты предполагают авторский, креативный подход в решении проблемы. Такие проекты могут быть ориентированы на подготовку «Праздника дружбы», выставки «Путешествие в мир национальной одежды» и т. д.

Игровые проекты требуют значительной подготовительной работы, определение участниками игровых ролей с учетом особенностей решаемой проблемы, формирование умения принимать решение в игровой ситуации. К таким проектам можно отнести и ролевые игры («Мы пришли в гости к хакасской (шорской, алтайской) семье» и др.). Помимо ролевых игр, примером тематики игровых проектов могут быть проекты «Во что играли наши бабушки и дедушки?», «Приключение старинной вещи» и т. д.

Информационные проекты ориентированы на сбор информации о каком-либо явлении, объекте, на знакомство участников с информацией, ее анализ и обобщение фактов. Примером таких проектов являются:

«Народные музыкальные инструменты: история и современность», «Народные праздники: вчера, сегодня, завтра» и т. д.

Практико-ориентированные проекты имеют практический результат деятельности его участников, который отражает социальные интересы участников. Например, составление путеводителей «Традиционно почитаемые места моего народа», «Мой родной край», разработка маршрутов виртуальных экскурсий по городу и краю, подготовка макета (или рисунка) «Дом в этностиле», приготовление национального блюда и т. д.

Большой потенциал в формировании представлений младших школьников о регионе имеет содержание уроков. Например, знакомство с произведениями какого-то конкретного народа можно осуществлять на уроке литературного чтения; в задания по русскому языку желательно включать произведения фольклора разных народов; на уроках технологии – изготавливать народные игрушки; на уроках по изобразительному искусству – расписывать народные костюмы и т. д.

Основное образование. Особенностью подросткового возраста является рост социальной активности, формирование мировоззрения, стремление к самореализации. Учитывая данный аспект, в подростковом возрасте необходимо акцентировать внимание на формировании умения вести межкультурный диалог и осуществлять межкультурное взаимодействие.

Подростковый период является наиболее благоприятным для развития коммуникативных навыков и формирования их на более высоком уровне – межличностного взаимодействия и межнациональных отношений. В этом возрасте начинает формироваться чувство культурной идентичности человека, повышается интерес к вопросам культурной принадлежности и к вопросам иных культур; к общению за рамками ближайшего социума. Потребность во взаимопризнании и взаимопонимании с окружающим миром заставляет подростка впервые заинтересованно столкнуться с иными культурами.

Реализация этнорегионально-педагогической деятельности учителя на этом этапе осуществляется по следующим направлениям:

1. Включение подростков в новые виды деятельности по освоению различных сторон социо- и этнокультурной жизни региона, обеспечивающие условия для его самооценки и саморефлексии.

2. Формирование знаний и опыта взаимодействия с миром различных этнокультур регионов, страны, мира: историей, культурой и традициями народов и этнических

групп, проживающих на территории региона; культурным наследием народов России и общемировым.

3. Включение в учебный план предметов, направленных на формирование основы знаний об особенностях региона.

4. Применение различных форм внеурочной деятельности, обеспечивающих опыт взаимодействия с миром культур народов региона (кружки, клубы, краеведческая работа, научно-практические конференции, школьные научные общества, учебные проекты, поисковые исследования, военно-патриотические объединения и др.).

5. Разработка контрольно-измерительных материалов, составленных на основе сведений, отражающих историю, культуру, традиции и наследие народов и этнических групп, проживающих на территории.

Среднее (полное) образование. Спецификой юношеского возраста является то, что общение учащихся в период ранней юности – процесс многоплановый, развертывающийся в разных сферах человеческой жизни.

Для старшего школьного возраста характерны высокая эмоциональная возбудимость, нетерпение, повышенная социальная активность.

В этом возрасте происходят существенные изменения и в этническом самосознании: укрепляется осознание своей этнической принадлежности, конструируется этническое мировоззрение. В старшем школьном возрасте на формирование этнического самосознания детей наибольшее воздействие оказывает школа, целенаправленно влияющая на процесс развития самосознания личности, его этнической направленности. В этот период этническая самоидентификация формируется по принципу: «Я – представитель своего народа».

Помимо перечисленных ранее направлений этнорегионально-педагогической деятельности можно использовать и другие:

1. Использование потенциала учебных дисциплин. Любой предмет, изучающийся в школе, способен раскрыть содержание формируемых компетенций с учетом национальных, региональных и этнокультурных особенностей.

2. Организация встреч школьников с представителями своей культуры и культуры этносов-соседей в специально подготовленной среде, привлекательной и ценной для подростков и старших школьников.

3. Организация проблемных дискуссий, что позволяет школьнику соотнести собственное отношение к иным культурам с мнениями других людей, способствует коррекции этих отношений.

4. Оказание помощи школьникам в овладении умениями критически мыслить,

вести диалог, анализировать свою и чужие точки зрения. Это позволит им быть активными участниками во встречах с иными культурами, разрешении проблемных ситуаций, дискуссиях, рефлексии.

В формировании умений критически мыслить большое значение придается дискуссиям, деловым и ролевым играм.

Опыт взаимодействия этнических культур богат, он складывался веками. Обучающимся на всем протяжении обучения в школе предстоит познакомиться с уникальностью и своеобразием культуры народов региона, взаимосвязью культуры региона с российской и мировой. Перед учителями стоит задача через ознакомление школьников с регионом формировать у них положительное отношение к культурам и традициям людей разных национальностей.

Большую ценность для обучающихся имеют этнографические знания о происхождении народов, с представителями которых они вместе учатся, о своеобразии национального этикета, обрядов, быта, одежды, самобытности, искусства, художественных промыслов, праздников.

Рекомендуется привлечение местного материала на уроках истории и математики, биологии и географии, литературы и языка (задачи, упражнения, факты и явления

национально-этнической, региональной культуры и т. д.) и во внеурочной деятельности, дополнительном образовании (краеведение, школьные музеи, кружки, общества, экспедиции, приглашение представителей разных этносов, художественная и творческая самодеятельность), в организации самоуправления и пр.

По каждому из указанных направлений могут быть разработаны разнообразные мероприятия в рамках внеурочной деятельности. Интересный опыт в этом направлении представлен в Челябинской области [10].

Таким образом, профессионально-педагогическая деятельность учителей, работающих в школах с родным (нерусским) языком обучения, имеет свои особенности, отраженные в основных документах об образовании Российской Федерации и ее субъектов – регионах, для которых характерно многообразие культур всех населяющих данную территорию этносов. Учет этих особенностей осуществляется на основе включения обучающихся в различные учебные и внеучебные мероприятия этно-региональной направленности, что позволяет сформировать активную позицию и заинтересованность в развитии собственной культуры и культур народов региона.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арсалиев, Ш. М.-Х. Методология современной этнопедагогике / Ш. М.-Х. Арсалиев. – Москва : Гелиос АРВ, 2013. – 320 с.
2. Волков, Г. Н. Этнопедагогика : учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Г. Н. Волков. – Москва : Издательский центр «Академия», 1999. – 168 с.
3. Гуманистическая парадигма и личностно-ориентированные технологии профессионального педагогического образования / под общ. ред. В. Л. Матросова. – Москва : Прометей, 1999. – 116 с.
4. Коновалова, Л. В. Педагогические условия формирования этнокультурной компетентности в вузе / Л. В. Коновалова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2015. – Т. 3, № 2. – С. 72-81.
5. Лурье, Л. И. Моделирование региональных образовательных систем : учебник / Л. И. Лурье. – Москва : Гардарики, 2006. – 287 с.
6. Матис, В. И. Личность в системе национально-культурных связей : учебное пособие / В. И. Матис. – Барнаул : Азбука, 2014. – 398 с.
7. Петрова, Т. Н. Формирование этнического компонента в содержании высшего педагогического образования: теория и практика / Т. Н. Петрова, Ш. М. Мухтарова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2015. – № 3 (87). – С. 170-176.
8. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». – URL: <http://www.zakonprost.ru/article/317> (дата обращения: 05.01.2019). – Текст : электронный.
9. Рекомендации по применению норм законодательства в части обеспечения возможности получения образования на родных языках из числа народов РФ, изучения государственных языков республик РФ, в том числе русского как родного. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/552305315> (дата обращения: 01.03.2019). – Текст : электронный.
10. Сборник рабочих программ курсов внеурочной деятельности (с учетом национальных, региональных и этнокультурных особенностей Челябинской области) / авт.-сост. Д. Ф. Ильясов, Н. Е. Скрипова, И. Д. Борченко [и др.] ; под ред. Н. Е. Скриповой. – Челябинск : ЧИППКРО, 2016. – 192 с.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. – URL: <https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafcb6e0/> (дата обращения: 01.08.2019). – Текст : электронный.
12. Харитонов, М. Г. Содержание этнопедагогической подготовки учителя национальной школы / М. Г. Харитонов // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2011. – № 4 (72), ч. 2. – С. 182-186.

13. Харитонов, Ф. П. Этнопедагогическая подготовка педагога к профессиональной деятельности в поликультурной образовательной среде / Ф. П. Харитонов // Образование и саморазвитие. – 2013. – № 2 (36). – С. 153-158.
14. Petrella, R. Nationalist and Regionalist Movements in Western Europe / R. Petrella // Ethnic Minorities in Western Europe / ed. by Ch. R. Foster. – New York : Praeger, 1980. – P. 26-28.
15. Riggs, Fred F. Ethnicity / Fred F. Riggs // INTERCOSTA Glossary. Concepts and Terms Used in Ethnicity Research. – Honolulu : International Social Science Council, 1985. – P. 11-23.

REFERENCES

1. Arsaliev, Sh. M.-Kh. Metodologiya sovremennoy etnopedagogiki / Sh. M.-Kh. Arsaliev. – Moskva : Gelios ARV, 2013. – 320 s.
2. Volkov, G. N. Etnopedagogika : uchebnik dlya stud. sred. i vyssh. ped. ucheb. zavedeniy / G. N. Volkov. – Moskva : Izdatel'skiy tsentr «Akademiya», 1999. – 168 s.
3. Gumanisticheskaya paradigma i lichnostno-orientirovannye tekhnologii professional'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya / pod obshch. red. V. L. Matrosova. – Moskva : Prometey, 1999. – 116 s.
4. Konovalova, L. V. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya etnokul'turnoy kompetentnosti v vuze / L. V. Konovalova // Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina. – 2015. – T. 3, № 2. – S. 72-81.
5. Lur'e, L. I. Modelirovanie regional'nykh obrazovatel'nykh sistem : uchebnik / L. I. Lur'e. – Moskva : Gardariki, 2006. – 287 s.
6. Matis, V. I. Lichnost' v sisteme natsional'no-kul'turnykh svyazey : uchebnoe posobie / V. I. Matis. – Barnaul : Azbuka, 2014. – 398 s.
7. Petrova, T. N. Formirovanie etnicheskogo komponenta v sodержanii vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya: teoriya i praktika / T. N. Petrova, Sh. M. Mukhtarova // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ya. Yakovleva. – 2015. – № 3 (87). – S. 170-176.
8. Prikaz Mintruda Rossii ot 18.10.2013 № 544n «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')». – URL: <http://www.zakonprost.ru/article/317> (data obrashcheniya: 05.01.2019). – Tekst : elektronnyy.
9. Rekomendatsii po primeneniyu norm zakonodatel'stva v chasti obespecheniya vozmozhnosti polucheniya obrazovaniya na rodnnykh yazykakh iz chisla narodov RF, izucheniya gosudarstvennykh yazykov respublik RF, v tom chisle russkogo kak rodnogo. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/552305315> (data obrashcheniya: 01.03.2019). – Tekst : elektronnyy.
10. Sbornik rabochikh programm kursov vneurochnoy deyatel'nosti (s uchetom natsional'nykh, regional'nykh i etnokul'turnykh osobennostey Chelyabinskoy oblasti) / avt.-sost. D. F. Il'yasov, N. E. Skripova, I. D. Borchenko [i dr.] ; pod red. N. E. Skripovoy. – Chelyabinsk : ChIPPKRO, 2016. – 192 s.
11. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya. – URL: <https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b8off01d34be16ce9bafc6e0/> (data obrashcheniya: 01.08.2019). – Tekst : elektronnyy.
12. Kharitonov, M. G. Soderzhanie etnopedagogicheskoy podgotovki uchitelya natsional'noy shkoly / M. G. Kharitonov // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ya. Yakovleva. – 2011. – № 4 (72), ch. 2. – S. 182-186.
13. Kharitonova, F. P. Etnopedagogicheskaya podgotovka pedagoga k professional'noy deyatel'nosti v polikul'turnoy obrazovatel'noy srede / F. P. Kharitonova // Образование и саморазвитие. – 2013. – № 2 (36). – S. 153-158.
14. Petrella, R. Nationalist and Regionalist Movements in Western Europe / R. Petrella // Ethnic Minorities in Western Europe / ed. by Ch. R. Foster. – New York : Praeger, 1980. – P. 26-28.
15. Riggs, Fred F. Ethnicity / Fred F. Riggs // INTERCOSTA Glossary. Concepts and Terms Used in Ethnicity Research. – Honolulu : International Social Science Council, 1985. – P. 11-23.

Овечкина Наталия Михайловна,

аспирант, Московский педагогический государственный университет; 119435, Россия, г. Москва, ул. Малая Пироговская, 1/1; e-mail: dimnast.99@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ПЕДАГОГАМ В ПРОСВЕЩЕНИИ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА: ИЗ ОПЫТА ПРОШЛОГО

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: ранний возраст; младшие дошкольники; дошкольные образовательные организации; детские ясли; методическая помощь; методисты; методическая работа; воспитатели; педагогическое просвещение родителей; родители; молодые семьи; работа с родителями.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается период создания в России нового типа дошкольного учреждения – яслей-сада и возникших в связи с этим проблем подготовки педагогических кадров для работы с детьми раннего возраста и их родителями. Подобная ситуация складывается в настоящее время, когда поставлена задача обеспечения доступности яслей для детей от двух месяцев до трех лет. Однако сейчас практически не осталось педагогов, владеющих методикой работы с детьми раннего возраста, способных, в том числе, осуществлять педагогическое просвещение молодых родителей. Разрушение системы методической работы в дошкольном образовании Москвы усугубляет данную ситуацию. Отечественной дошкольной педагогикой накоплен богатый опыт методической помощи воспитателям в работе с маленькими детьми и педагогическом просвещении родителей. Однако исследований в этой области, в частности, периода 60-70-х годов прошлого века, сходного с современной ситуацией, не проводилось. Каким образом осуществлялось методическое сопровождение воспитателей в организации педагогического просвещения родителей детей раннего возраста? Ответ на этот вопрос стал целью нашего исследования. Методологическую основу исследования составили принцип отражения постоянно меняющейся педагогической действительности; системный подход в исследовании; опора на объективные факты и логико-аналитический инструмент научного познания. Основные методы исследования: сравнительно-исторический, историко-системный, историко-логический, историко-типологический.

В результате исследования было выявлено, что в 1960-1970-х годах XX века сложились разнообразные формы педагогического просвещения родителей. Именно с этого периода началось становление уникальной системы методической работы с педагогами, которые теперь могли получать действенную, квалифицированную помощь, поддержку, в том числе в организации консультативной помощи родителям. Изучение опыта прошлого может быть полезным для организации работы современных педагогов с детьми раннего возраста и их родителями и призывает задуматься о возрождении уникальной методической службы дошкольного образования в России.

Ovechkina Natalia Mikhailovna,

Post-graduate Student, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

ORGANIZATION OF METHODOLOGICAL ASSISTANCE TO TEACHERS IN EDUCATING PARENTS OF YOUNG CHILDREN: FROM THE EXPERIENCE OF THE PAST

KEYWORDS: early age; younger preschoolers; preschool educational organizations; nursery; methodological assistance; methodologists; methodical work; educators; pedagogical education of parents; parents; young families; work with parents.

ABSTRACT. The article presents the period of creation of a new type of preschool institution in Russia – a nursery-garden and the problems of training teachers to work with young children and their parents that arose in this regard. The current state of preschool education is very similar to the period of the 60s-80s of the XX century. As in those years, we will have to re-open nursery groups, re-train teachers for them, master the methodology of working with young children. At the same time, there is a great need for teachers to provide them with methodological assistance. However, in recent years, the methodological service of preschool institutions increasingly loses its content, purpose, turning, in essence, into a purely administrative management of preschool institutions. Domestic preschool pedagogy has accumulated a wealth of experience in methodological assistance to educators in working with young children and pedagogical education of parents. The study of this experience was the purpose of our study. The methodological basis of the study was the principle of reflection of constantly changing pedagogical reality; systematic approach in the study; reliance on objective facts and logical-analytical tool of scientific knowledge. Main research methods: comparative-historical, historical-system, historical-logical, historical-typological. Familiarity with the experience of the past can be useful for organizing the work of modern teachers with young children and their parents and encourages to think about the revival of a unique methodological service of preschool education in Russia.

Постановка проблемы и обоснование ее актуальности. Одной из задач национального проекта «Демография» [12] является создание условий

для осуществления трудовой деятельности женщин, имеющих детей, включая достижение 100-процентной доступности дошкольного образования для детей в воз-

расте до трех лет.

«К сложной и ответственной работе многих детских садов прибавилась новая задача – воспитывать детей раннего возраста...» [9, с. 15]. Эти слова, сказанные в 1960 году М. Н. Кистяковской, звучат достаточно современно и сейчас, так как в нашей стране вновь начинают открываться группы для детей раннего возраста. Однако в настоящее время практически не осталось воспитателей, владеющих методикой работы с детьми этого возраста. Вопрос о том, кто и как будет готовить педагогов для работы с малышами, остается открытым. Кроме того, продление декретного отпуска до 3-х лет вызывал и до сих пор вызывает у некоторых людей сомнения в том, нужны ли вообще эти ясли, нужна ли помощь педагогов родителям, воспитывающим маленького ребенка, не посещающего дошкольное учреждение.

При этом мы решили обратиться к богатейшему опыту отечественного дошкольного воспитания, так как современная ситуация тождественна периоду 60-х годов прошлого века, связанного с созданием нового типа дошкольного учреждения – яслей-сада. Открытие групп для детей раннего возраста, вопросы, связанные с подбором и профессиональной подготовкой кадров, организация работы по педагогическому просвещению родителей – все эти проблемы встают и перед современным дошкольным образованием. Поиск информации о том, как решались эти вопросы в 1960-1970-х годах XX века, стал **целью** нашего **исследования**. Как сказал М. Горький: «Не зная прошлого, невозможно понять подлинный смысл настоящего и цели будущего».

Анализ последних исследований в области педагогического просвещения родителей детей раннего возраста показал наличие определенного интереса к данной проблеме и разноплановых к ней подходов. Так, особенности развития педагогической компетентности родителей детей раннего возраста в дошкольных образовательных учреждениях раскрыты в исследовании В. В. Селиной [17]; вопросы педагогического взаимодействия родителей с детьми раннего возраста в учреждениях дополнительного образования рассматриваются в работе Ю. А. Верхотуровой [6]; организационно-педагогические условия совместной творческой деятельности родителей и детей в студии раннего развития – Т. В. Коротковой [10]. Отдельные исследования касаются взаимодействия с родителями детей с особыми возможностями здоровья. Например, О. Б. Половинкиной [19] изучена проблема педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с

органическим поражением центральной нервной системы.

Однако отсутствуют исследования в области методического сопровождения педагогов, оказания им методической помощи в просвещении родителей детей раннего возраста. В частности, не исследован аналогичный период 60-70-х годов прошлого века, с которого начался новый, значимый этап развития дошкольного образования в нашей стране.

Методологическую основу исследования составляют принцип отражения постоянно меняющейся педагогической действительности; системный подход в исследовании, где выявляется становление методической помощи воспитателям как системы, включающей в себя разнообразные формы и методы работы; опора на объективные факты, полученные в ходе изучения проблемы, и логико-аналитический инструмент научного познания.

Методы исследования: сравнительно-исторический, историко-системный, историко-логический, историко-типологический.

Источниками нашего исследования стали архивные статьи журналов «Дошкольное воспитание», «Семья и школа», «Работница», «Крестьянка», «Здоровье» с 1960-го по 1971-й годы, материалы Центрального государственного архива города Москвы.

Журнал «Дошкольное воспитание» был в то время основным и практически единственным в своем роде изданием, очень востребованным не только дошкольными работниками, но и родителями воспитанников детских учреждений. В нем публиковались статьи общего руководящего и организационного характера, а также по методике дошкольного воспитания; осуществлялось знакомство педагогов с дошкольным воспитанием за границей, давался материал по вопросам библиографии (детской и педагогической литературы), хроника наиболее важных моментов работы в области дошкольного воспитания (съездов, конференций и пр.), опыт работы детских садов, результаты научных исследований ведущих педагогов в области дошкольного воспитания, консультации для родителей и т. д.

Следует отметить, что в 1959-1960-х годах в нашей стране произошли важные события. В составе Академии педагогических наук РСФСР был создан НИИ дошкольного воспитания. Признание исследований отечественных ученых, доказавших значимость раннего возраста для развития ребенка, были не только приняты во внимание, но и получили поддержку на государственном уровне. Благодаря этому в стране началось распространение нового типа объединенного дошкольного учреждения – я-

лей-сада, осуществлялась разработка программы воспитания в детском саду, предназначенной для детей в возрасте от 2-х месяцев до 7 лет, которая была утверждена в 1962 г.

Директор НИИ дошкольного воспитания психолог Александр Владимирович Запорожец подчеркивал, что «вне социальных условий и воспитания в широком смысле этого слова специфически человеческое психическое развитие оказывается невозможным» [8, с. 30]. Особое внимание на раннем этапе развития надо уделить воспитанию тех психических качеств, которые специфичны для данного возраста, потому что на этом начальном этапе своего возникновения они обладают наибольшей пластичностью, наиболее легко поддаются педагогическим воздействиям. Если в данном возрасте они не достигнут надлежащего развития, то задача восполнения возможного недостатка на более поздних возрастных ступенях окажется трудной, а в некоторых случаях и неразрешимой [там же, с. 36-37].

Основная роль в решении этих задач отводилась общественному дошкольному воспитанию. Вместе с тем считалось, что успех воспитания детей зависит от правительного взаимодействия и единой линии в воспитательной работе детского сада и семьи. Поэтому работа с родителями всегда стояла в центре внимания дошкольных учреждений. И если на первых порах ее главной целью была пропаганда общественного дошкольного воспитания, то затем такая необходимость отпала. Напротив, детские сады стали пользоваться большим спросом, появилась очередь из желающих определить своего ребенка в дошкольное учреждение. Теперь перед дошкольными работниками встала другая задача – пропаганда педагогических знаний.

Как отмечалось в передовой статье 1967 года «требования к молодой семье возрастают. Мы хотим сделать всех родителей грамотными воспитателями, понимающими ребенка, способными вырастить его человеком совершенным и счастливым. Мы хотим сделать всех родителей такими умелыми домашними педагогами, чтобы они были способны вырастить людей лучше себя. Еще и еще раз надо внушить молодым родителям, что воспитание ребенка начинается с первого дня его жизни...» [15, с. 3]. Однако «немало еще родительского невежества, не найдены еще способы активно воздействовать на молодую семью, неправильно воспитывающую ребенка...» [там же, с. 4].

Мысли о необходимости сотрудничества с семьей высказывали заведующие детскими садами: как бы хорошо ни была организована работа в детском саду, как бы ни активна

была семья – в отдельности они не в состоянии решить ответственные задачи воспитания. «Часто родители, не будучи специалистами в педагогике, не зная особенностей развития организма ребенка, допускают ошибки в воспитании. Одна из важных сторон работы детского сада с родителями – вооружить их знаниями педагогики, детской психологии, физиологических особенностей детей» [14, с. 47]. Данное утверждение подтверждалось словами родителей – активных читателей журнала, о том, что их интересуют «статьи о разных типах современных детей, о психологических, физиологических и других особенностях детей того или иного типа, которые должны быть написаны популярно, доступно, но обязательно на научной основе» [2, с. 64]. В детском саду «обучается не только малыш, но и родители должны совершенствовать свое педагогическое образование, иначе они действительно окажутся беспомощными, очутившись один на один с ребенком» [16, с. 63].

Хотим подчеркнуть, что если раньше было «немало еще родительского невежества», т. к. источников информации не хватало, то у современных родителей такие возможности возросли в разы. Обилие доступной литературы, «все знающий» Интернет и т. п. Но и это не спасает современных молодых родителей от ошибок в воспитании и уходе за маленьким ребенком. Например, мы часто сталкиваемся с тем, что дети, поступившие в детский сад, не умеют есть обычную еду и даже не научились жевать, т. к. их до 3-х лет кормили разнообразными пюре из баночек (зачем что-то готовить специально, если это можно купить). В 3 года многие дети ходят в памперсах (так маме удобнее), а кто-то еще не отучен и от соски. В отношении современных родителей к детям можно выделить две крайности. Либо из маленького ребенка хотят сделать «вундеркинда», пичкают его всевозможными знаниями, чуть ли не с пеленок начинают обучать чтению и т. п. Либо считают, что пока ребенок еще маленький, ему ничего не надо, кроме присмотра и ухода. Главное – накормить, погулять, помыть, уложить вовремя спать. Купят ребенку много игрушек, и пусть развлекается с ними! А мама в это время домашними делами займется или в компьютере «посидит». А еще, чтобы ребенок не мешал, можно и какой-нибудь гаджет ему предложить, телевизор включить. Спихиваются родители только тогда, когда время к школе подходит.

Воспитатели с многолетним стажем, заставшие еще период, когда существовали группы для детей раннего возраста, отмечают колоссальную разницу между детьми, приходившими из яслей, и современными

детьми, поступающими в детский сад в 2,5-3 года из семьи.

Это еще раз подчеркивает важность оказания профессиональной консультативной помощи молодым родителям. Особенно это важно в отношении тех семей, чьи дети еще не посещают дошкольное учреждение.

Интересная дискуссия была развернута на страницах журнала в 1967 году в разделе «Молодая семья». Особое внимание привлекают рассуждения А. Борисовой в статье «Нужна „Азбука“ для молодых родителей», в которой она затрагивает тему формирования личности ребенка. «Рождается долгожданное дитя, и у молодых родителей возникает тысячи „почему“, „зачем“, „как“. Одни им советуют одно, другие – другое, а принимать решение все же приходится самостоятельно. По уходу за новорожденным есть медицинские пособия, справочники, систематически даются консультации. А вот с чего конкретно начать воспитание, как его вести изо дня в день? Для многих изречение „воспитывать надо с пеленок“ звучит как парадокс. Они не спешат: пусть, мол, ребенок подрастет, станет самостоятельным, тогда и примемся за воспитание!» [9, с. 77].

Именно поэтому основная работа по педагогическому просвещению родителей легла на дошкольные учреждения. В качестве сильного средства воздействия на родителей выделялся хорошо организованный распорядок жизни детского сада, весь его уклад и вся воспитательная деятельность. «Ни собрания, ни лекции ничему хорошему не научат родителей, если, придя в детский сад, они не увидят здесь педагогической культуры, примера для подражания, если практически не ознакомятся с подлинно педагогическим обращением с детьми» [20, с. 4].

Шел поиск новых форм работы как с родителями, так и с воспитателями. Например, в московских Новых Черемушках в конце 1961 года на общественных началах был открыт двухгодичный Народный университет с двумя факультетами – для воспитателей и родителей. Лекторами-пропагандистами стали некоторые заведующие, воспитатели, с которыми в методическом кабинете систематически разрабатывались лекции, доклады. В эту работу включились и преподаватели дошкольного педагогического училища № 4. Родители принимали участие в родительских конференциях, обмене опытом. В детском саду для родителей была организована библиотека с литературой по педагогике, статьями по вопросам воспитания детей. А возглавила библиотеку бабушка одного из воспитанников.

Для родителей давали консультации юрист, врач-психоневролог, педагоги, му-

зыкальный руководитель, проводились дни открытых дверей [20, с. 40-41].

Вопрос кадрового обеспечения дошкольных учреждений всегда остается одним из самых важных, особо актуальным он становится в переходные периоды, в годы введения инноваций. Так было в 60-е годы и так есть сегодня.

Согласно годовому отчету Мосгорона на 1 января 1960 года в Москве функционировало 1370 дошкольных учреждений. И если на тот момент в яслях-садах насчитывалось всего 502 ребенка от 1 года до 3-х лет [23], то к 1979 году количество детей раннего возраста, посещающих дошкольные учреждения, возросло почти в 93 раза и достигло уже 46,5 тысяч [24] (для сравнения: в 2010 году в Москве группы для детей раннего возраста посещали всего лишь 35 тысяч малышей). Сегодня нас ждут примерно такие же темпы увеличения ясельных групп.

Стремительный рост дошкольных учреждений привел к тому, что квалифицированных воспитателей стало не хватать, на работу с детьми часто поступали люди, имевшие слабое представление о воспитании маленьких детей.

И тогда возникали, например, такие ситуации: «при сборе на прогулку детей (в группе от 1 года 8 месяцев до 2 лет 1 месяца) творилось что-то невообразимое: всех детей собрали в раздевальне, начали одевать их, многие плакали. Одевали целый час... Тогда и не сообразили одевать по два-три ребенка, остальные бы в это время играли». Или, «казалось, что утреннюю гимнастику дети должны делать, стоя в кругу. Но они никак не могли построить круг. Воспитательница помогла им, поставив овалом стулья. Но и из этого ничего не получилось...» [10, с. 6].

В статье директора Центрального дошкольного методического кабинета Ольги Ивановны Соловьевой о первом опыте совместной работы яслей и детского сада указывалось, что организационные вопросы решить можно быстро, но подготовить кадры сестер-воспитательниц и дошкольных педагогов для растущей сети детских учреждений гораздо сложнее. Нужны кадры со **специальным педагогическим и медицинским** образованием [22]. Об этом и сегодня говорят специалисты!

В 60-е годы подбором кадров занимались инспекторы и методисты районных и городских отделов образования, которые должны были знать каждого воспитателя, верно оценивать его возможности, следить за его ростом, контролировать его работу.

В статье о роли инспектора и методиста в руководстве дошкольным воспитанием находим очень интересное утверждение, к которому следовало бы прислушаться и со-

временным проверяющим: «Основа контроля – глубокое доверие к воспитателю, вера в его силы и способности, уважение к нему и его работе. Контроль нужен не для контроля, а для помощи педагогу. Важно, чтобы после проверки работалось лучше и легче» [18, с. 103].

Тщательно изучать, обобщать передовой опыт и активно внедрять его в практику каждого детского сада – в этом методисты отделов народного образования видели одну из своих главных задач. «Важно не только использовать имеющийся, но и накапливать такой опыт, который бы помогал решать актуальные проблемы воспитательной работы» [1, с. 41].

Распространенной формой работы стали городские семинары и кружки, методические объединения, организованные взаимные посещения детских садов, ежегодные районные и городские Педагогические чтения и т. д. В результате выявления лучших форм и методов работы с родителями был накоплен богатый опыт, обобщенный и представленный затем в городских и районных методкабинетах, публиковавшийся на страницах журналов. Опыт лучших коллективов детских садов экспонировался на ВДНХ [там же, с. 45], получал награды.

С 1963 года в Москве начали создаваться школы передового опыта, которые организовывались на базе лучших учреждений в каждом районе города. Каждый руководитель школы передового опыта в течение года обучал приемам своей работы 4-5 воспитателей. Такие же формы работы использовались и для начинающих заведующих яслями-садами, для которых было введено обязательное требование о прохождении курсов повышения квалификации по воспитанию детей раннего возраста.

Большую работу по организации методической работы с педагогами проводили общественные методисты и инспекторы, которыми были лучшие воспитатели-методисты, заведующие.

Весьма полезной и содержательной стала опубликованная в журнале серия семинаров для инспекторов и методистов, среди которых интересна тема «О педагогическом просвещении». В те годы пришли к выводу, что педагогическое просвещение должно включать два круга вопросов – знакомство родителей с содержанием и методами семейного воспитания и с работой детского сада. Из имеющихся недостатков в практике работы детских учреждений по этому направлению отмечались эпизодический характер педагогического просвещения вместо систематически организованного обучения родителей, редкое обсуждение вопросов педагогического просвещения на собраниях

родителей. Рекомендовалось не слишком увлекаться массовыми «парадными» формами: основных задач педагогического просвещения они не решают, не сообщают родителям знаний о воспитании ребенка в семье [13, с. 98]. Распространение получили такие формы, как *родительский всеобуч*, *«педагогическая школа для родителей»*, о возрождении которых говорят и сегодня.

Нельзя не сказать о еще одном важном направлении в подготовке кадров для детских учреждений – деятельности вузов.

Поскольку из Министерства здравоохранения вливалось большое количество яслей, на руководителей кафедр дошкольной педагогики возлагалась большая ответственность: *преддошкольная педагогика должна была стать частью всего дошкольного курса*. Подчеркивалось, что уже в группах детей двух лет воспитателями *должны быть педагоги, а не медицинские сестры* [3], но решение о такой замене было принято только в 1984 году.

Важным этапом в развитии методической службы и оказания помощи воспитателям стало введение в штат дошкольных учреждений должности «педагог» (как помощь медсестрам ясельных групп), а затем – «воспитатель-методист» (с 1984 г. – старший воспитатель).

Большим подспорьем для педагогов стала издававшаяся в то время методическая литература, в том числе по работе с родителями. Так, в библиографии методических пособий и сборников статей по работе с семьей за 1956-1967 годы представлено 35 источников, авторами которых были известные педагоги, методисты (Э. И. Залкинд, Т. А. Маркова, А. В. Никольская, Л. Ф. Островская, Е. И. Папковская, М. М. Рубцова, Л. Д. Самойлович и многие другие) [4].

В популярных журналах того времени «Работница», «Крестьянка», «Здоровье», «Семья и школа» и др. регулярно публиковались статьи педагогов, психологов, медицинских работников, юристов по актуальным вопросам воспитания и развития детей.

Например, в журнале «Крестьянка» (11/1959) опубликована статья «Уход за новорожденным» кандидата медицинских наук Т. Соколовой. Автор давала молодым мамам подробные рекомендации о том, как подготовить квартиру к приезду малыша, какую кроватку лучше всего купить, куда ее поставить; каким должен быть матрац, подушка; сколько и каких пеленок, подгузников нужно сшить; что должно входить в «приданое» ребенка; как и где хранить одежду ребенка, как ее стирать, сушить, гладить; как купать малыша, кормить, когда начинать гулять и т. д. [21].

В журналах публиковались рекоменда-

ции ученых, педагогов, врачей. Содержание отдельных статей могло использоваться педагогами для бесед, консультаций, оформления наглядной агитации для родителей.

Выводы исследования. В 1960-1970-х годах XX века сложились разнообразные формы педагогического просвещения родителей, в которых ведущую роль играли дошкольные учреждения, научные, учебные заведения, органы управления образованием и методические службы. Поддерживали эту работу средства массовой информации, печатная продукция.

Именно с этого периода началось становление уникальной системы методической работы с педагогами, которые теперь могли получать действенную, квалифицированную помощь, поддержку, в том числе в организации консультативной помощи родителям.

Оптимизация дошкольного образования в Москве привела к разрушению уни-

кальной в своем роде системы методического сопровождения воспитателей. Негативные последствия этого процесса нам еще предстоит оценить в будущем.

Современное состояние дошкольного образования имеет большое сходство с периодом 60-х – 80-х годов XX века. Современным педагогам придется вновь создавать то, что когда-то уже было создано (и было создано на высоком уровне) нашими предшественниками. Нам предстоит вновь открывать ясельные группы, вновь готовить для них педагогов, осваивать методику работы с детьми раннего возраста. А для этого необходимо возрождение методической службы дошкольных учреждений.

Опыт прошлых лет очень легко придать забвению, но не лучше ли присмотреться к нему внимательнее, изучить и, не повторяя ошибок, двигаться дальше.

ЛИТЕРАТУРА

1. Альтер, Н. О передовом опыте / Н. Альтер, Л. Пушкина // Дошкольное воспитание. – 1967. – № 11. – С. 41-44.
2. Артамонов, А. Что нужно родителям: заглядывая в будущее ребенка... / А. Артамонов // Дошкольное воспитание. – 1971. – № 5. – С. 62-64.
3. Ахтамзян, Х. Науку – на службу детям / Х. Ахтамзян // Дошкольное воспитание. – 1960. – № 4. – С. 22-25.
4. Блиндер, Р. Связь детского сада с семьей: библиография: 1956-1967 / Р. Блиндер // Дошкольное воспитание. – 1968. – № 3. – С. 114-116.
5. Борисова, Р. Нужна «Азбука» для молодых родителей / Р. Борисова // Дошкольное воспитание. – 1969. – № 4. – С. 75-77.
6. Верхотурова, Ю. А. Педагогическое взаимодействие родителей с детьми раннего возраста в учреждении дополнительного образования / Ю. А. Верхотурова. – URL: <https://www.dissercat.com/content/pedagogicheskoe-vzaimodeistvie-roditelei-s-detmi-rannego-vozrasta-v-uchrezhdenii-dopolniteln> (дата обращения: 05.12.2019). – Текст : электронный.
7. Докукина, Ю. Педагогические знания родителям / Ю. Докукина // Дошкольное воспитание. – 1967. – № 11. – С. 40-41.
8. Запорожец, А. В. Роль социальных условий жизни и воспитания в психическом развитии ребенка: IV Международный семинар по дошкольному воспитанию руководящих работников Министерств просвещения социалистических стран: международный семинар по дошкольному воспитанию / А. В. Запорожец // Дошкольное воспитание. – 1968. – № 2. – С. 29-37.
9. Кистьяковская, М. Ю. Работа воспитателя с детьми раннего возраста / М. Ю. Кистьяковская // Дошкольное воспитание. – 1960. – № 10. – С. 15-20.
10. Короткова, Т. В. Организационно-педагогические условия совместной творческой деятельности родителей и детей в студии раннего развития / Т. В. Короткова. – URL: <https://www.dissercat.com/content/organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya-sovmestnoi-tvorcheskoi-deyatelnosti-roditelei-i-det> (дата обращения: 05.12.2019). – Текст : электронный.
11. Ляховская, Ю. У нас на педагогических совещаниях / Ю. Ляховская // Дошкольное воспитание. – 1963. – № 3. – С. 5-9.
12. Национальный проект «Демография». – Текст : электронный // Стратегия 24. – URL: <https://strategy24.ru/ru/demography/projects/natsional-nyu-proyekt-demografiya> (дата обращения: 03.12.2019).
13. О педагогическом просвещении // Дошкольное воспитание. – 1968. – № 10. – С. 97-98.
14. Организация общественности и пропаганда педагогических знаний: семинар заведующих детскими садами // Дошкольное воспитание. – 1966. – № 6. – С. 47-49.
15. Ответственность молодой семьи // Дошкольное воспитание. – 1967. – № 8. – С. 3-5.
16. Папковская, Е. Залог успеха – в единстве воспитания / Е. Папковская // Дошкольное воспитание. – 1970. – № 6. – С. 63.
17. Половинкина, О. Б. Педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы / О. Б. Половинкина. – URL: <https://www.dissercat.com/content/pedagogicheskoe-soprovozhdenie-semi-vospityvayushchei-rebenka-rannego-vozrasta-s-organichesk> (дата обращения: 05.12.2019). – Текст : электронный.
18. Роль инспектора и методиста в руководстве дошкольным воспитанием: семинар инспекторов и методистов // Дошкольное воспитание. – 1968. – № 5. – С. 103.
19. Селина, В. В. Развитие педагогической компетентности родителей детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении / В. В. Селина. – URL: <https://www.dissercat.com/content/razvitie>

pedagogicheskoi-kompetentnosti-roditelei-detei-rannego-vozhrasta-v-doshkolnom-obrazo (data obrashcheniya: 05.12.2019). – Tekst : elektronnyy.

20. Семья и педагогическое просвещение // Дошкольное воспитание. – 1965. – № 12. – С. 1-4.
21. Соколова, Т. Уход за новорожденным / Т. Соколова // Крестьянка. – 1959. – № 11.
22. Соловьева, О. Первый опыт совместной работы яслей и детского сада / О. Соловьева // Семья и школа. – 1960. – № 6. – С. 18-19.
23. ЦМММ Годовой отчет о детских садах и яслях-садах на 01.01.1960 г. Ф. 528. Оп. 8. Д. 44.
24. ЦМММ Справка об обеспеченности педагогическими кадрами общеобразовательных школ и дошкольных учреждений города Москвы на 1980/81 учебный год и балансе кадров учителей, воспитателей и дошкольных работников на XI пятилетку. Ф. 528. Оп. 1. Д. 3824.

REFERENCES

1. Al'ter, N. O peredovom opyte / N. Al'ter, L. Pushnina // Doshkol'noe vospitanie. – 1967. – № 11. – S. 41-44.
2. Artamonov, A. Chto nuzhno roditelyam: zaglyadyvaya v budushchee rebenka... / A. Artamonov // Doshkol'noe vospitanie. – 1971. – № 5. – S. 62-64.
3. Akhtamzyan, Kh. Nauku – na sluzhbu detyam / Kh. Akhtamzyan // Doshkol'noe vospitanie. – 1960. – № 4. – S. 22-25.
4. Blinder, R. Svyaz' detskogo sada s sem'ey: bibliografiya: 1956-1967 / R. Blinder // Doshkol'noe vospitanie. – 1968. – № 3. – S. 114-116.
5. Borisova, R. Nuzhna «Azбука» dlya molodykh roditel'ey / R. Borisova // Doshkol'noe vospitanie. – 1969. – № 4. – S. 75-77.
6. Verkhoturova, Yu. A. Pedagogicheskoe vzaimodeystvie roditel'ey s det'mi rannego vozhrasta v uchrezhdenii dopolnitel'nogo obrazovaniya / Yu. A. Verkhoturova. – URL: <https://www.dissercat.com/content/pedagogicheskoe-vzaimodeystvie-roditelei-s-detmi-rannego-vozhrasta-v-uchrezhdenii-dopolniteln> (data obrashcheniya: 05.12.2019). – Tekst : elektronnyy.
7. Dokukina, Yu. Pedagogicheskie znaniya roditelyam / Yu. Dokukina // Doshkol'noe vospitanie. – 1967. – № 11. – S. 40-41.
8. Zaporozhets, A. V. Rol' sotsial'nykh usloviy zhizni i vospitaniya v psikhicheskom razvitiy rebenka: IV Mezhdunarodnyy seminar po doshkol'nomu vospitaniyu rukovodyashchikh rabotnikov Ministerstv prosveshcheniya sotsialisticheskikh stran: mezhdunarodnyy seminar po doshkol'nomu vospitaniyu / A. V. Zaporozhets // Doshkol'noe vospitanie. – 1968. – № 2. – S. 29-37.
9. Kistyakovskaya, M. Yu. Rabota vospitatel'ya s det'mi rannego vozhrasta / M. Yu. Kistyakovskaya // Doshkol'noe vospitanie. – 1960. – № 10. – S. 15-20.
10. Korotkova, T. V. Organizatsionno-pedagogicheskie usloviya sovместnoy tvorcheskoy deyatel'nosti roditel'ey i detyey v studii rannego razvitiya / T. V. Korotkova. – URL: <https://www.dissercat.com/content/organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya-sovместnoy-tvorcheskoy-deyatelnosti-roditelei-i-det> (data obrashcheniya: 05.12.2019). – Tekst : elektronnyy.
11. Lyakhovskaya, Yu. U nas na pedagogicheskikh soveshchaniyakh / Yu. Lyakhovskaya // Doshkol'noe vospitanie. – 1963. – № 3. – S. 5-9.
12. Natsional'nyy proekt «Demografiya». – Tekst : elektronnyy // Strategiya 24. – URL: <https://strategy24.ru/rf/demography/projects/natsional-nyy-proyekt-demografiya> (data obrashcheniya: 03.12.2019).
13. O pedagogicheskom prosveshchenii // Doshkol'noe vospitanie. – 1968. – № 10. – S. 97-98.
14. Organizatsiya obshchestvennosti i propaganda pedagogicheskikh znaniy: seminar zaveduyushchikh detskimi sadami // Doshkol'noe vospitanie. – 1966. – № 6. – S. 47-49.
15. Otvetstvennost' molodoy sem'i // Doshkol'noe vospitanie. – 1967. – № 8. – S. 3-5.
16. Papkovskaya, E. Zalог uspekha – v edinstve vospitaniya / E. Papkovskaya // Doshkol'noe vospitanie. – 1970. – № 6. – S. 63.
17. Polovinkina, O. B. Pedagogicheskoe soprovozhdenie sem'i, vospityvayushchey rebenka rannego vozhrasta s organicheskim porazheniem tsentral'noy nervnoy sistemy / O. B. Polovinkina. – URL: <https://www.dissercat.com/content/pedagogicheskoe-soprovozhdenie-semi-vospityvayushchei-rebenka-rannego-vozhrasta-s-organicheskim> (data obrashcheniya: 05.12.2019). – Tekst : elektronnyy.
18. Rol' inspektora i metodista v rukovodstve doshkol'nykh vospitaniem: seminar inspektorov i metodistov // Doshkol'noe vospitanie. – 1968. – № 5. – S. 103.
19. Selina, V. V. Razvitie pedagogicheskoy kompetentnosti roditel'ey detyey rannego vozhrasta v doshkol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii / V. V. Selina. – URL: <https://www.dissercat.com/content/razvitie-pedagogicheskoi-kompetentnosti-roditelei-detei-rannego-vozhrasta-v-doshkolnom-obrazo> (data obrashcheniya: 05.12.2019). – Tekst : elektronnyy.
20. Sem'ya i pedagogicheskoe prosveshchenie // Doshkol'noe vospitanie. – 1965. – № 12. – S. 1-4.
21. Sokolova, T. Ukhod za novorozhdennym / T. Sokolova // Krest'yanka. – 1959. – № 11.
22. Solov'eva, O. Pervyy opyt sovместnoy raboty yasley i detskogo sada / O. Solov'eva // Sem'ya i shkola. – 1960. – № 6. – S. 18-19.
23. TsMAM Godovoy otchet o detskiykh sadakh i yaslyakh-sadakh na 01.01.1960 g. F. 528. Op. 8. D. 44.
24. TsMAM Sправка об обеспеченности педагогическими кадрами обshcheобразовательных школ и doshkol'nykh uchrezhdeniy goroda Moskvy na 1980/81 учебный год и балансе кадров учителей, воспитателей и doshkol'nykh rabotnikov na XI pyatiletku. F. 528. Op. 1. D. 3824.

УДК 378.147
ББК 4448.902.6

DOI 10.26170/ro20-01-11
ГРНТИ 14.35.01

Код ВАК 13.00.08

Слепухин Александр Владимирович,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информатики, информационных технологий и методики обучения информатике, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: ikto2016@gmail.com

Семенова Ирина Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры высшей математики и методики обучения математике, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: semenova_i_n@mail.ru

НАПОЛНЕНИЕ СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ КОМПОНЕНТЫ МЕТОДИКИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К ФОРМИРОВАНИЮ У ОБУЧАЮЩИХСЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ЦИФРОВОЙ ЭКОНОМИКИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: подготовка будущих учителей; студенты-педагоги; формирование компетенций; школьники; цифровая экономика; информационно-коммуникационные технологии.

АННОТАЦИЯ. Перестройка современной системы образования направлена на реализацию планов по обеспечению кадрами цифровой экономики, создание условий для формирования нацеленности обучающихся школ и средних профессиональных образовательных учреждений на специальности цифровой экономики, что, в свою очередь, требует преобразования системы подготовки студентов педвузов в содержательном, методическом и технологическом аспектах. В контексте сказанного проблема представленного исследования связана с разработкой методики подготовки студентов педагогических специальностей к формированию, развитию и диагностике развития у обучающихся компонентов компетенций цифровой экономики.

Цель описываемого исследования: разработать вариант наполнения содержательно-деятельностных компонентов методики подготовки студентов педагогических специальностей к формированию, развитию и диагностике развития у обучающихся компонентов компетенций цифровой экономики.

На основе анализа и сопоставления литературных источников, нормативных документов, экспертных материалов, обобщения результатов исследований, а также структурного моделирования предложен вариант наполнения содержательно-деятельностных компонентов методики подготовки студентов педагогических специальностей к формированию, развитию и диагностике развития у обучающихся компонентов компетенций и установлено соответствие видов деятельности компонентам компетенций цифровой экономики.

Теоретическая значимость результатов заключается в выделении методологии, а практическая значимость – в разработке ориентировочной базы для проектирования методики формирования компонентов компетенций цифровой экономики.

Сформулированы выводы о целесообразности рассмотрения предметного контента и содержания деятельности с контентом в качестве единого целого; значимости установления соответствия контента содержательно-деятельностных компонентов методики подготовки студентов компонентам компетенций цифровой экономики (при фиксации на основе анализа и сопоставления соответствия сущности видов деятельности и пооперационного состава действий); необходимости «самоопробации» новационных содержательных и методических решений.

Slepukhin Alexander Vladimirovich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Informatics, Information Technologies and Methods of Teaching Informatics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Semenova Irina Nikolaevna,

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

FILLING THE CONTENT AND ACTIVITY COMPONENTS OF THE TRAINING METHOD OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES FOR FORMATION IN TRAINING COMPETENCES OF DIGITAL ECONOMY

KEYWORDS: training for future teachers; teacher students; formation of competencies; pupils; digital economy; information and communication technology.

ABSTRACT. The restructuring of the modern education system is aimed at implementing plans to provide personnel for the digital economy, creating a focus on the specialties of the digital economy for schools and secondary vocational educational institutions, and, accordingly, transforming the system of training students in pedagogical universities in meaningful, methodological and technological aspects. Therefore, the research problem is associated with the development of a methodology for preparing students of pedagogical specialties for the formation, development and diagnostics of the development of the components of the competencies of the digital economy in students.

The purpose of the described study: to develop a variant of filling the content-active components of the methodology for preparing students of pedagogical specialties for the formation, development and diagnosis of development of the components of competencies of the digital economy in students.

Based on the analysis of literary sources, regulatory documents, expert materials, generalization of research results, structural modeling, the option of filling the content-activity components of the methodology for preparing students of pedagogical specialties to form, develop and diagnose the development of competency components in students is established and the types of activities are found to correspond to the competencies of the digital economy.

The practical and theoretical significance of the results lies in the development of an indicative base for designing a methodology for the formation of competencies of the digital economy.

Conclusions are formulated on the feasibility of considering subject content and the content of activities with content as a whole; the feasibility of establishing compliance of the content of the content-activity components of the methodology for preparing students to the components of the competencies of the digital economy and conducting compliance based on the analysis of the nature of the types of activities and the allocation of the operational composition of actions; the need for "self-testing" of innovative substantive and methodological solutions.

Постановка проблемы и цель исследования. Тенденции изменений в современном обществе, ускорение темпов развития информационных технологий, переход на цифровую экономику требуют высококвалифицированных специалистов, готовых к гибким технологическим изменениям, что обуславливает необходимость пересмотра педагогическим сообществом методологии и процесса подготовки. Анализ аналитических документов и экспертных материалов ([1; 4; 10; 11; 22] и др.) позволяет установить значимость планов по обеспечению кадрами цифровой экономики, необходимость создания соответствующей профессиональной нацеленности обучающихся школ и средних профессиональных образовательных учреждений, потребность преобразования системы подготовки студентов в педвузах и переподготовки учителей в содержательном, методическом и технологическом аспектах. При этом отметим, что необходимость формирования новых профессиональных умений педагога, связанных с подготовкой новых специалистов цифровой эры, актуализируется в условиях перехода на новые стандарты среднего общего и высшего образования ([12; 21]).

Сказанное обуславливает важность разработки методики подготовки студентов педагогических специальностей к формированию, развитию и диагностике развития у обучающихся компонентов компетенций цифровой экономики.

Изученность проблемы. В рамках анализа существующих методик подготовки студентов отметим, что в работах отечественных и зарубежных специалистов ведется обсуждение по следующим основным направлениям: конфигурация базовой модели компетенций цифровой экономики ([3; 4; 6; 7] и др.); дидактический потенциал возможных технологических решений проблемы формирования компетенций – массовые открытые онлайн курсы, открытые образовательные ресурсы, информационные облачные среды ([5; 8; 17-20; 23-26] и др.);

разработка системы методов обучения ([14; 15]). Результаты анализа и сопоставления сформулированных исследователями положений показывают отсутствие единого подхода к пониманию содержания компонентов компетенций, а также системного подхода к наполнению всех взаимосвязанных компонентов методической системы обучения студентов. По нашему мнению, именно выделенное суждение в большей степени объясняет отсутствие в современной литературе описания методики подготовки будущих специалистов цифровой экономики.

В рамках сформулированного определим цель представленного исследования: разработать вариант наполнения одной из важных компонент методики подготовки студентов к формированию компонентов компетенций цифровой экономики, а именно – содержательно-деятельностной компоненты.

Методология и результаты. Наполнение содержательно-деятельностной компоненты методики подготовки студентов проведем на основе идеи классификации методов организации деятельности студентов с информацией, основанием которой является направленность метода на получение и преобразование информации при целевом или функциональном отличии включения информационно-коммуникационных технологий (и их средств) [14]. Перенос акцента на «методы создания новых знаний и конструирования способов деятельности» позволяет нам рассматривать предметный контент и содержание деятельности с контентом как единое целое.

Для обоснования совокупности видов деятельности при наполнении контента отметим целесообразность установления соответствия содержательно-деятельностной компоненты методики подготовки студентов самим компонентам компетенций цифровой экономики. Соответствие установим на основе анализа сущности предлагаемых видов деятельности и выделения пооперационного состава действий, входящих в конкретный вид деятельности.

С учетом сформулированных суждений представим наполнение содержательно-деятельностной компоненты методики подготовки студентов с указанием соответствия компонентам компетенций цифровой экономики (в контексте совокупности компетенций, например, [13]) следующим образом.

1. Выделение необходимости и актуальности изменения содержания и методов подготовки будущих специалистов цифровой экономики, способствующее пониманию взаимообусловленности процессов развития общества и образования (например, в идеологии, представленной в [16]).

Выделение актуальности может быть проведено по трем направлениям: анализ нормативных материалов, экспертных суждений; анализ результатов исследований педагогов и методистов в области компетентностного подхода к обучению; анализ опыта преподавателей и учителей в области использования цифровых технологий.

Указанный вид деятельности соответствует такому компоненту компетенций цифровой экономики, как способность к предвидению развития ситуации, а также исследовательской компетенции.

2. Анализ подходов к построению понятийного аппарата, включающего основные понятия «цифровая экономика», «компетенции» и «компетентности цифровой экономики», «базовая модель компетенций цифровой экономики», «цифровая грамотность», «умения и навыки специалистов цифровой экономики» и др. Для реализации этого вида деятельности целесообразно использовать прием контент-анализа или частотного анализа, результаты которых представляются и корректируются в облачном документе с последующим обсуждением.

Укажем на соответствие выделенного вида деятельности компонентам исследовательской компетенции.

3. Анализ отечественных и зарубежных подходов к построению концепций, моделей и структуры компетенций цифровой экономики. Проведение анализа целесообразно провести на основе обзора подходов к выделению компетенций и навыков деятельности в сфере цифровой экономики, представленных, например, в [3; 4; 13], или, в частности, в докладе всемирного банка о мировом развитии «Цифровые дивиденды», в материалах Всемирного экономического форума, в результатах исследований компаний «Burning Glass Technologies», BCG «Россия 2025. От кадров к талантам», HR-клуба Сколково и др. Предложенный вид деятельности целесообразно дополнить выделением общих компонент (групп) компетенций и представлением результатов в виде схемы (карты).

Предложенный вид деятельности соответствует следующим компонентам компетенций: понимание структуры собственных знаний, исследовательская компетенция.

4. Анализ инвариантной и вариативной составляющей содержательного наполнения групп компетенций цифровой экономики целесообразен с точки зрения выделения составляющих собственно цифровых компетенций и «компетенций будущего», поскольку будущее в значительной степени определяется развитием общества, информационных технологий и их средств, а также педагогических технологий.

Соответствие компонентам компетенций цифровой экономики: понимание структуры собственных знаний, определение наиболее перспективных действий.

5. Анализ методологических основ описания и формирования компетенций цифровой экономики – общая теория деятельности (А. Н. Леонтьев, В. Д. Шадриков), сущность деятельностного и компетентностного подходов, метод функционального анализа деятельности, а также ориентация на обучающихся с разным уровнем базовой цифровой грамотности (обучающиеся школ, средних профессиональных учебных заведений, сотрудники компаний, ИТ-специалисты).

Метод функционального анализа деятельности предусматривает описание трудовой деятельности через выделение трудовых функций и результатов на основе требований работодателей к стандартам деятельности в конкретной профессиональной области (как, например, это сделано в [9]). Применение указанного метода в идеологии, например, [4], позволит сформулировать студентам вывод об изменениях характера деятельности в условиях цифровой экономики, заключающихся, в частности, в креативности деятельности и управлении деятельностью в целом. Подобный анализ структуры деятельности (и макроструктуры: мотивы – цели – действия – саморазвитие – объективный результат – последствия и эффекты деятельности) позволит сформулировать вывод об аналогии со структурой новых компетенций.

Процесс получения результатов и формулировки суждений позволяет установить соответствие выделенного вида деятельности таким компонентам компетенций цифровой экономики, как способность к гибкой адаптивности, исследовательская компетенция, понимание структуры знаний.

6. Выделение пооперационного состава деятельности, направленной на формирование (развитие) компонентов компетенций цифровой экономики.

Указанный перспективный вид деятельности невозможно осуществить без по-

нимания сущности деятельностного подхода, умений выделять в составе деятельности действия, операции, объединять действия в приемы, что, соответственно, требует способности студентов к совместным творческим видам деятельности.

7. Анализ подходов к построению системы методов формирования, развития и диагностики уровня сформированности (развития) компонентов всех групп компетенций цифровой экономики. Указанный анализ целесообразно провести на основе парадигмального подхода (аналогично [14]), использование которого может привести к конструированию новых или обогащению известных методов обучения.

Соответствие деятельности компонентам компетенций цифровой экономики: выделение главного, понимание структуры собственных знаний, исследовательская компетенция, способность к гибкой адаптивности.

8. Анализ подходов к выделению уровней сформированности и развития компетенций и их компонентов.

Применение деятельностного подхода в рамках указанного анализа приведет к пониманию сущности деятельности формирования и развития целевых категорий (знания, понимание, умение, навык, анализ, синтез, оценка), формирования умений студентов выделять критерии оценивания и признаки, согласно которым формулируется вывод об уровне развития обучающегося.

Соответствие деятельности компонентам компетенций цифровой экономики: понимание структуры собственных знаний, исследовательская компетенция.

9. Анализ потенциала педагогических технологий (в частности, технологии проектной деятельности, кейс-технологии, технологии смешанного обучения и др.), информационно-коммуникационных технологий (и их средств) для формирования компонентов компетенций цифровой экономики.

Указанный анализ потребует рассмотрения сущности технологий, сопоставления их характеристических особенностей, установления соответствия с заранее прописанными целевыми установками, формулировки выводного суждения о возможностях (преимуществах и недостатках) технологий, а также выделения дидактических функций средств информационно-коммуникационных технологий. Результаты анализа целесообразно оформить в формате облачных документов для последующего обсуждения и корректировки.

Установим соответствие деятельности следующим компонентам компетенций цифровой экономики: способность расставлять приоритеты, понимание структуры собственных знаний, определение наиболее перспективных действий.

10. Выделение дидактического потенциала предметного материала различных дисциплин для формирования (развития) компонентов компетенций цифровой экономики.

Данный вид деятельности включает в себя формулировку и составление совокупности предметно-ориентированных учебных заданий, направленных на формирование действий (операций), входящих в состав компонент компетенций, а также распределение совокупности заданий по конкретным темам предметного курса.

Соответствие деятельности компонентам компетенций цифровой экономики: способность расставлять приоритеты, понимание структуры собственных знаний, определение наиболее перспективных действий.

11. Анализ атласа современных профессий (на основе, например, [2]).

Предлагаемый анализ позволит студентам понять методологию результатов обучения, затребованных профессиональными специальностями, составить совокупность профессионально-ориентированных учебных заданий, направленных на формирование действий, входящих в состав компонент компетенций, а также распределить задания по предметным дисциплинам.

Соответствие деятельности компонентам компетенций цифровой экономики: понимание структуры собственных знаний, определение наиболее перспективных действий, способности к гибкой адаптивности.

12. Диагностика и самодиагностика уровня сформированности компонентов компетенций цифровой экономики.

Выделенная деятельность необходима как базисный элемент построения методики формирования (развития) компонент компетенций. Определение исходного уровня сформированности компонент компетенций является первичным для проектирования методики формирования компетенций.

Указанный вид деятельности соответствует следующим компонентам компетенций цифровой экономики: понимание структуры собственных знаний, удовлетворение потребности в саморазвитии.

13. Анализ возможности построения индивидуальных профилей непрерывного развития компетенций (как у обучающихся, так и у самого преподавателя) в течение всей жизни, анализ возможностей самосовершенствования отдельных компонентов компетенций.

Указанный анализ целесообразен для понимания сущности действий по формированию (развитию) компонент компетенций цифровой экономики и «самоапробации» совокупности разработанных на предыдущих этапах учебных заданий (с последующей их корректировкой).

Соответствие деятельности компонентам компетенций цифровой экономики: способность к гибкой адаптивности, удовлетворение потребности в саморазвитии.

14. Построение структурно-функциональной модели методики формирования у обучающихся компонентов компетенций цифровой экономики.

Этап предполагает умение систематизировать результаты предыдущих видов деятельности, устанавливать причинно-следственные связи и представлять результаты, например, в схематической форме.

Соответствие деятельности компонентам компетенций цифровой экономики: понимание структуры собственных знаний, определение наиболее перспективных действий, способности к гибкой адаптивности.

15. Анализ возможностей использования средств информационно-коммуникационных технологий для реализации представленной последовательности действий.

Указанный вид деятельности может сопровождаться созданием информационного сопровождения коммуникации участников образовательного процесса, созданием сообществ практики, модернизацией онлайн-сообществ.

Соответствие деятельности компонентам компетенций цифровой экономики: компонента управленческой компетенции будущих специалистов цифровой экономики.

16. Рефлексия (саморефлексия) необходимости и значимости предложенных видов деятельности для осмысления состава профессиональных действий учителя (преподавателя), сущности происходящих изменений технологической революции.

Особо укажем, что при наполнении содержательно-деятельностной компоненты методики подготовки студентов педагогиче-

ских специальностей мы, стоя на позициях системного подхода, стремились реализовать принцип целостности (в трактовке В. А. Беликова, В. Н. Садовского, Э. Г. Юдина).

Дополнительно выделим потенциал представленной последовательности действий студентов в развитии коммуникативной компетенции при условии сопоставления и обсуждения результатов деятельности в группе (микрогруппах).

Заключение и выводы. Исследование проблемы построения методики формирования, развития и диагностики развития компонентов компетенций цифровой экономики находится на начальном этапе и требует, в первую очередь, изменения всей методологии обучения при осмыслении его необходимости. Для подготовки современных педагогических кадров в рамках этого этапа, по мнению авторов, важно сочетание теоретических изысканий и «самоапробации» новационных содержательных, методических и технологических решений для накопления эмпирической базы. Поэтому предложенные идеи могут быть реализованы в различных курсах: «Методика обучения и воспитания», «Информационно-коммуникационные технологии» и др.

Представленный вариант наполнения содержательно-деятельностной компоненты методики подготовки студентов, демонстрируя идею «автометодики», не претендует на полное соответствие компонентам компетенций цифровой экономики. Он может быть обогащен в процессе дальнейших теоретических исследований, а также при обсуждении результатов деятельности со студентами, с выделением таких видов деятельности, которые будут соответствовать совокупности компетенций цифровой экономики в полном составе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аптекман, А. Цифровая Россия: новая реальность / А. Аптекман, В. Калабин, В. Клинецов [и др.]. – URL: <http://www.mckinsey.com> (дата обращения: 19.10.2019). – Текст : электронный.
2. Атлас новых профессий. – URL: https://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO_SEDeC_Atlas.pdf (дата обращения: 26.11.2019). – Текст : электронный.
3. Гилева, Т. А. Компетенции и навыки цифровой экономики: разработка программы развития персонала / Т. А. Гилева. – URL: <http://ogbus.com/index.php/bul/article/view/9910> (дата обращения: 29.10.2019). – Текст : электронный.
4. Данилюк, А. Я. Концепция Базовой модели компетенций цифровой экономики / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков. – URL: <https://www.ganepa.ru/images/anons/2018-12/Koncoesiya-bmkce.pdf> (дата обращения: 19.10.2019). – Текст : электронный.
5. Коган, М. С. Альтернативы массовым открытым он-лайн курсам при интегрировании их в учебный процесс вуза / М. С. Коган, Е. В. Уайндштейн // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2017. – Т. 6, № 20. – С. 19-28. – Doi: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.20.2.
6. Кондаков, А. М. Цифровое образование: матрица возможностей / А. М. Кондаков. – URL: <http://ito2018.bytic.ru/uploads/materials/2.pdf> (дата обращения: 10.11.2019). – Текст : электронный.
7. Куприяновский, В. П. Навыки в цифровой экономике и вызовы системы образования / В. П. Куприяновский [и др.] // International Journal of Open Information Technologies. – 2017. – Т. 5, № 1. – С. 19-24.
8. Маркеева, А. В. Открытые образовательные ресурсы как инновационная образовательная практика в России / А. В. Маркеева // Креативная экономика. – 2014. – Т. 8, № 9. – С. 139-150.
9. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования)» : Приказ Минтруда РФ

от 18.10.2013. № 544н. – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>. (дата обращения: 12.11.2019). – Текст : электронный.

10. Программа развития цифровой экономики в Российской Федерации до 2035 г. – URL: <http://spkurduumov.ru/uploads/2017/05/strategy.pdf> (дата обращения: 09.11.2019). – Текст : электронный.

11. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» : Распоряжение Правительства РФ от 28 июля 2017 г. № 1632-р. – URL: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7Mo.pdf> (дата обращения: 25.10.2018). – Текст : электронный.

12. Проект федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. – URL: <https://regulation.gov.ru/projects#пра=94555> (дата обращения: 19.10.2019). – Текст : электронный.

13. Рудской, А. И. Пути снижения рисков при построении в России цифровой экономики. Образовательный аспект / А. И. Рудской, А. И. Боровков, П. И. Романов [и др.]. – URL: <https://cyberleninka.ru/search?q=РудскойАндрейИванович> (дата обращения: 19.10.2019). – Текст : электронный.

14. Семенова, И. Н. Methodology of teaching mathematics methods designing in the modern educational paradigm / И. Н. Семенова. – Yelm, WA, USA : Science Book Publishing House, 2014. – 156 p.

15. Семенова, И. Н. Определение методов обучения в системе профессионального образования и проблема их классификации в современной образовательной парадигме / И. Н. Семенова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета. – 2016. – № 1. – С. 139-145.

16. Семенова, И. Н. Наполнение матрицы «современной» парадигмы для выделения значимых методов обучения при подготовке педагогических кадров / И. Н. Семенова, А. В. Слепухин, Е. Н. Эрентраут // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 9. – С. 122-128.

17. Слепухин, А. В. Проектирование компонентов методики формирования профессиональных умений студентов педагогических вузов в условиях использования виртуальной образовательной среды / А. В. Слепухин // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 7. – С. 82-90.

18. Слепухин, А. В. Особенности организации самостоятельной работы студентов с использованием облачных технологий в контексте компетентного подхода / А. В. Слепухин, И. Н. Семенова, И. А. Щербина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2019. – № 3 (200). – С. 86-95.

19. Стариченко, Б. Е. О формировании общепрофессиональных ИКТ-компетенций студентов направления подготовки «Педагогическое образование» / Б. Е. Стариченко // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 7. – С. 97-103.

20. Стариченко, Б. Е. Использование дисциплинарных облачных образовательных сред в учебном процессе / Б. Е. Стариченко, Е. Б. Стариченко, Л. В. Сардак // Нижегородское образование. – 2017. – № 1. – С. 72-78.

21. Утвержденные ФГОС ВО с учетом профессиональных стандартов 3++ по направлениям бакалавриата, магистратуры, специалитета. – URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24> (дата обращения: 15.10.2019). – Текст : электронный.

22. Цифровая экономика Российской Федерации. – URL: <http://www.static.government.ru> (дата обращения: 11.11.2019). – Текст : электронный.

23. Bruff, D. Wrapping a MOOC: Student Perceptions of and Experiment in Blended Learning / D. Bruff, D. Fisher, K. McEwen, et al. – Text : electronic // Journal of Online Learning and Teaching. – 2014. – Vol. 9, № 2. – URL: http://jolt.merlot.org/vol9no2/bruff_0613.htm (date of access: 25.11.2019).

24. Jordan, K. Massive Open Online Course Completion Rates Revisited: Assessment, Length and Attrition / K. Jordan // International Review of Research in Open and Distributed Learning. – 2015. – Vol. 16, № 3. – P. 341-358.

25. Johnson, L. Enter the Anti-MOOCs: the Reinvention of Online Learning as a Form of Social Commentary / L. Johnson, Becker S. Adams // Massive Open Online Courses: The MOOC Revolution / ed. by P. Kim. – New York : Routledge, 2015. – P. 61-77.

26. Kolowich, S. The Professors Behind the MOOC Hype / S. Kolowich. – Text : electronic // The Chronicle of Higher Education. – 2013. – URL: <http://www.chronicle.com/article/The-ProfessorsBehind-the-MOOC/137905/> (date of access: 25.11.2018).

REFERENCES

1. Aptekman, A. Tsifrovaya Rossiya: novaya real'nost' / A. Aptekman, V. Kalabin, V. Klintsov [i dr.]. – URL: <http://www.mckinsey.com> (data obrashcheniya: 19.10.2019). – Tekst : elektronnyy.

2. Atlas novykh professiy. – URL: https://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO_SEDeC_Atlas.pdf (data obrashcheniya: 26.11.2019). – Tekst : elektronnyy.

3. Gileva, T. A. Kompetentsii i navyki tsifrovoy ekonomiki: razrabotka programmy razvitiya personala / T. A. Gileva. – URL: <http://ogbus.com/index.php/bul/article/view/9910> (data obrashcheniya: 29.10.2019). – Tekst : elektronnyy.

4. Danilyuk, A. Ya. Kontseptsiya Bazovoy modeli kompetentsiy tsifrovoy ekonomiki / A. Ya. Danilyuk, A. M. Kondakov. – URL: <https://www.ranepa.ru/images/anons/2018-12/Konceosiya-bmkce.pdf> (data obrashcheniya: 19.10.2019). – Tekst : elektronnyy.

5. Kogan, M. S. Al'ternativny massovym otkrytym on-layn kursam pri integrirovanii ikh v uchebnyy protsess vuza / M. S. Kogan, E. V. Uayndsteyn // Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze. – 2017. – T. 6, № 20. – S. 19-28. – Doi: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.20.2.

6. Kondakov, A. M. Tsifrovoe obrazovanie: matritsa vozmozhnostey / A. M. Kondakov. – URL: <http://ito2018.bytic.ru/uploads/materials/2.pdf> (data obrashcheniya: 10.11.2019). – Tekst : elektronnyy.

7. Kupriyanovskiy, V. P. Navyki v tsifrovoy ekonomike i vyzovy sistemy obrazovaniya / V. P. Kupriyanovskiy [i dr.] // International Journal of Open Information Technologies. – 2017. – T. 5, № 1. – S. 19-24.

8. Markeeva, A. V. Otkrytye obrazovatel'nye resursy kak innovatsionnaya obrazovatel'naya praktika v Rossii / A. V. Markeeva // Kreativnaya ekonomika. – 2014. – T. 8, № 9. – S. 139-150.
9. Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaya deyatelnost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya)» : Prikaz Mintruda RF ot 18.10.2013. № 544n. – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>. (data obrashcheniya: 12.11.2019). – Tekst : elektronnyy.
10. Programma razvitiya tsifrovoy ekonomiki v Rossiyskoy Federatsii do 2035 g. – URL: <http://spkurdyumov.ru/uploads/2017/05/strategy.pdf> (data obrashcheniya: 09.11.2019). – Tekst : elektronnyy.
11. Programma «Tsifrovaya ekonomika Rossiyskoy Federatsii» : Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 28 iyulya 2017 g. № 1632-r. – URL: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7Mo.pdf> (data obrashcheniya: 25.10.2018). – Tekst : elektronnyy.
12. Proekt federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya. – URL: <https://regulation.gov.ru/projects#npa=94555> (data obrashcheniya: 19.10.2019). – Tekst : elektronnyy.
13. Rudskoy, A. I. Puti snizheniya riskov pri postroenii v Rossii tsifrovoy ekonomiki. Obrazovatel'nyy aspekt / A. I. Rudskoy, A. I. Borovkov, P. I. Romanov [i dr.]. – URL: <https://cyberleninka.ru/search?q=RudskoyAndreyIvanovich> (data obrashcheniya: 19.10.2019). – Tekst : elektronnyy.
14. Semenova, I. N. Methodology of teaching mathematics methods designing in the modern educational paradigm / I. N. Semenova. – Yelm, WA, USA : Science Book Publishing House, 2014. – 156 p.
15. Semenova, I. N. Opredelenie metodov obucheniya v sisteme professional'nogo obrazovaniya i problema ikh klassifikatsii v sovremennoy obrazovatel'noy paradigme / I. N. Semenova // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2016. – № 1. – S. 139-145.
16. Semenova, I. N. Napolnenie matritsy «sovremennoy» paradigmy dlya vydeleniya znachimykh metodov obucheniya pri podgotovke pedagogicheskikh kadrov / I. N. Semenova, A. V. Slepukhin, E. N. Erentraut // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2019. – № 9. – S. 122-128.
17. Slepukhin, A. V. Proektirovanie komponentov metodiki formirovaniya professional'nykh umeniy studentov pedagogicheskikh vuzov v usloviyakh ispol'zovaniya virtual'noy obrazovatel'noy sredy / A. V. Slepukhin // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2016. – № 7. – S. 82-90.
18. Slepukhin, A. V. Osobennosti organizatsii samostoyatel'noy raboty studentov s ispol'zovaniem oblachnykh tekhnologiy v kontekste kompetentnostnogo podkhoda / A. V. Slepukhin, I. N. Semenova, I. A. Shcherbina // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2019. – № 3 (200). – S. 86-95.
19. Starichenko, B. E. O formirovanii obshcheprofessional'nykh IKT-kompetentsiy studentov napravleniya podgotovki «Pedagogicheskoe obrazovanie» / B. E. Starichenko // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2016. – № 7. – S. 97-103.
20. Starichenko, B. E. Ispol'zovanie distsiplinarnykh oblachnykh obrazovatel'nykh sred v uchebnom protsesse / B. E. Starichenko, E. B. Starichenko, L. V. Sardak // Nizhegorodskoe obrazovanie. – 2017. – № 1. – S. 72-78.
21. Utverzhdennye FGOS VO s uchetom professional'nykh standartov 3++ po napravleniyam bakalavriata, magistratury, spetsialiteta. – URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24> (data obrashcheniya: 15.10.2019). – Tekst : elektronnyy.
22. Tsifrovaya ekonomika Rossiyskoy Federatsii. – URL: <http://www.static.government.ru> (data obrashcheniya: 11.11.2019). – Tekst : elektronnyy.
23. Bruff, D. Wrapping a MOOC: Student Perceptions of and Experiment in Blended Learning / D. Bruff, D. Fisher, K. McEwen, et al. – Text : electronic // Journal of Online Learning and Teaching. – 2014. – Vol. 9, № 2. – URL: http://jolt.merlot.org/vol9no2/bruff_0613.htm (date of access: 25.11.2019).
24. Jordan, K. Massive Open Online Course Completion Rates Revisited: Assessment, Length and Attrition / K. Jordan // International Review of Research in Open and Distributed Learning. – 2015. – Vol. 16, № 3. – P. 341-358.
25. Johnson, L. Enter the Anti-MOOCs: the Reinvention of Online Learning as a Form of Social Commentary / L. Johnson, Becker S. Adams // Massive Open Online Courses: The MOOC Revolution / ed. by P. Kim. – New York : Routledge, 2015. – P. 61-77.
26. Kolowich, S. The Professors Behind the MOOC Hype / S. Kolowich. – Text : electronic // The Chronicle of Higher Education. – 2013. – URL: <http://www.chronicle.com/article/The-ProfessorsBehind-the-MOOC/137905/> (date of access: 25.11.2018).

УДК 371.125.8(470.5)
ББК Ю96

DOI 10.26170/ps20-01-12
ГРНТИ 15.81.21

Код ВАК 19.00.07

Васягина Наталия Николаевна,

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии образования, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 387; e-mail: vasyagina_n@mail.ru

Ибатуллина Анастасия Владимировна,

заведующий отделом развития психологической службы в образовании и службы медиации, ГБУ СО «ЦППМСП „Лад“»; 620039, Россия, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 8; e-mail: avorosh@gmail.com

**О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЕ
В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: психологическая служба; модели психологической службы; психолого-педагогическое сопровождение; психолого-педагогическая помощь; участники образовательного процесса.

АННОТАЦИЯ. *Проблема исследования.* Сегодня обществом осознана необходимость направить усилия системы образования на реализацию личностного и интеллектуального потенциала детей как главного богатства страны и основного ресурса для прогресса во всех сферах общественной жизни. Эффективность решения этих сложных вопросов в значительной степени связана с развитием и укреплением психологической службы, разработкой вариативных моделей психологической службы образования, соответствующих целям и задачам развития каждого конкретного региона.

Целью настоящей статьи является описание актуального состояния и перспектив развития психологической службы в системе образования Свердловской области.

Методология и методы исследования. Основополагающими для исследования являются системно-эволюционный подход и психологическая теория деятельности. Исследование выполнено с использованием следующих методов: историографический, сравнительный, систематизации и концептуализации научных идей, теоретического моделирования.

Основные результаты. В статье проанализирована инфраструктура психологической службы образования, ее организационно-управленческая структура и порядок управления деятельностью. Впервые описана модель Службы: содержание и преемственность практической деятельности педагогов-психологов образовательных организаций разных типов и видов и ППМС-центров в регионе обеспечивается совокупностью четырех взаимосвязанных и взаимодополняющих ступеней психолого-педагогического сопровождения, что позволяет обеспечить доступность, качество и полноту психолого-педагогической помощи для всех категорий детей в возрасте от 0 до 18 лет, их родителей (законных представителей), обучающихся, педагогов и администрации образовательных организаций всех типов и видов, независимо от их местонахождения на территории Свердловской области. Приведены сведения о кадровом обеспечении Службы, данные по обеспечению профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников в целях получения ими компетенций, необходимых для сохранения и укрепления психологического и психического здоровья и развития обучающихся, оказания им психологической помощи и поддержки, содействия в трудных жизненных ситуациях, в позитивной социализации, а также организации психологического консультирования родителей.

Выводы. В Свердловской области сложилась уникальная модель психологической службы, позволяющая решать задачи обеспечения психологического сопровождения участников образовательного процесса с учетом региональной специфики. Условиями повышения эффективности психологического сопровождения участников образовательного процесса будут являться развитие инфраструктуры, обеспечение консорциума науки и практики и единства регионального пространства Службы, обеспечение доступности и полноты спектра качественного психолого-педагогического сопровождения, психолого-педагогической, медико-социальной помощи всем субъектам образования; поддержание высокого уровня профессиональной квалификации педагогических работников; развитие внутриведомственного и межведомственного взаимодействия.

Рекомендации. Материалы исследования могут быть использованы при подготовке студентов, обучающихся по психолого-педагогическим направлениям, в работе специалистов психологической службы системы образования.

Vasyagina Nataliya Nikolaevna,

Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Psychology of Education, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Ibatullina Anastasia Vladimirovna,

Head of the Department of Development of Psychological Service in Education and Mediation Services SBI SR CPPMSA "Lado", Ekaterinburg, Russia

ABOUT THE PSYCHOLOGICAL SERVICE IN THE EDUCATIONAL SYSTEM OF THE SVERDLOVSK REGION

KEYWORDS: psychological service; model of psychological service; psychological and pedagogical support; psychological and pedagogical assistance; participants of the educational process.

ABSTRACT. *The problem of research.* Today, society is aware of the need to direct the efforts of the education system to realize the personal and intellectual potential of children as the main wealth of the country and the main resource for progress in all spheres of public life. The effectiveness of solving these complex issues is largely related to the development and strengthening of the psychological service, the development of variable models of the psychological service of education, corresponding to the goals and objectives of the development of each specific region.

The purpose of this article is to describe the current state and prospects for the development of psychological services in the education system of the Sverdlovsk region.

Methodology and research methods. Fundamental to the study are the system-evolutionary approach and the psychological theory of activity. The research was carried out using the following methods: historiographic, comparative, systematization and conceptualization of scientific ideas, theoretical modeling.

Research progress and main results. The article analyzes the infrastructure of the psychological service of education, its organizational and managerial structure and the order of activity management. Described the Service model: content and continuity of the practical activity of teachers-psychologists of educational institutions of different types and PPMS centers in the region is provided by a collection of four interrelated and complementary stages of psychological and pedagogical support that allows you to ensure the availability, quality and completeness of the psycho-pedagogical assistance for all categories of children aged 0 to 18 years, their parents (legal representatives) students, teachers and administration of educational organizations of all types and kinds, regardless of their location in the Sverdlovsk region. The data on the personnel support of the Service, data on the provision of professional retraining and advanced training of teachers in order to obtain the competencies necessary for the preservation and strengthening of psychological and mental health and development of students, providing them with psychological assistance and support, assistance in difficult life situations, in positive socialization, as well as the organization of psychological counseling.

Summary. In the Sverdlovsk region there is a unique model of psychological service, which allows to solve the problem of providing psychological support to participants of the educational process, taking into account the regional specifics. Conditions of increase of efficiency of psychological support of participants of educational process will be development of infrastructure, the consortium of science and practice and unity of the regional space Service, accessibility and completeness of the range of quality of psychological and pedagogical support, psycho-pedagogical and medico-social assistance to all subjects of education; maintaining a high level of professional qualifications of teachers; the development of intra- and interagency cooperation.

Recommendations. The materials of the study can be used in the preparation of students studying in psychological and pedagogical areas, in the work of specialists of the psychological service of the education system.

Постановка проблемы и обоснование актуальности ее решения в настоящее время. Сегодня психологическая служба образования в России находится в фокусе особого внимания. В современных стандартах образования большое значение уделяется вопросам психического, личностного и социального развития ребенка, его возрастным и индивидуальным особенностям, сохранению и укреплению его психического и психологического здоровья. По существу, речь идет об осознанной обществом необходимости направить усилия системы образования на реализацию интеллектуального и личностного потенциала, творческой энергии растущих людей как главного богатства страны и основного ресурса для прогресса во всех сферах общественной жизни [4; 5]. Все большее внимание уделяется индивидуализации образования, созданию условий для раскрытия потенциальных возможностей обучающихся вне зависимости от индивидуальных возможностей, образовательных потребностей и особенностей их психофизического развития [13; 15]. Эффективность решения этих сложных вопросов в значительной степени связана с дальнейшим развитием и

укреплением психологической службы. При этом абсолютно очевидно, что региональное разнообразие России является тем фактором, учет которого позволяет сделать политику в области психологического сопровождения образования более адресной. И при сохранении общих для всего образовательного пространства страны аспектов деятельности Службы создает условия для существования вариативных моделей психологической службы образования, соответствующих целям и задачам развития каждого конкретного региона [1].

Целью настоящей статьи является описание актуального состояния и перспектив развития психологической службы в системе образования Свердловской области.

Анализ последних исследований и публикаций (в том числе и международных) по рассматриваемой проблеме и выделение нерешенных задач рассматриваемой проблемы. Основные положения школьной психологической службы разработаны такими учеными, как А. Г. Асмолов, В. В. Давыдов, И. В. Дубровина, Ю. М. Забродин, В. В. Рубцов и др. Ресурсный потенциал и специфические особенности системы образования рассмотре-

ны И. В. Дубровиной, Е. И. Метельковой. Эффективность модели психологической службы в образовании определяется ее активностью, целенаправленностью, социальной обусловленностью, раскрывается и обосновывается принципами психологической теории деятельности (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. В. Давыдов). Особенности трансформации психологической службы в образовании в контексте вызовов и рисков современного детства рассматриваются В. В. Рубцовым.

Анализ последних отечественных публикаций показывает, что научное и профессиональное сообщество реагирует на изменения в системе образования, подчеркивает актуальность развития психологической службы образования и многоаспектность этого процесса, исследования направлены на выработку новых тенденций, систематизацию и структурирование психолого-педагогической деятельности (В. В. Рубцов, С. Н. Костромина, В. Э. Пахалья, Н. Н. Васягина, О. В. Решетников, Б. Р. Мандель и др.).

Современные зарубежные исследователи наряду с описанием исторических направлений школьной психологии (Т. К. Fagan, K. W. Price, R. G. Floyd, K. Smithson) рассматривают наиболее востребованные обществом темы – критерии эффективности психологической службы образования и социальные ожидания (K. Mägi, E. Kikas, L. Marvin Simner), психологические аспекты образования в поликультурной среде (April G. Simcox, Karen L. Nuijens, Courtland C. Lee). Обзор трансформаций психологической службы в США описан отечественными исследователями во временном срезе 30 лет (Т. В. Ермолова, Т. В. Иволина).

Анализ существующей литературы показал, что в современных психолого-педагогических исследованиях недостаточно отражена региональная специфика, которая в литературе в большей степени сводится к описанию опыта конкретных образовательных организаций, психологических центров, результатов внедрения современных нормативных стандартов, положений, рекомендаций. Отсутствие комплексного и объемного описания психологической службы образования Свердловской области с учетом особенностей региона и перспективных социально-экономических ориентиров приводит нас к обоснованию проблематики нашей статьи и дальнейших исследований.

Методология и методы исследования. Теоретико-методологическими основаниями исследования являются системно-эволюционный подход (Н. Н. Моисеев, И. Пригожин, В. С. Степин) и психологическая теория деятельности (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. В. Давыдов и др.). Ис-

следование выполнено с использованием следующих методов: историографический, сравнительный, систематизации и концептуализации научных идей, теоретического моделирования.

Основные результаты. Психологическая служба в системе образования Свердловской области создана в 2004 году. На сегодняшний день в системе образования Свердловской области функционируют 10 центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (3 государственных и 7 муниципальных), 38 психолого-медико-педагогических комиссий (21 государственная и 17 муниципальных), 8 центров психологической поддержки несовершеннолетних (4 областных и 4 муниципальных), 25 служб ранней помощи (9 областных и 16 муниципальных), 435 Школьных служб примирения (из них 21 территориальная), 22 консультативных пункта помощи семьям, имеющим детей. В образовательных организациях работают 804 педагога-психолога.

Координация деятельности Службы на всех ее уровнях осуществляется Министерством образования и молодежной политики Свердловской области под руководством Главного внештатного педагога-психолога.

В соответствии с Концепцией развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года [7] с учетом специфики образовательного кластера Свердловской области и регионального опыта организации психолого-педагогического сопровождения, психолого-педагогической и медико-социальной помощи в Свердловской области разработана региональная стратегия (концепция) развития Психологической службы в системе образования. Развитие психологической Службы осуществляется с опорой на такие структуры, как центры психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, психолого-медико-педагогические комиссии и специализированные психологические службы [12].

В соответствии с дорожной картой реализации стратегии развития Психологической службы в системе образования Свердловской области в регионе созданы Координационный совет по развитию психологической службы в системе образования Свердловской области (утв. Министерством образования и молодежной политики от 26.12.2018) и региональный Ресурсный центр по психолого-педагогическому сопровождению (утв. Министерством образования и молодежной политики от 18.07.2019); разработаны региональная Модель психологической Службы в системе образования Свердловской области (утв. Координационным советом по развитию

психологической службы в системе образования Свердловской области от 08.11.2019) и Положение о психологической службе в системе образования Свердловской области (утв. Министерством образования и молодежной политики от 03.12.2019).

Деятельность Службы осуществляется во взаимодействии с педагогами и родителями (законными представителями) обучающихся и воспитанников, научными центрами и структурными подразделениями Уральского педагогического кластера, учреждениями здравоохранения, органами опеки и попечительства, органами внутренних дел и прокуратуры, МЧС, общественными организациями, оказывающими образовательным организациям помощь в воспитании и развитии обучающихся.

Содержание и преемственность практической деятельности педагогов-психологов образовательных организаций разных типов и видов и ППС-центров в регионе обеспечивается совокупностью четырех взаимосвязанных и взаимодополняющих ступеней психолого-педагогического сопровождения (первая – вторая ступени), психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (третья – четвертая ступени). Такая логика организации деятельности Службы позволяет обеспечить доступность, качество и полноту психолого-педагогической помощи для всех категорий детей в возрасте от 0 до 18 лет, их родителей (законных представителей), обучающихся, педагогов и администрации образовательных организаций всех типов и видов, независимо от их местонахождения на территории Свердловской области.

Первая и вторая ступени реализуются на базе образовательных организаций, через создание психолого-педагогических условий для сопровождения основных и дополнительных образовательных программ и участников образовательного процесса – обучающихся, их родителей (законных представителей), педагогов и администрации данных образовательных организаций.

На первой ступени основная роль в обеспечении психологической комфортности и безопасности образовательной среды, оказании психологической поддержки, сохранении и укреплении психического здоровья и эмоционального благополучия обучающихся и воспитанников, создании условий для их самореализации в социально позитивных видах деятельности с учетом возрастных и индивидуально-психологических особенностей отводится педагогам и родителям (законным представителям) обучающихся и воспитанников. Педагог-психолог создает условия для поддержания необходимого уровня психологической культуры

указанных выше участников образовательного процесса, оказывает информационную и консультативную помощь, обучает эффективным способам оказания психологической поддержки воспитанников и обучающихся, навыкам построения конструктивных взаимоотношений и разрешения межличностных конфликтов, гармонизации детско-родительских отношений, навыкам рефлексии и самоанализа, знакомит с маркерами, указывающими на нарушение психологического благополучия обучающихся (воспитанников) и пр. [1; 3; 9; 11].

На второй ступени психолого-педагогическое сопровождение воспитанников и обучающихся осуществляется непосредственно педагогом-психологом (педагогами-психологами) или группой педагогических работников с его участием с помощью комплекса взаимосвязанных видов профессиональной деятельности: психологическая диагностика, психологическое консультирование, проведение коррекционно-развивающих занятий, психологическое просвещение и психологическая профилактика [10]. Основным направлением психолого-педагогического сопровождения обучающихся и воспитанников является психологическое сопровождение их обучения, воспитания и развития. Перечень, объем, содержание названных видов и направлений деятельности определяются педагогом-психологом по согласованию с руководителем образовательной организации с учетом ее специфики, материально-технических и кадровых ресурсов, актуальных задач, стоящих перед организацией.

Особое внимание в соответствии со спецификой образовательной организации может быть уделено выявлению возможностей, способностей и склонностей детей; определению причин нарушений в обучении, поведении и развитии; созданию особых психолого-педагогических условий для обеспечения развития воспитанников и обучающихся; сопровождению обучающихся при переходе на новый образовательный уровень и адаптации на нем; психологическому сопровождению профессионального самоопределения, предпрофильной подготовки, профильного обучения и др. [2; 6; 15].

Важнейшим условием эффективного психолого-педагогического сопровождения воспитанников и обучающихся является углубленный анализ их личности и поведения в различных ситуациях, взаимоотношений со сверстниками, родителями (законными представителями) и педагогами [1; 8]. Выявленные особенности становятся основанием для планирования и реализации коррекционно-развивающих мероприятий и построения индивидуальных обра-

зовательных маршрутов обучающихся.

Решение вопросов, связанных с проблемами обучения, воспитания и развития обучающихся и воспитанников, требующих участия иных специалистов образовательной организации (учитель-логопед, учитель-дефектолог, социальный педагог) и специалистов других ведомств и служб (в соответствии с утвержденными регламентами внутриведомственного и межведомственного взаимодействия), осуществляется ПМПк. Состав ПМПк определяется целями и задачами конкретной образовательной организации или спецификой рассматриваемого случая. По итогам работы ПМПк выносится заключение и разрабатывается программа индивидуального сопровождения обучающегося с указанием участвующих в ее реализации специалистов и куратора случая.

Специализированная помощь на уровне образовательной организации оказывается педагогом-психологом данной организации при условии наличия у него дополнительного профессионального образования или повышения квалификации по соответствующему направлению и/или в случаях территориальной удаленности ППМС-центра.

На третьей ступени специализированная помощь участникам образовательного процесса, а также содействие в профессиональной деятельности педагогов-психологов образовательных организаций оказываются муниципальными ППМС-центрами, которые могут иметь юридический статус или быть созданными при образовательной организации в формате консультативного пункта или ресурсного центра, иметь общую (ЦППМСП г. Лесной, ЦППМС г. Ревда и др.) или специализированную направленность (центр «Одаренность и технологии», «Речевой центр», «Центр помощи семье и детям» и др.), и территориальными ПМПк (тПМПк).

Плановая помощь участникам образовательного процесса оказывается по направлению ПМПк, педагога-психолога образовательной организации, либо по индивидуальным запросам. Экстренная помощь оказывается без направления в день обращения.

Содержанием деятельности ППМС-центров муниципального уровня является:

- углубленная комплексная диагностика случая (психологическое и психическое развитие ребенка, его социальная ситуация, состояние здоровья и пр.);

- психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь детям раннего возраста, детям и подросткам, имеющим ограниченные возможности здоровья, с выраженной одаренностью, выраженными признаками дезадаптации и девиантного поведения, находящимся в трудной жизненной ситуации;

- психологическая помощь несовершеннолетним обучающимся, признанным подозреваемыми, обвиняемыми или подсудимыми по уголовному делу, либо являющимся потерпевшими или свидетелями преступления;

- участие в разрешении конфликтов между родителями, педагогами и администрацией по запросу органов управления образованием муниципального образования или администрации образовательных организаций;

- психологическое просвещение руководителей образовательных организаций муниципального образования;

- обеспечение психолого-педагогических условий реализации образовательных программ по запросу руководителей образовательных организаций (на условиях аутсорсинга);

- работа с педагогами-психологами образовательных организаций по сформированному запросу (супервизия);

- организация взаимодействия педагога-психолога со специалистами ППМС-центра при необходимости решения сложной проблемы, связанной с развитием или здоровьем ребенка;

- комплексная оценка и подготовка кандидатов в замещающие родители;

- участие в работе методических объединений педагогов-психологов муниципального образования;

- анализ состояния психологического здоровья обучающихся, воспитанников в образовательном пространстве муниципалитета и представление необходимой информации органу управления образованием муниципалитета для принятия управленческих решений;

- организационно-методическое обеспечение психолого-педагогических мониторингов образовательной системы муниципального образования; информационное, организационное, методическое обеспечение деятельности Службы на территории муниципального образования.

Проведение комплексного психолого-медико-педагогического обследования и подготовка по результатам обследования рекомендаций по оказанию психолого-медико-педагогической помощи, организации обучения и воспитания, а также подтверждения, уточнения или изменения ранее данных рекомендаций осуществляется территориальными ПМПк.

На четвертой ступени специализированная помощь участникам образовательного процесса, в т. ч. подтверждение или опровержение диагнозов, запланированных коррекционно-реабилитационных мероприятий, экспертных заключений, сделан-

ных специалистами предыдущих ступеней сопровождения и помощи, а также содействие в профессиональной деятельности специалистам муниципальных ППМС-центров и тПМПК, оказываются областными ППМС-центрами, имеющими профильную специализацию, и центральной ПМПК.

Плановая помощь оказывается по направлению муниципальных ППМС-центров и/или тПМПК, либо по запросам граждан, имеющих детей в возрасте от 0 до 18 лет, в случае отсутствия территориальной или иной возможности получить специализированную помощь на предыдущих ступенях. Экстренная помощь оказывается без направления в день обращения.

Статус ППМС-центра, оказывающего профильную помощь лицам с ограниченными возможностями здоровья, детям-инвалидам и членам их семей закреплен за Государственным бюджетным учреждением Свердловской области «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи „Ресурс“».

Содержанием деятельности ППМС-центра «Ресурс» являются:

- углубленная комплексная диагностика детей с ОВЗ (психологическое и психическое развитие ребенка, его социальная ситуация, состояние здоровья и пр.);

- организация работы служб ранней помощи для детей с выявленными и неустановленными нарушениями развития;

- коррекционно-развивающие и компенсирующие занятия с обучающимися, осваивающими адаптированные основные общеобразовательные программы, в том числе с использованием дистанционных технологий;

- консультирование членов семей детей с ОВЗ по вопросам создания условий, обеспечивающих наиболее полную их социализацию и интеграцию в общество и культуру;

- оказание помощи организациям, осуществляющим образовательную деятельность, по вопросам разработки и реализации адаптированных основных общеобразовательных программ и адаптированных образовательных программ, а для инвалидов в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида;

- осуществление учета данных о детях с ОВЗ, проживающих на территории Свердловской области и др.

Статус ППМС-центра, оказывающего профильную помощь лицам, испытывающим трудности в социальной адаптации, в том числе несовершеннолетним обучающимся, признанным в случаях и в порядке, которые предусмотрены уголовно-процессуальным законодательством, подозреваемыми, обвиняемыми или подсуди-

мыми по уголовному делу либо являющимся потерпевшими или свидетелями преступления закреплен за Государственным бюджетным учреждением Свердловской области «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи „Ладо“».

Содержанием деятельности ППМС-центра «Ладо» являются:

- оказание экстренной психологической помощи участникам образовательных отношений, в т. ч. с выездом от места нахождения субъекта (независимо от его территориальной расположенности);

- углубленная комплексная диагностика детей с поведенческими нарушениями (психологическое и психическое развитие ребенка, его социальная ситуация, состояние здоровья и пр.);

- комплексная помощь детям и подросткам, находящимся в кризисном состоянии, пережившим насилие, в том числе сексуальное, в ситуации межличностного и внутриличностного конфликта, суицидальной готовности и др.;

- комплексная помощь детям и подросткам с дезадаптивными формами поведения, в том числе с общественно опасным поведением, зависимыми формами поведения и пр.;

- комплексная помощь детям и подросткам, находящимся в конфликте с законом или являющимся пострадавшими/свидетелями преступных деяний, с целью гарантии соблюдения их прав и психологической безопасности в процессе следственного и судебного делопроизводства и предупреждения рецидивов;

- анализ рисков и их причин, трудностей социального и психологического характера детей и подростков, попавших в трудную жизненную ситуацию и дальнейшая работа совместно с родителями (законными представителями) по нивелированию факторов риска, мобилизации внутренних и поиску внешних ресурсов, формированию позитивных социальных установок, конструированию адаптивных моделей поведения и социальных взаимодействий;

- оказание помощи специальным учебно-воспитательным учреждениям открытого и закрытого типа по вопросам обучения, воспитания и развития воспитанников;

- осуществление учета поведенческих нарушений разной степени тяжести на территории Свердловской области и др.

Центральная ПМПК осуществляет деятельность, реализующую функции по выявлению детей с ограниченными возможностями здоровья и (или) отклонениями в поведении, проведению их комплексного обследования и подготовке рекомендаций по оказанию детям психолого-медико-педаго-

гической помощи и организации их обучения и воспитания, которая осуществляется по запросам родителей (законных представителей).

Логистическим центром, обеспечивающим согласованность и синхронизацию всех ступеней региональной модели Службы, системность, преемственность, комплексность коррекционно-развивающих, профилактических действий является Региональный ресурсный центр. Для обеспечения эффективности психолого-педагогического сопровождения психолого-педагогической и медико-социальной помощи в регионе Региональный ресурсный центр анализирует образовательную ситуацию в регионе и областных ППМС-центрах, готовит предложения для принятия управленческих решений, создает банк экспертов по конкретным проблемам и направлениям деятельности, осуществляет прямое взаимодействие с субъектами Службы независимо от их территориального расположения и ведомственной принадлежности.

Для обеспечения навигации в пространстве Службы и информационной поддержки педагогических работников, родителей (законных представителей), представителей системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних об организациях и специалистах, осуществляющих психолого-педагогическую, медицинскую, социальную помощь и сопровождение несовершеннолетних, оказавшихся в сложной жизненной ситуации, создана интерактивная карта, которая размещена на главной странице официального сайта ГБУ СО «ЦППМСП „Ладо“».

Решение отдельных аспектов деятельности психологической службы обеспечивается действующими на территории области специализированными службами. Так, с целью оказания комплексной помощи детям раннего возраста с выявленными и неустановленными нарушениями развития и их родителям на базе ГБУ СО «ЦППМСП „Ресурс“» создан Центр ранней помощи. В настоящее время в области ведется работа по разработке региональной концепции развития сети Центров (Служб) психолого-педагогической помощи обучающимся и детям раннего возраста, утвержден состав межведомственной рабочей группы по ее разработке. С целью профилактики социальных рисков дезадаптации несовершеннолетних и внедрения медиативных технологий как эффективного воспитательного и профилактического ресурса образования в регионе создана сеть школьных служб примирения. К работе в школьных службах примирения привлечены 706 обучающихся, 33 представителя родительской общественности и 358 педагогических работников,

в т. ч. педагогов-психологов. В 2019 г. школьными службами примирения проведено 1005 восстановительных программ, 865 восстановительных программ находятся в процессе реализации. Общее число участников восстановительных программ составило 4158 человек, что на 20% больше чем в 2018 г. С целью обеспечения доступности психолого-педагогической, методической и консультативной помощи родителям в Свердловской области на базе ГБУ СО «ЦППМСП „Ладо“» создана Консультативная служба по оказанию психолого-педагогической, методической и консультативной помощи гражданам, имеющим детей, филиалы (консультативные пункты) представлены во всех административных округах области. В 2019 году психолого-педагогическую поддержку по вопросам развития, воспитания и образования детей получили 20237 родителей.

В регионе созданы условия для профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических работников в целях получения ими компетенций, необходимых для сохранения и укрепления психологического и психического здоровья и развития обучающихся, оказания им психологической помощи и поддержки, содействия в трудных жизненных ситуациях, в позитивной социализации. Решение данной задачи обеспечивается реализацией в Свердловской области регионального проекта «Педагогические кадры XXI века», предусматривающего непрерывность психолого-педагогического образования в соответствии с персонифицированными траекториями профессионального развития педагогических работников. Ведущим учреждением высшего образования, осуществляющим профессиональную подготовку, переподготовку, повышение квалификации педагогических работников является ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (УрГПУ) [2], на базе которого создан Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников (Распоряжение правительства Свердловской области от 09.10.2019 г.). На базе УрГПУ разработаны и реализуются 270 модульных программ дополнительного образования (с обязательным включением модулей психологической направленности), обучение по которым в период с 2017 по 2019 гг. прошли 18135 педагогических работников области.

В рамках исполнения государственного задания Министерства образования и молодежной политики в 2019 году мероприятия по повышению квалификации педагогических работников, ориентированные на

получение/актуализацию психологических компетенций, были проведены и на базе подведомственных Министерству образования и молодежной политики организациях. Так, в ГАОУ ДПО Свердловской области «Институт развития образования» реализована 1 программа профессиональной переподготовки, 10 программ повышения квалификации психологического содержания, обучение по которым прошли соответственно 25 и 575 педагогических работников области; на базе ГБУ СО «ЦППМСП „Ладо“» реализованы 4 программы повышения квалификации психологического содержания, обучение по которым прошли 450 педагогических работников.

Выводы исследования. Таким образом, инфраструктура психологической службы в системе образования Свердловской области позволяет решать задачи обеспечения психологического сопровождения участников образовательного процесса. В соответствии с дорожной картой реализации стратегии развития Психологической службы в системе образования Свердловской области в регионе будет продолжена деятельность по обеспечению развития психологической службы в системе образования, в том числе обеспечению профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников в целях получения ими компетенций, необходимых для сохранения и укрепления психологического и психического здоровья и развития обучающихся, оказания им психологической помощи и поддержки, содействия в трудных жизненных ситуациях, в позитивной социализации, а также организации психологического консультирования родителей (законных представителей).

Основными задачами развития Службы являются:

– обеспечение единства регионального пространства психологической службы в системе образования Свердловской области (нормативно-правовая база, организационное, научно-методическое и информационное сопровождение);

– развитие инфраструктуры за счет государственной поддержки и обеспечения инвестиционной привлекательности;

– обеспечение доступности психолого-педагогического сопровождения, психоло-

го-педагогической, медико-социальной помощи всем субъектам образования, независимо от ведомственной принадлежности и территориальной расположенности образовательной организации;

– обеспечение полноты спектра психологической помощи для всех категорий детей (детей с ОВЗ и детей-инвалидов, детей, склонных к поведенческим рискам, детей с повышенными познавательными потребностями, одаренных детей, детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, детей из приемных, опекаемых семей, из семей, находящихся в социально опасном положении, и других);

– управление качеством психолого-педагогического сопровождения, психолого-педагогической и медико-социальной помощи через внедрение единых стандартов, механизмов, критериев и показателей эффективности при сохранении вариативности содержания и методов профессиональной деятельности педагога-психолога с учетом целей и актуальной ситуации образовательной организации (специфики реализуемых образовательных программ, особенностей контингента, возможностей организации);

– поддержание высокого уровня профессиональной квалификации педагогических работников через организацию непрерывного психолого-педагогического образования, обеспечение условий для персонификации траекторий профессионального развития педагогов-психологов, создание электронных платформ и ресурсов информального развития психолого-педагогической квалификации;

– обеспечение консорциума науки и практики: разработка научных оснований деятельности, проведение научных исследований в интересах Службы, применение научно-обоснованных технологий и методов в практической деятельности психолога образования, разработка и применение инновационных подходов и технологий психолого-педагогического сопровождения субъектов образовательного процесса;

– развитие внутриведомственного и межведомственного взаимодействия для обеспечения комплексного подхода к работе со случаем, согласованности и преемственности действий в ситуации решения совместных задач, рационального использования ресурсов, обмена эффективными практиками.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васягина, Н. Н. Региональная модель внедрения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» в Свердловской области / Н. Н. Васягина, С. А. Минюрова, И. В. Пестова // Вестник практической психологии образования. – 2019. – № 1. – С. 32-40.
2. Васягина, Н. Н. Саморазвитие и самореализация педагогических работников в профессиональной деятельности / Н. Н. Васягина, Е. Л. Афанасенкова // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 2. – С. 10-30.
3. Дубровина, И. В. Психологическая культура и задачи воспитания в современной школе / И. В. Дубровина // Вестник практической психологии образования. – 2018. – № 1-2 (54-55). – С. 6-11.

4. Дубровина, И. В. Психологическая служба на современном этапе развития общего среднего образования / И. В. Дубровина // Портал психологических изданий PsyJournals.ru. – 2011. – № 3 (28).
5. Дубровина, И. В. История и современное состояние психологической службы образования в нашей стране и за рубежом / И. В. Дубровина, А. М. Прихожан // Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса : учебник для академического бакалавриата / под ред. А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых, Д. В. Лубовский [и др.]. – Москва, 2017. – С. 14-28. – Сер. «Бакалавр. Академический курс».
6. Изотова, Е. И. Психологическая служба в образовательном учреждении / Е. И. Изотова. – Москва : Издательский центр «Академия», 2007. – 288 с.
7. Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года, утвержденная Министром образования и науки 19.12.2017. – URL: <https://legalacts.ru/doc/kontseptsija-razvitiya-psikhologicheskoi-sluzhby-v-sisteme-obrazovaniya-v-rossiiskoi>. – Текст : электронный.
8. Овчарова, Р. В. Практическая психология образования : учебное пособие для студ. психол. фак. университетов / Р. В. Овчарова. – Москва : Издательский центр «Академия», 2003.
9. Практическая психология образования : учебное пособие / под ред. И. В. Дубровиной. – 4-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 592 с.
10. Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24.07.2015 № 514н, зарегистрированный Министерством юстиции Российской Федерации 18.08.15, регистрационный № 38575. – URL: <https://minjust.consultant.ru/documents/15864?items=1&page=1>. – Текст : электронный.
11. Психологическая служба в современном образовании : рабочая книга / И. В. Дубровина [и др.] ; под ред. И. В. Дубровиной. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 400 с.
12. Психологические центры. Организация, содержание деятельности, документация / под ред. С. Б. Малых. – Москва, 2007. – С. 15-23.
13. Указ Президента Российской Федерации от 29.05.2017 № 240 «Об объявлении в Российской Федерации „Десятилетия детства“». – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41954>. – Текст : электронный.
14. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174. – Текст : электронный.
15. Фридман, Л. М. О концепции школьной психологической службы / Л. М. Фридман // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 97-106.

REFERENCES

1. Vasyagina, N. N. Regional'naya model' vnedreniya professional'nogo standarta «Pedagog-psikholog (psikholog v sfere obrazovaniya)» v Sverdlovskoy oblasti / N. N. Vasyagina, S. A. Minyurova, I. V. Pestova // Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya. – 2019. – № 1. – С. 32-40.
2. Vasyagina, N. N. Samorazvitiye i samorealizatsiya pedagogicheskikh rabotnikov v professional'noy deyatel'nosti / N. N. Vasyagina, E. L. Afanasenkova // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2019. – № 2. – С. 10-30.
3. Dubrovina, I. V. Psikhologicheskaya kul'tura i zadachi vospitaniya v sovremennoy shkole / I. V. Dubrovina // Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya. – 2018. – № 1-2 (54-55). – С. 6-11.
4. Dubrovina, I. V. Psikhologicheskaya sluzhba na sovremennom etape razvitiya obshchego srednego obrazovaniya / I. V. Dubrovina // Portal psikhologicheskikh izdaniy PsyJournals.ru. – 2011. – № 3 (28).
5. Dubrovina, I. V. Istoriya i sovremennoe sostoyaniye psikhologicheskoy sluzhby obrazovaniya v nashey strane i za rubezhom / I. V. Dubrovina, A. M. Prikhozhan // Psikhologo-pedagogicheskoe vzaimodeystvie uchastnikov obrazovatel'nogo protsesssa : uchebnik dlya akademicheskogo bakalavriata / pod red. A. M. Prikhozhan, N. N. Tolstykh, D. V. Lubovskiy [i dr.]. – Moskva, 2017. – С. 14-28. – Ser. «Bakalavr. Akademicheskij kurs».
6. Izotova, E. I. Psikhologicheskaya sluzhba v obrazovatel'nom uchrezhdenii / E. I. Izotova. – Moskva : Izdatel'skiy tsentr «Akademiya», 2007. – 288 s.
7. Kontseptsiya razvitiya psikhologicheskoy sluzhby v sisteme obrazovaniya v Rossiyskoy Federatsii na period do 2025 goda, utverzhennaya Ministrom obrazovaniya i nauki 19.12.2017. – URL: <https://legalacts.ru/doc/kontseptsija-razvitiya-psikhologicheskoi-sluzhby-v-sisteme-obrazovaniya-v-rossiiskoi>. – Текст : elektronnyy.
8. Ovcharova, R. V. Prakticheskaya psikhologiya obrazovaniya : uchebnoe posobie dlya stud. psikhol. fak. universitetov / R. V. Ovcharova. – Moskva : Izdatel'skiy tsentr «Akademiya», 2003.
9. Prakticheskaya psikhologiya obrazovaniya : uchebnoe posobie / pod red. I. V. Dubrovinoy. – 4-e izd. – Sankt-Peterburg : Piter, 2006. – 592 s.
10. Professional'nyy standart «Pedagog-psikholog (psikholog v sfere obrazovaniya)», utverzhdenyy prikazom Ministerstva truda i sotsial'noy zashchity Rossiyskoy Federatsii ot 24.07.2015 № 514n, zaregistrirannyy Ministerstvom yustitsii Rossiyskoy Federatsii 18.08.15, registratsionnyy № 38575. – URL: <https://minjust.consultant.ru/documents/15864?items=1&page=1>. – Текст : elektronnyy.
11. Psikhologicheskaya sluzhba v sovremennom obrazovanii : rabochaya kniga / I. V. Dubrovina [i dr.] ; pod red. I. V. Dubrovinoy. – Sankt-Peterburg : Piter, 2009. – 400 s.
12. Psikhologicheskies tsenry. Organizatsiya, sodержanie deyatel'nosti, dokumentatsiya / pod red. S. B. Malykh. – Moskva, 2007. – С. 15-23.
13. Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii ot 29.05.2017 № 240 «Ob ob'yavlenii v Rossiyskoy Federatsii „Desyatiletieya detstva“». – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41954>. – Текст : elektronnyy.
14. Federal'nyy zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174. – Текст : elektronnyy.
15. Fridman, L. M. O kontseptsii shkol'noy psikhologicheskoy sluzhby / L. M. Fridman // Voprosy psikhologii. – 2001. – № 1. – С. 97-106.

УДК 159.922.736.4:37.015
ББК Ю962.14

DOI 10.26170/ps20-01-13
ГРНТИ 14.25.01; 15.81.21

Код ВАК 19.00.07

Водяха Сергей Анатольевич,

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

Водяха Юлия Евгеньевна,

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

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ШКОЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: эмоциональный интеллект; школьное благополучие; психологическое благополучие; подростки; эмоциональная сфера.

АННОТАЦИЯ. В данной статье рассматриваются основные теоретические аспекты проблемы соотношения подросткового эмоционального интеллекта и школьного благополучия. В настоящее время педагоги и родители испытывают трудности в воспитании школьников, что выражается в проявлении отклоняющегося поведения. Авторы на основе теоретического анализа предположили, что подростки с высоким уровнем социального интеллекта обладают более выраженным школьным благополучием, т. к. многие показатели социального интеллекта демонстрируют прямую положительную связь с параметрами школьного благополучия. Для проверки гипотезы исследования и изучения корреляции показателей социального интеллекта подростков с их школьным благополучием авторы использовали корреляционный анализ. В качестве психодиагностического инструментария авторы применяли методики опросник школьного благополучия С. А. Водяхи и тест эмоционального интеллекта Н. Холла. В результате исследования выяснилось, что ряд показателей эмоционального интеллекта имеет положительную связь с различными показателями школьного благополучия. Авторы определили, что наиболее выражена положительная связь эмоционального интеллекта с распознаванием эмоций других людей. Довольно интересным фактом является выявленная положительная связь эмоционального интеллекта с таким компонентом школьного благополучия, как отношение к себе. Практическая значимость результатов исследования состоит в разработке рекомендаций для педагогов и психологов по формированию траектории индивидуального развития личности подростка. Авторы также проанализировали достаточное количество теоретических источников, посвященных проблеме соотношения школьного благополучия и социального интеллекта подростков.

Vodyakha Sergey Anatol'evich,

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of General Psychology and Conflict Studies, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Vodyakha Yuliya Evgen'evna,

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of General Psychology and Conflict Studies, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

EMOTIONAL INTELLIGENCE AND SCHOOL WELL-BEING OF MODERN TEENAGERS

KEYWORDS: emotional intelligence; school well-being; psychological well-being; adolescents; emotional sphere.

ABSTRACT. The article discusses the main theoretical aspects of the relationship between adolescent emotional intelligence and school well-being. At present, teachers and parents are experiencing difficulties in raising schoolchildren, which is manifested in the manifestation of deviant behavior. Based on theoretical analysis, the authors suggested that adolescents with a high level of social intelligence have more pronounced school well-being, as many indicators of social intelligence demonstrate a direct positive relationship with the parameters of school well-being. To test the hypothesis of research and study the correlation of social indicators with the intelligence of adolescents with their school well-being, the authors used a correlation analysis. As a psycho-diagnostic toolkit, the authors used the methods of the school well-being questionnaire S. A. Vodyakha and N. Hall emotional intelligence test. As a result of the study, it turned out that a number of indicators of emotional intelligence have a positive relationship with various indicators of school well-being. The authors found that the most pronounced positive relationship of emotional intelligence with recognition of other people's emotions. A rather interesting fact is the revealed positive relationship of emotional intelligence with such a component of school well-being as attitude towards oneself. The practical significance of the research results consists in the development of recommendations for teachers and psychologists on the formation of the trajectory of the individual personality of a teenager. The authors also analyzed a sufficient number of theoretical sources devoted to the problem of the correlation of school well-being and social intelligence of adolescents.

Эмоциональный интеллект подростков стал предметом исследователь-

ского интереса психологов относительно недавно. Особенный интерес представляют ис-

следования, посвященные роли эмоционального интеллекта в формировании психологического благополучия подростков. Согласно Р. Ланде и ее коллегам [14], эмоции являются хорошими предикторами психологического благополучия. Они считают, что удовлетворенность и психологическое благополучие можно охарактеризовать как показатели хорошего психического функционирования. А. Кармели с коллегами [7] выявил положительную связь между эмоциональным интеллектом и психологическим благополучием. М. Бреккет и Дж. Мейер [4] также обнаружили положительные корреляции между эмоциональным интеллектом, «большой пятеркой» и шкалами психологического благополучия [11]. В соответствии с этими данными, М. Палмер [17] выявил положительную связь между эмоциональным интеллектом и удовлетворенностью жизнью испанских школьников. Н. Экстремера и П. Фернандес-Берокаль [10] выявили положительные связи между эмоциональным интеллектом и школьным благополучием. Эмоциональный интеллект подростка является показателем того, как он воспринимает, понимает и регулирует свои эмоции. С. Вирабхадра и др. [1] утверждают, что 63,38% подростков были эмоционально незрелыми. Ш. Нандван и К. Джоши [6] сообщили, что 55% подростков имели низкий уровень эмоционального интеллекта. Также Р. Суджата [5] обнаружила, что 46% подростков эмоционально нестабильны и Ш. Бхарти [16] выявили, что 52% подростков были эмоционально незрелыми. Подростки с высоким уровнем эмоционального интеллекта способны эффективно справляться с новыми ситуациями на основе их прошлого опыта. Кроме того, они обладают хорошо развитыми социальными навыками и умением использовать свою эмоциональную осведомленность в регуляции межличностного поведения. А. Кармели с коллегами выявили положительную корреляцию между эмоциональным интеллектом и жизненным успехом. Кроме того, подростки с высоким эмоциональным интеллектом ведут себя осторожнее и лучше справляются с конфликтами в школе и семье, в отличие от сверстников с низким уровнем эмоционального интеллекта [7].

Эмоционально компетентные подростки могут рационально мыслить и принимать

решения наиболее эффективным способом и в самое подходящее время. Эти причины могут напрямую влиять на результаты исследования положительной взаимосвязи между эмоциональным интеллектом и психологическим благополучием подростков.

Детальный анализ результатов различных исследований демонстрирует прямую связь между эмоциональным интеллектом и психологическим благополучием, а также со связанными с ним переменными, такими как личностная и социальная адаптация.

На основе анализа результатов предыдущих исследований авторы предположили, что существуют определенные корреляции между показателями школьного благополучия и эмоционального интеллекта подростков.

Основная задача настоящего исследования: рассмотреть особенности взаимосвязи показателей школьного благополучия и эмоционального интеллекта подростков.

Метод исследования. В исследовании принимало участие 278 учащихся средних школ с 7 по 10 класс г. Екатеринбурга. Отобранные школы были расположены в разных частях г. Екатеринбурга, чтобы обеспечить репрезентативную выборку для города. Выборка была случайной и стратифицированной в зависимости от пола и возраста. Возраст респондентов варьировался от 15 до 17 лет, средний возраст – 15,7 года ($SD=.51$). Данные собирались с февраля по апрель 2019 года. Анкеты были заполнены на добровольной основе респондентами во время двух обычных 45-минутных занятий в отсутствие учителя и в присутствии обученного исследователя.

Для исследования взаимосвязи показателей школьного благополучия и имплицитной теории интеллекта подростков с высоким и низким уровнями психологического благополучия были использованы следующие методики:

1. Тест эмоционального интеллекта Н. Холла.

2. Опросник школьного благополучия.

Таким образом, был проведен сравнительный анализ среднеарифметических показателей психологически благополучных и психологически неблагополучных школьников по параметрам показателей выраженности имплицитной само-теории интеллекта.

Таблица

Результаты и их обсуждение

Показатели	Эмоциональная осведомленность	Управление своими эмоциями	Самомотивация	Эмпатия	Распознавание эмоций других людей
Отношение к друзьям	-0,01	0,12	0,16	0,26	0,38**
Отношение к школе	0,16	0,27	0,28	0,31**	0,34**
Отношение к учителям	0,22	0,01	0,19	0,35**	0,42**
Отношение к родителям	-0,14	0,27**	0,16	0,06	0,07
Отношение к себе	0,05	0,29**	0,29**	0,32**	0,33**

Примечание: «*» – $p < 0,05$, «**» – $p < 0,01$

Обсуждение. На основе анализа таблицы можно сделать вывод, что положительную связь с различными показателями школьного благополучия обнаруживает ряд показателей эмоционального интеллекта. Эмоциональный интеллект в целом положительно связан со всеми показателями школьного благополучия. Наиболее выражены корреляции показателей школьного благополучия с распознаванием эмоций других людей. Другими словами, наши результаты показывают, что по мере повышения эмоционального интеллекта подростки воспринимают себя более благополучными и чувствуют себя в безопасности. В то же время в исследовании не было обнаружено корреляционной связи с эмоциональной осведомленностью. Таким образом, можно предположить, что хорошее понимание своих эмоций не является обязательным условием успешной саморегуляции эмоций и достижения субъективного благополучия.

Это согласуется с данными исследований зарубежных ученых, исследовавших проблему независимости эмоциональной осведомленности от показателей психологического благополучия (J. Cejudo, D. Rodrigo-Ruiz, M. L. López-Delgado, L. Losada). X. Сехудо, Д. Родриго-Руис, М. Лопес-Дельгадо, Л. Лосада пришли к заключению, что несмотря на то, что эмоциональная осведомленность необходима для успешной адаптации, слишком большая концентрация на переживаемых эмоциях может быть связана с дезадаптивными факторами, несовместимыми с психологическим благополучием, такими как тревога, депрессия, гиперчувствительность, пессимизм и ожидание катастроф в будущем [7]. Возможно, что эмоциональная осведомленность связана с предпочитаемыми эмоциями подростка. Пессимисты с высоким уровнем эмоциональной осведомленности часто проявляют низкий уровень школьного благополучия, а оптимисты более довольны собой и референтными лицами.

Анализ таблицы позволяет прийти к заключению о статистически значимой положительной связи между управлением своими эмоциями и отношением к родителям (коэффициент линейной корреляции Пирсона равен 0,27 при уровне значимости не менее 0,001). На основе этого можно заключить, что школьники, хорошо управляющие своими эмоциями, имеют хорошие отношения с родителями. Таким образом, можно предположить, что подростки учатся стратегии совладания с трудными ситуациями, следуя родительской модели. Подростки, склонные к имплицитному научению навыкам управлять собственными эмоциями, склонны относиться уважительно к родителям. В этой связи несколько исследователей отметили, что управление эмоциями является основой для надлежащего психологического функционирования и психического здоровья [2; 3; 7; 12]. Подростки с более высоким уровнем управления эмоциями имеют тенденцию устанавливать более близкие и теплые отношения с разными людьми и в первую очередь с родителями [15; 8].

Анализ таблицы позволяет прийти к заключению о статистически значимой положительной связи между управлением своими эмоциями и отношением к себе (коэффициент линейной корреляции Пирсона равен 0,29 при уровне значимости не менее 0,001). На основе экспериментальных данных можно заключить, что подростки с высоким уровнем имеют высокую самооценку. Способность принять свои слабости и недостатки и одновременно признать свои сильные и положительные качества приводит к повышению самооценки. Н. Шутте с коллегами [13] экспериментально доказали существование взаимосвязи между эмоциональным интеллектом и самооценкой подростка. Подростки, способные поддерживать позитивные психические состояния благодаря своей способности эффективно управлять своими эмоциями,

чувствуют себя уверенно, у них возникает ощущение, что они способны контролировать свой жизненный путь. Также способность управлять эмоциями имеет тесные связи с выраженностью волевых процессов, являющихся основой авторитета у сверстников подростка и его самоуважения. Неспособность контролировать эмоции подростки склонны рассматривать в качестве характеристики детского поведения, поэтому подростки с низким уровнем управления эмоциями испытывают признаки самоуничижительной гиперрефлексии, связанной с самообвинением в слабости и излишней инфантильности.

Анализ таблицы позволяет прийти к заключению о статистически значимой положительной связи между самомотивацией и отношением к себе (коэффициент линейной корреляции Пирсона равен 0,29 при уровне значимости не менее 0,001). На основе экспериментальных данных можно заключить, что подростки с высоким уровнем имеют более высокую самооценку. Основываясь на полученных данных, мы можем сделать вывод о том, что подростки с высоким уровнем внутренней самодисциплины имеют более высокую самооценку. Таким образом, можно предположить, что умение управлять собой и адаптироваться к изменяющейся ситуации межличностного взаимодействия позволяет чувствовать себя более уверенно в общении с референтными лицами и иметь более зрелую идентичность.

Анализ таблицы позволяет прийти к заключению о статистически значимой положительной связи между эмпатией и отношением к учителям (коэффициент линейной корреляции Пирсона равен 0,35 при уровне значимости не менее 0,001). На основе полученных данных можно заключить, что подростки с высоким уровнем эмпатии имеют более позитивное отношение к учителям. Таким образом, способность школьников идентифицировать себя с чувствами педагога и сопереживать ему позволяет лучше понимать внутреннюю позицию учителя, доверять ему и уважать его. Исходя из этого предположения, можно заключить, что педагог, объясняющий ученикам свои чувства и состояния, может оптимизировать взаимоотношения в системе «учитель – ученик».

Анализ таблицы позволяет прийти к заключению о статистически значимой положительной связи между эмпатией и отношением к школе (коэффициент линейной корреляции Пирсона равен 0,31 при уровне значимости не менее 0,001). На основе полученных данных можно предположить, что подростки, успешные в распознавании эмоций, склонные к чуткости, понимание окружающих и проявлению эмпати-

ческих переживаний, лучше адаптируются к школьной атмосфере и в большей степени позитивно относятся к школе в целом. Подростки с низким уровнем эмпатии не считают школу позитивным социальным институтом, способствующим личностному росту и психологическому благополучию.

Анализ таблицы позволяет прийти к заключению о статистически значимой положительной связи между эмпатией и отношением к себе (коэффициент линейной корреляции Пирсона равен 0,32 при уровне значимости не менее 0,001). На основе полученных данных можно предположить, что подростки, умеющие поставить себя на место другого человека, начинают лучше понимать себя, формируют организмическое доверие и аутентичность по К. Роджерсу. Подростки с низким уровнем эмпатии не склонны доверять окружающим, отличаются мнительностью и пессимистичностью, что часто приводит к недостаточному самопониманию и неприятию себя.

Анализ таблицы позволяет прийти к заключению о статистически значимой положительной связи между распознаванием эмоций других людей и отношением к друзьям (коэффициент линейной корреляции Пирсона равен 0,38 при уровне значимости не менее 0,001). Результаты исследования подтверждают гипотезу Д. Гоулмена о том, что с повышением уровня распознавания эмоций улучшается способность различать эмоции, выражаемые лицевой экспрессией. Умение понимать невербальные коммуникативные средства (мимика, пантомимика, жестикация и др.) позволяет устанавливать более теплые близкие отношения с друзьями и сверстниками [9]. Способность общаться невербально является залогом тесной и долговременной дружбы.

Анализ таблицы позволяет прийти к заключению о статистически значимой положительной связи между распознаванием эмоций других людей и отношением к школе (коэффициент линейной корреляции Пирсона равен 0,38 при уровне значимости не менее 0,001). На основании полученных данных можно предположить, что подростки, хорошо распознающие эмоции других людей, отличаются более высокой социально-психологической адаптированностью и умением гибко приспосабливаться к разным людям. Подростки с негативным отношением к школе плохо понимают, что чувствуют другие люди и чего от них можно ожидать. Поэтому пребывание в школе для них является дискомфортной ситуацией, т. к. им приходится постоянно интерпретировать поведение сверстников и педагогов, но недостаток коммуникативной компетентности не позволяет это сделать продуктивно.

Анализ таблицы позволяет прийти к заключению о статистически значимой положительной связи между распознаванием эмоций других людей и отношением к учителям (коэффициент линейной корреляции Пирсона равен 0,42 при уровне значимости не менее 0,001). На основании полученных данных можно предположить, что подростки, слабо распознающие эмоции других людей, отличаются сложностью в адаптации к требованиям педагогов, особенно при необходимости привыкания к различиям в стилях взаимодействия разных педагогов. Возможно, в школе себя удобнее чувствуют те школьники, которые лучше понимают намерения участников педагогического процесса, особенно одноклассников, как значимой части школьной среды.

Анализ таблицы позволяет прийти к заключению о статистически значимой положительной связи между распознаванием эмоций других людей и отношением к себе (коэффициент линейной корреляции Пир-

сона равен 0,33 при уровне значимости не менее 0,001). На основании полученных данных можно предположить, что подростки, хорошо понимающие эмоции других людей, обладают позитивной саморефлексией, позволяющей понять сущность своей индивидуальности и осознать свои достоинства и ограничения. Самопонимание позволяет установить благоприятный баланс между самооценкой и уровнем притязания.

Выводы. На основе настоящего исследования можно сделать следующие выводы:

1. Ряд показателей эмоционального интеллекта имеет положительную связь с различными показателями школьного благополучия.
2. Наиболее выражена положительная связь эмоционального интеллекта с распознаванием эмоций других людей.
3. Наиболее выражена положительная связь эмоционального интеллекта с таким компонентом школьного благополучия, как отношение к себе.

REFERENCES

1. Austin, E. J. Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence / E. J. Austin, D. H. Saklofske, V. Egan // *Personal. Individ. Differ.* – 2005. – № 38. – P. 547-558. – Doi: 10.1016/j.paid.2004.05.009.
2. Balluerka, N. Peer attachment and class emotional intelligence as predictors of adolescents' psychological well-being: A multilevel approach / N. Balluerka, A. Gorostiaga, I. Alonso-Arbiol, et al. // *J. Adolesc.* – 2016. – № 53. – P. 1-9. – Doi: 10.1016/j.adolescence.2016.08.009.
3. Berrios, M. P. Perceived emotional intelligence and job satisfaction among nurse professionals / M. P. Berrios, J. M. Augusto-Landa, M. C. Aguilar-Luzón // *Index Enferm.* – 2006. – № 54. – P. 30-34.
4. Brackett, M. A. Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence / M. A. Brackett, J. D. Mayer // *Personality and Social Psychology Bulletin.* – 2003. – № 29. – P. 1147-1158.
5. Callea, A. Are more intelligent people happier? Emotional intelligence as mediator between need for relatedness, happiness and flourishing / A. Callea, D. De Rosa, G. Ferri, et al. // *Sustainability.* – 2019. – № 11. – P. 1022. – Doi: 10.3390/su11041022.
6. Carmeli, A. The relationship between emotional intelligence and psychological wellbeing / A. Carmeli, M. Y. Halevy, J. Weisberg // *Journal of Managerial Psychology.* – 2007. – Vol. 24, № 1. – Doi: 10.1108/02683940910922546.
7. Cejudo, J. Emotional intelligence and its relationship with levels of social anxiety and stress in adolescents / J. Cejudo, D. Rodrigo-Ruiz, M. L. López-Delgado, et al. // *Int. J. Environ. Res. Public Health.* – 2018. – Vol. 15. – P. 1073. – Doi: 10.3390/ijerph15061073.
8. Chamorro-Premuzic, T. The happy personality: Mediation role of trait emotional intelligence. *Personal / T. Chamorro-Premuzic, E. Bennett, A. Furnham // Individ. Differ.* – 2007. – Vol. 42. – P. 1633-1639. – Doi: 10.1016/j.paid.2006.10.029.
9. Di Fabio, A. From decent work to decent lives: Positive self and relational management (PS&RM) in the twenty-first century / A. Di Fabio, M. E. Kenny // *Front. Psychol.* – 2016. – Vol. 7. – P. 361. – Doi: 10.3389/fpsyg.2016.00361.
10. Extremera, N. Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale / N. Extremera, P. F. Berrocal // *Personality and Individual Differences.* – 2005. – Vol. 39. – P. 937-948.
11. Ferragut, M. Emotional intelligence, well-being and academic achievement in preadolescents / M. Ferragut, A. Fierro // *Rev. Latinoam. Psicol.* – 2012. – Vol. 44. – P. 95-104.
12. Furnham, A. Trait emotional intelligence and happiness / A. Furnham, K. V. Petrides // *Soc. Behav. Personal.* – 2003. – Vol. 31. – P. 815-823. – Doi: 10.2224/sbp.2003.31.8.815.
13. Gascó, V. Trait emotional intelligence and subjective well-being in adolescents: The moderating role of feelings / V. Gascó, L. Villanueva, A. B. Górriz Plumed // *Psicothema.* – 2018. – Vol. 30. – P. 310-315. – Doi: 10.7334/psicothema2017.232.
14. Landa, J. M. A. Emotional Intelligence and Personality Traits as Predictors of Psychological Well-Being in Spanish Undergraduates / J. M. A. Landa, M. P. Martos, E. Lopez-Zafra // *Social Behaviour & Personality: An International Journal.* – 2010. – Vol. 38 (6). – P. 783-793.
15. Liu, Y. Resilience and affect balance as mediators between trait emotional intelligence and life satisfaction / Y. Liu, Z. Wang, W. Lü // *Personal. Individ. Differ.* – 2013. – Vol. 54. – P. 799-868. – Doi: 10.1016/j.paid.2012.12.010.

16. Martins, A. A comprehensive meta-analysis of the relationship between Emotional Intelligence and health / A. Martins, N. Ramalho, E. Morin // Personal. Individ. Differ. – 2010. – Vol. 49. – P. 554-564. – Doi: 10.1016/j.paid.2010.05.029.

17. Palmer, B. Emotional intelligence and life satisfaction / B. Palmer, C. Donaldson, C. Stough // Personal. Individ. Differ. – 2002. – Vol. 33. – P. 1091-1100. – Doi: 10.1016/S0191-8869(01)00215-X.

Воробьева Ирина Владимировна,

кандидат психологических наук, доцент, начальник отдела развития научных исследований, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: lorisha@mail.ru

**ВАНДАЛИЗМ ПЕРСОНАЛА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ:
СПЕЦИФИКА И ПРЕДИКТОРЫ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: вандализм; образовательные организации; персонал организации; вандализм персонала; организационная культура; деструктивное поведение; контрпродуктивное поведение; организационный вандализм.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается проблема деструктивного поведения персонала на рабочем месте – организационный вандализм. Данная форма контрпродуктивного поведения работников имеет существенные отличия от вандализма молодежи, начиная с выбора объекта(ов) преобразований, заканчивая предикторами, побуждающими взрослого человека несанкционированно изменять среду организации, в условиях которой он осуществляет свою ежедневную профессиональную деятельность. Помимо возрастной специфики, организационный вандализм различается в своей интенсивности и формах исполнения в зависимости от сферы профессиональной деятельности, к которой принадлежит организация. Образовательная среда уникальна и организационная культура данных учреждений обладает существенными особенностями, препятствующими появлению вандализма работников. Вместе с тем, высокие требования, внедрение инноваций, изменяющиеся условия и формы реализации профессиональной деятельности обуславливают высокую стрессогенность среды образовательных организаций. Следствием является не только стресс персонала, появление профессиональных деструкций и деформаций, стагнация личности, но и неадекватные поведенческие модели отреагирования, в которых в том числе может присутствовать и организационный вандализм.

Эмпирическое изучение организационного вандализма в образовательных организациях проводилось посредством пакета психодиагностических методик, направленных на измерение личностных предикторов (личностные качества, психологические защиты), а также организационно-средовых факторов (организационная культура, организационная справедливость, профессиональное благополучие). Готовность к вандальной активности измерялась с помощью авторской методики, разработанной на основе кейс-метода и предполагающей выбор некоторых вариантов объяснения поведения работника в конкретных ситуациях. Выборку составили работники образовательных организаций дошкольного, общего среднего и дополнительного образования, объем выборки – 96 человек. Данные были обработаны методами математико-статистического анализа (описательная статистика и регрессионный анализ). Полученные результаты подтвердили невысокую склонность персонала образовательных организаций к совершению вандальных действий. Вместе с тем, наиболее вероятными причинами их совершения будут случайное стечение обстоятельств и некомпетентность в использовании каких-либо технических средств. Статистически достоверная регрессионная модель возможных предикторов объединила в себе как личностные, так и организационно-средовые факторы, что указывает на возможность управления организационным вандализмом, а также его предупреждение и профилактики.

Vorobyeva Irina Vladimirovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Research Development, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**PERSONNEL'S VANDALISM IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION:
SPECIFICITY AND PREDICTORS**

KEYWORDS: vandalism; educational organizations; organization staff; staff vandalism; organizational culture; destructive behavior; counterproductive behavior; organizational vandalism.

ABSTRACT. The article discusses the problem of destructive behavior of personnel in the workplace – organizational vandalism. This form of counterproductive behavior of workers has significant differences from youth vandalism, starting with the choosing of the object(s) of transformation, ending with predictors that encourage adults to change the organization's environment in an environment where they carry out daily professional activities. In addition to age specifics, organizational vandalism differs in its intensity and forms of execution depending on the sphere of professional activity to which the organization belongs. The educational environment is unique and the organizational culture of these institutions has significant features that prevent the emergence of workers' vandalism.

At the same time, high requirements, the introduction of innovations, changing conditions and forms of professional activity implementation lead to high stressfulness of the environment of educational organizations. The consequence is not only the stress of the personnel, the emergence of professional destructions and deformations, stagnation of the personality, but also inappropriate behavioral response models, in which organizational vandalism may also be present.

An empirical study of organizational vandalism in educational organizations was carried out through a package of psychodiagnostic techniques aimed at measuring personal predictors (personal qualities, psychological defenses), as well as organizational and environmental factors (organizational culture, organizational justice, professional well-being).

The readiness for vandal activity was measured using an author's technique developed on the basis of the case method and involving the selection of some options for explaining the employee's behavior in specific situations. The sample was made up of employees of educational organizations of preschool, general secondary and complementary education, the sample size was 96 people. The data were processed by methods of mathematical-statistical analysis (descriptive statistics and regression analysis). The obtained results confirmed the low tendency of the personnel of educational organizations to commit vandal actions. At the same time, the most likely reasons for their commission will be a coincidence and incompetence in the use of any technical means. A statistically reliable regression model of possible predictors combined both personality and organizational-environmental factors, which indicates the possibility of managing organizational vandalism, as well as its prevention and prophylaxis.

Введение. Ассоциативный ряд, возникающий при использовании понятия «вандализм», у абсолютного большинства включает в себя некие объекты культуры (например, памятники), по отношению к которым молодежь (чаще всего подростки) совершили действия, предполагающие разрушение или их существенное изменение. Мало кто задумывается о том, что вандализмом можно назвать любое преобразование среды, которое не было санкционировано ее собственником или управляющим [5]. Принимая во внимание последнее, логичнее всего допустить совершение подобных осознаваемых действий и людьми более старшего возраста – взрослыми. Соответственно меняется среда подобной активности, если для молодежи это все пространство города или иного населенного пункта – здания, инфраструктурные сооружения и пр., то для взрослого человека – среда его ежедневной профессиональной деятельности – организация. Статистика ущерба, причиняемого персоналом собственным организациям, не ведется практически нигде. Однако отдельные исследования подтверждают факт информированности руководителей о подобной проблеме и даже в отдельных случаях успешном опыте ее решения [8].

Безусловно, организационный вандализм принципиально отличается от вандализма, который стал уже привычным элементом городской среды. Так, к его особенностям можно отнести:

1) намеренность – большая часть действий работников, направленных на причинение вреда объектам организационной среды, имеют четкую цель, спланированы и ориентированы на конкретный результат. Это может быть обусловлено тем, что субъект деструктивной активности – взрослый человек, который способен к более детальному и адекватному прогнозированию результатов своих действий, в отличие от подростков, вандальная активность которых может отчасти иницироваться слабым самоконтролем и низким уровнем развития способностей к антиципации, а также повышенной эмоциональностью и экспрессивностью [3];

2) скрытность – вандальные действия в организации совершаются персоналом, как

правило, без возможности доподлинно установить субъекта деструктивных преобразований, либо его поиск сопряжен с еще большими затратами, чем те, которые необходимы для восстановления измененных объектов. В молодежной среде анонимность вандализма также присутствует, однако, например, авторство граффити в самой субкультурной среде известно, и одна из задач, которая решается посредством такой графической формы вандализма, – это позиционирование себя и демонстрация своих возможностей. Кроме того, подростки склонны реагировать собственными негативными эмоциями в ответ на какие-либо стресс-факторы социальной среды, что также зачастую делается ими открыто [14];

3) прагматичность – организационный вандализм совершается с определенной целью и зачастую имеет вполне логично обоснованную мотивацию, в основе которой лежит получение некоторой выгоды для субъекта подобной активности. Так, в основе подавляющего числа прецедентов организационного вандализма – получение личной прибыли в форме нецелевого использования ресурсов организации, которая при этом несет существенные непрогнозируемые затраты [6];

4) единоличное авторство – деструктивные действия по отношению к объектам организационной среды работник, как правило, совершает в одиночестве и не делится информацией о собственном участии в них. Такая форма совершенно не свойственна молодежному вандализму, для реализации которого, по мнению специалистов, подростки и юноши предпочитают групповые варианты [2];

5) перманентный и латентный характер – вандализм работников есть практически в любой организации, однако тип организации, ее специфика, а также управленческая и организационная культура определяют его объемы и частоту появления. Так, С. Коэн указывает, что большинство организаций предпочитают замалчивать проблему деструктивного поведения персонала по отношению к объектам организационной среды в силу самых различных обстоятельств, среди которых немаловажным является репутационный ущерб [12]. Научные исследования контрпродуктивного по-

ведения персонала [15] и его последствий для организации стали активно проводиться только в последнее десятилетие.

Безусловно, факторов, обуславливающих распространенность такой разновидности деструктивного поведения персонала, чрезвычайно много. Одним из ключевых является собственно сфера, к которой относится организация, определяющая как содержание деятельности работников, так и организационную культуру в целом. Образовательные организации обладают особой миссией и имеют отличные от других характеристики корпоративной культуры.

Так, К. М. Ушаков, определяя компоненты, формирующие организационную культуру современной школы, указывает на внеорганизационные факторы (национальные особенности, традиции, экономические реалии, господствующая культура в окружающей среде) и внутриорганизационный опыт организации (личность руководителя, миссия, цели и задачи организации, квалификация, образование, общий уровень педагогов), а также подчеркивает, что культура образовательных организаций обладает малой динамикой, изменяется медленно и постепенно [9]. В. А. Ясвин, опираясь на результаты многочисленных эмпирических исследований организационной культуры и построенную на их основе типологическую модель [10], также подтверждает тот факт, что именно культура образовательной организации обладает несомненным управленческим ресурсом, который на сегодняшний день используется далеко не в полном объеме [11].

Исследователями неизменно описывается то, что в образовательных организациях присутствует особая специфическая культура, в которой сложно представить формирование у работников потребности в умышленном причинении вреда собственности организации. Вместе с тем, как и любая другая организация, образовательная организация подвержена определенным рискам, а поведенческими реакциями на них со стороны работников помимо профессиональных деформаций, стагнаций и т. п. [7] может выступить вандальная активность. Исследование возможности совершения работниками образовательных организаций подобной деструктивной активности и стало целью настоящего эмпирического исследования.

Методы исследования. Эмпирическое исследование было ориентировано на поиск ответов на следующие исследовательские вопросы:

1. Каковы наиболее часто встречающиеся мотивы совершения работниками образовательных организаций вандальных действий в отношении объектов организационной среды?

2. Что является наиболее вероятными предикторами деструктивной активности персонала образовательных организаций по отношению к объектам организационной среды?

Выборку исследования составили 96 человек от 21 до 50 лет (общая выборка составила 1298 человек из 82 организаций), работающих в образовательных организациях (дошкольные образовательные организации – 8 организаций, общеобразовательные организации – 11 организаций, организации дополнительного образования – 8 организаций). Общий стаж опрошенных – 12,56 лет, стаж работы в конкретном образовательном учреждении – от 1 до 32 лет. Большинство участников исследования женщины – 89%.

Для сбора эмпирических данных были использованы: авторская методика диагностики организационного вандализма, в основе которой лежит оценка кейсовых ситуаций «Мотивы вандального поведения персонала» (О. В. Кружкова, И. В. Воробьева, А. Д. Бойко, А. Г. Оболенская) [4], опросник «Организационная справедливость» (русскоязычная адаптация С. С. Баранской) [1], опросник организационной культуры (Д. Дэнисон), методика оценки профессионального благополучия (Е. И. Рут, Р. А. Березовская), методика диагностики личностных свойств на основе модели Эштона и Ли (методика HEXACO), методика «Темная триада», методика диагностики психологических защит «Индекс жизненного стиля» [13]. Для математико-статистической обработки полученных данных использовалась описательная статистика и регрессионный анализ. Подсчеты осуществлялись с помощью статистического пакета IBMSPSSStatistics 23.0.

Результаты исследования и их обсуждение. Для ответа на первый исследовательский вопрос были проанализированы результаты описательной статистики по авторской методике «Мотивы вандального поведения персонала». Принцип методики – оценка кейсов и приписывание участнику ситуации с совершением вандальных действий определенных мотивов. Результаты средних значений показателей представлены на рисунке.

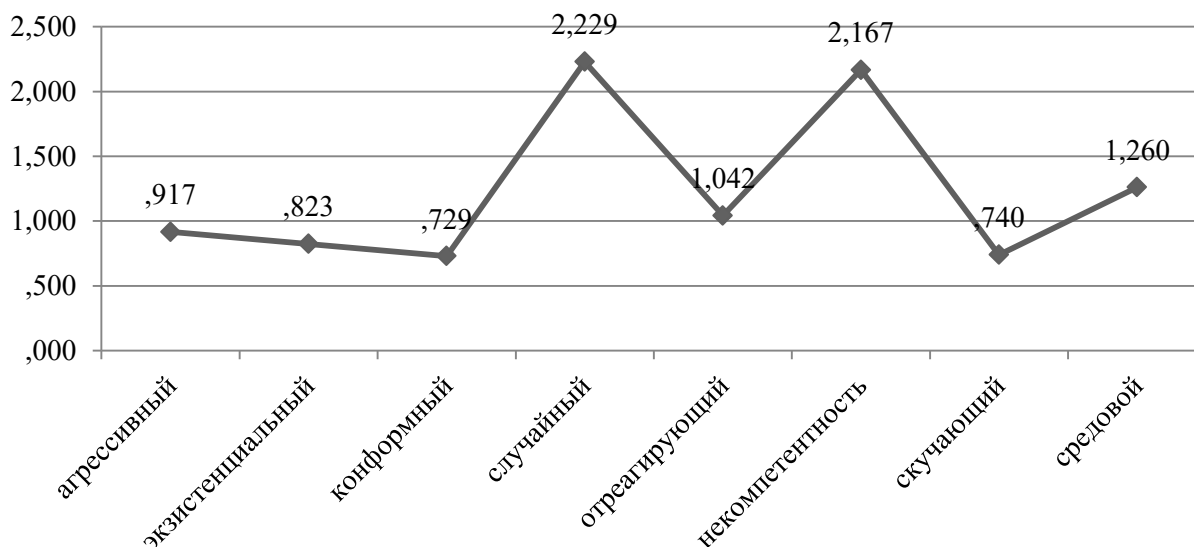


Рис. Средние значения показателей мотивов организационного вандализма у работников образовательных организаций

Возможные значения показателей любого из мотивов варьируются в пределах от 0 до 5 баллов. У работников образовательных организаций общая мотивационная готовность к совершению подобных деструктивных действий – 1,24 балла, что говорит о низком уровне сформированности мотивации к совершению вандальных действий. Вместе с тем детальный анализ каждого мотива показал, что наиболее вероятными причинами организационного вандализма в образовательных организациях будут случайный вандализм и вандализм некомпетентности. Так, можно предположить, что поломка техники, порча иного оборудования образовательных организаций происходит, с одной стороны, в связи с отсутствием необходимых знаний и навыков его использования, а с другой – невыполнением инструкций и несоблюдением правил эксплуатации.

Для ответа на второй исследовательский вопрос был проведен регрессионный анализ. В качестве зависимой переменной выбрана шкала общей мотивационной готовности к совершению вандальных действий, независимыми переменными стали показатели методик, направленных на диагностику как личностных факторов, способствующих вандальному поведению человека, так и средовых условий, провоцирующих подобную активность. К индивидуально-личностным факторам были отнесены характерологические особенности и психологические защиты личности, к организационно-средовым – организационная справедливость, профессиональное благополучие и характеристики организационной культуры. Результаты регрессионного анализа представлены в таблице.

Таблица

Результаты регрессионного анализа

Зависимая переменная	R ²	F	p	Компоненты модели	β	p
Общая мотивационная готовность к организационному вандализму	29,5%	4,492	0,000	Добросовестность	-0,243	0,013
				Открытость новому опыту	0,230	0,020
				Макиавелизм	0,213	0,036
				Замещение	-0,186	0,054
				Удовлетворенность уровнем компетентности	0,387	0,003
				Удовлетворенность профессиональными достижениями	-0,234	0,041
				Профессиональный рост	-0,351	0,002
				Способность к адаптации	0,194	0,049

Таким образом, в статистически достоверную регрессионную модель вошли как индивидуально-психологические факторы, способствующие вандальной активности человека, так и организационно-средовые предикторы, также провоцирующие работ-

ников на подобное поведение. К первой группе относятся – добросовестность, открытость новому опыту, макиавелизм и замещение. Так, высокая готовность к совершению деструктивных действий по отношению к объектам организационной среды

образовательных организаций наиболее характерна для работников, которые имеют низкие показатели добросовестности, т. е. не отличаются упорством в достижении целей, слабо организованы как в профессиональной деятельности, так и в личном плане, им не свойственен перфекционизм и стремление к достижению высоких результатов, также нехарактерна рассудительность при принятии каких-либо решений. Вместе с тем, такие работники ориентированы на получение нового опыта и способны принимать необычные и радикальные решения, они любознательны и креативны. Также для наиболее вероятных вандалов характерна выраженная склонность к манипулированию другими людьми, они предпочитают ситуации, в которых могут влиять на решения и поведение окружающих. При этом не сформирована такая психологическая защита, как замещение, т. е. человек не способен перенести собственные негативные эмоции с одного объекта (как правило, недоступного) на другой или заменить одну актуальную потребность иной, более просоциальной.

Организационно-средовые факторы, фасилитирующие вандальную активность работников, в первую очередь связаны с характеристиками организационной культуры. Так, катализатором может выступать высокая изменчивость среды и соответственно перманентная актуальная готовность работника к адаптации к новым изменившимся условиям. Отсутствие потенциала профессионального роста и выстраивание траекторий индивидуальной карьеры, а также неудовлетворенность личными профессиональными достижениями в силу отсутствия возможностей для профессиональной самореализации также провоцирует человека на совершение деструктивного поведения по отношению к объектам организационной среды. Кроме того, специфическая для образовательных организаций статусная дифференциация работников в сравнении с обучающимся, накладывает специфическую установку, предполагающую, что работники образовательных организаций обладают всеми необходимыми современному человеку компетенциями, в том числе и в отношении использования современного оборудования. Зачастую необходимость соответствовать заданному образу, уверенность в собственных знаниях и приводит к неумышленному вандализму.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранская, С. С. Опросник «Организационная справедливость» (русскоязычная адаптация) / С. С. Баранская // Вестник Санкт-Петербургского университета – 2011. – Вып. 3. – С. 145-153.
2. Ватова, Л. С. Молодежный вандализм и его профилактика / Л. С. Ватова // Педагогика. – 2003. – № 5. – С. 34-38.

Выводы. Исходя из результатов проведенного теоретического и эмпирического исследования, можно обозначить ряд особенностей, характерных для организационного вандализма в образовательных организациях.

1. Работники образовательных организаций отличаются низкой мотивационной готовностью к совершению вандальных действий. Данный факт не вызывает сомнения и связан как с миссией педагога, предполагающей трансляцию просоциального поведения личным примером, так и безусловно с их общим культурным уровнем, который также не позволяет самовольно преобразовывать окружающую среду. Кроме того, работники образовательных организаций одними из первых сталкиваются с подростковым и юношеским вандализмом, реализуемым по отношению к объектам образовательной среды, и вынуждены занимать противоположную позицию – контроля, предупреждения и профилактики данной деструкции.

2. Наиболее типичной причиной совершения вандальных действий работниками образовательных организаций является случайный вандализм, как правило, вызванный некомпетентностью. Так, насыщение среды образовательных организаций современными технологиями и ее цифровизация, безусловно, необходимый в сегодняшних реалиях шаг, вместе с тем необходимо своевременно обучать работников их применению в профессиональной деятельности и делать это не формально, а систематически и с учетом требований конкретной профессиональной области.

3. Наиболее вероятными причинами готовности работников образовательных организаций к совершению вандальных действий являются как личностные особенности, так и специфические организационно-средовые факторы. К первой группе относятся низкая организованность, отсутствие перфекционизма, открытость новому опыту и стремление к манипулированию другими людьми. Ко второй группе – высокая изменчивость организационной среды, невозможность предсказания изменений и как следствие высокая напряженность адаптационного потенциала работника; сложности в выстраивании карьеры и организации процесса признания профессиональных заслуг, а также изначально заданная позиция более компетентного субъекта в системе профессионального взаимодействия.

3. Воробьева, И. В. Вандализм как форма защитного и совладающего поведения подростка / И. В. Воробьева, О. В. Кружкова, Н. Е. Жданова // *Российский психологический журнал*. – 2016. – Т. 13, № 3. – С. 277-292.
4. Воробьева, И. В. Возможности кейс-метода для диагностики деструктивного поведения персонала организации / И. В. Воробьева, О. В. Кружкова, А. Г. Оболенская // *Материалы VII Международной научно-практической конференции «Человек и мир: мирозидание, конфликт и медиация»*. Сер. «Язык социального» / под редакцией Н. И. Леонова. – 2018. – С. 202-206.
5. Кружкова, О. В. Организационный вандализм: к проблеме деструктивного поведения персонала / О. В. Кружкова, И. В. Девятковская // *Сибирский психологический журнал*. – 2017. – № 63. – С. 150-169.
6. Оболенская, А. Г. Экономические подходы к определению организационного вандализма в муниципальном управлении / А. Г. Оболенская, Д. Е. Гаврилов // *Вопросы управления*. – 2017. – № 6 (49). – С. 170-176.
7. Полякова, О. Б. Категория и структура профессиональных деформаций / О. Б. Полякова // *Национальный психологический журнал*. – 2014. – № 1 (13). – С. 55-62.
8. Симонова, И. А. Организационный вандализм: понятие, виды, индикаторы / И. А. Симонова, А. Г. Оболенская // *Дискурс*. – 2018. – № 2. – С. 50-57.
9. Ушаков, К. М. Развитие организации: в поисках адекватных теорий / К. М. Ушаков. – Москва : Сентябрь, 2004. – 192 с.
10. Ясвин, В. А. Экспертно-проектное управление развитием школы / В. А. Ясвин. – Москва : Сентябрь, 2011. – 176 с.
11. Ясвин, В. А. Организационная культура педагогических коллективов в ситуации объединения образовательных организаций / В. А. Ясвин, Е. М. Моргачева // *Вестник Российского государственного гуманитарного университета*. Серия: Психология. Педагогика. Образование. – 2017. – № 4 (10). – С. 58-74.
12. Cohen, S. Sociological approaches to vandalism / S. Cohen // *Vandalism: behaviour and motivation* / ed. by C. Levy-Leboyer. – Amsterdam : Elsevier science publishers B.V., 1984. – P. 51-62.
13. Conte, H. R. Ego defenses: theory and measurement / H. R. Conte, R. Plutchik. – New York : Wiley, 1995. – 340 p.
14. Cordier, J. Vandalism – Symbolic Behavior? / J. Cordier, C. Ledebvre // *Revue Internationale de Criminologie et de Police Technique*. – 1980. – V. 33 (3). – P. 263-270.
15. Ju, D. A. A Multilevel Study of Abusive Supervision, Norms, and Personal Control on Counterproductive Work Behavior: A Theory of Planned Behavior Approach / D. A. Ju, M. B. Xu, X. C. Qin, et al. // *Journal of Leadership and Organizational Studies*. – 2019. – Vol. 26, Issue 2. – P. 163-178.

REFERENCES

1. Baranskaya, S. S. Oprosnik «Organizatsionnaya spravedlivost'» (russkoyazychnaya adaptatsiya) / S. S. Baranskaya // *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta* – 2011. – Vyp. 3. – S. 145-153.
2. Vatova, L. S. Molodezhnyy vandalizm i ego profilaktika / L. S. Vatova // *Pedagogika*. – 2003. – № 5. – С. 34-38.
3. Vorob'eva, I. V. Vandalizm kak forma zashchitnogo i sovladayushchego povedeniya podroostka / I. V. Vorob'eva, O. V. Kruzhkova, N. E. Zhdanova // *Rossiyskiy psikhologicheskiy zhurnal*. – 2016. – Т. 13, № 3. – С. 277-292.
4. Vorob'eva, I. V. Vozmozhnosti keys-metoda dlya diagnostiki destruktivnogo povedeniya personala organizatsii / I. V. Vorob'eva, O. V. Kruzhkova, A. G. Obolenskaya // *Materialy VII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Chelovek i mir: mirosozidanie, konflikt i mediatsiya»*. Ser. «Yazyk sotsial'nogo» / pod redaktsiyey N. I. Leonova. – 2018. – S. 202-206.
5. Kruzhkova, O. V. Organizatsionnyy vandalizm: k probleme destruktivnogo povedeniya personala / O. V. Kruzhkova, I. V. Devyatovskaya // *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal*. – 2017. – № 63. – S. 150-169.
6. Obolenskaya, A. G. Ekonomicheskie podkhody k opredeleniyu organizatsionnogo vandalizma v munitsipal'nom upravlenii / A. G. Obolenskaya, D. E. GavriloV // *Voprosy upravleniya*. – 2017. – № 6 (49). – S. 170-176.
7. Polyakova, O. B. Kategoriya i struktura professional'nykh deformatsiy / O. B. Polyakova // *Natsional'nyy psikhologicheskiy zhurnal*. – 2014. – № 1 (13). – S. 55-62.
8. Simonova, I. A. Organizatsionnyy vandalizm: ponyatie, vidy, indikatory / I. A. Simonova, A. G. Obolenskaya // *Diskurs*. – 2018. – № 2. – S. 50-57.
9. Ushakov, K. M. Razvitie organizatsii: v poiskakh adekvatnykh teorii / K. M. Ushakov. – Moskva : Sentyabr', 2004. – 192 s.
10. Yasvin, V. A. Ekspertno-proektnoe upravlenie razvitiem shkoly / V. A. Yasvin. – Moskva : Sentyabr', 2011. – 176 s.
11. Yasvin, V. A. Organizatsionnaya kul'tura pedagogicheskikh kolektivov v situatsii ob"edineniya obrazovatel'nykh organizatsiy / V. A. Yasvin, E. M. Morgacheva // *Vestnik Rossiyskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta*. Seriya: Psikhologiya. Pedagogika. Obrazovanie. – 2017. – № 4 (10). – S. 58-74.
12. Cohen, S. Sociological approaches to vandalism / S. Cohen // *Vandalism: behaviour and motivation* / ed. by C. Levy-Leboyer. – Amsterdam : Elsevier science publishers B.V., 1984. – P. 51-62.
13. Conte, H. R. Ego defenses: theory and measurement / H. R. Conte, R. Plutchik. – New York : Wiley, 1995. – 340 p.
14. Cordier, J. Vandalism – Symbolic Behavior? / J. Cordier, C. Ledebvre // *Revue Internationale de Criminologie et de Police Technique*. – 1980. – V. 33 (3). – P. 263-270.
15. Ju, D. A. A Multilevel Study of Abusive Supervision, Norms, and Personal Control on Counterproductive Work Behavior: A Theory of Planned Behavior Approach / D. A. Ju, M. B. Xu, X. C. Qin, et al. // *Journal of Leadership and Organizational Studies*. – 2019. – Vol. 26, Issue 2. – P. 163-178.

УДК 37.013.83:371.3
ББК Ю940

DOI 10.26170/ps20-01-15
ГРНТИ 15.81.29; 14.37.01

Код ВАК 19.00.07; 19.00.03

Девятковская Ирина Владимировна,

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры акмеологии и психологии среды, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, каб. 478; e-mail: rosinin@yandex.ru

Кружкова Ольга Владимировна,

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой акмеологии и психологии среды, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, каб. 478; e-mail: gali-at1@yandex.ru

ПОТЕНЦИАЛ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ДЛЯ ПРОФИЛАКТИКИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИОННОГО ВАНДАЛИЗМА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: непрерывное образование; образование взрослых; поведение персонала; организационный вандализм; социально-психологический вандализм; профилактика.

АННОТАЦИЯ. В современных условиях эффективность деятельности персонала организаций имеет большое значение для реализации задач инновационного развития России. Целью представленной статьи является изучение потенциала обучения взрослых в контексте профилактики социально-психологического вандализма персонала в организации. На основе теоретического анализа были выделены наиболее распространенные виды вандального поведения персонала, одним из которых является социально-психологический вандализм. Наиболее типичными проявлениями социально-психологического вандализма в организациях являются случаи моббинга, боссинга, распространение недостоверной информации о работнике, токсичные взаимоотношения, в том числе деструктивное лидерство. Эмпирическое изучение наиболее распространенных форм организационного вандализма проводилось с применением опросных методов среди сотрудников организаций г. Екатеринбурга. В статье описаны результаты проведенного исследования, где демонстрируется, что случаи социально-психологического организационного вандализма имеют значительное распространение и оцениваются как субъективно-значимые со стороны персонала организаций. Анализ путей и механизмов, а также наиболее распространенных и эффективных технологий профилактики и преодоления социально-психологического вандализма в организации, представленных в публикациях отечественных и зарубежных исследователей, показал высокий потенциал непрерывного обучения персонала как способа формирования компетенций решения сложных проблем в ситуациях деструктивного взаимодействия. В статье приводится анализ возможностей и ограничений формальной, неформальной и информальной форм непрерывного образования взрослых для профилактики социально-психологической формы организационного вандализма персонала. При этом осуществление выбора конкретной формы и технологии обучения должно определяться в зависимости от частных задач и ресурсов организации, быть конгруэнтным специфике деятельности персонала, проходящего обучение, с одной стороны, а также наиболее представленным формам социально-психологического вандализма, характерным для данной организации, с другой.

Devyatovskaya Irina Vladimirovna,

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

Kruzhkova Olga Vladimirovna,

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

THE POTENTIAL OF ADULT EDUCATION FOR THE PREVENTION OF INSTITUTIONAL VANDALISM

KEYWORDS: life-long learning; adult education; staff behavior; organizational vandalism; socio-psychological vandalism; prevention.

ABSTRACT. In modern conditions, the effectiveness of the personnel of organizations is of great importance for the implementation of the tasks of innovative development of Russia. The purpose of this article is to study the potential of live-long education in the context of the prevention of social and psychological vandalism of personnel in an organization. Based on theoretical analysis, the most common types of vandal behavior of personnel were identified, one of which is socio-psychological vandalism. The most typical manifestations of socio-psychological vandalism in organizations are cases of mobbing, bossing, the dissemination of false information about the employee, toxic relationships, including destructive leadership. An empirical study of the most common forms of organizational vandalism was carried out using interrogation methods among employees of organizations in Ekaterinburg. The article describes the results of the study, which demonstrates that cases of socio-psychological organizational vandalism are significant and are assessed as subjectively significant by the personnel of organizations. An analysis of the ways and mechanisms, as well as the most common and effective technologies for the prevention and overcoming of socio-psychological vandalism in the organization, presented in the publications of domestic and foreign researchers, showed a high potential for continuous training of personnel as a way of building competencies for solving complex problems in situations of destructive interaction. The article provides an analysis

of the possibilities and limitations of formal, non-formal and informal forms of continuing adult education for the prevention of the socio-psychological form of organizational vandalism of personnel. At the same time, the choice of a specific form and technology of training should be determined depending on the particular tasks and resources of the organization, be congruent with the specifics of the activities of personnel undergoing training on the one hand, as well as on the other the most represented forms of socio-psychological vandalism characteristic of this organization.

Введение. Выполнение профессиональной деятельности, структурируя течение жизни и формируя идентичность личности, является неотъемлемой частью жизненного пути многих людей. С одной стороны, работа дает возможность удовлетворения многих жизненно важных потребностей, является источником уважения и самоуважения, самореализации, творческого развития, а с другой – может быть причиной физических и психических заболеваний, личностных деформаций [1], неудовлетворенности и снижения качества жизни, а также изменения всей траектории развития человека вследствие тех или иных событий вхождения в профессию и осуществления ее [5]. В ходе реализации профессиональной деятельности человек не только сталкивается с миром выбранной профессии и осуществлением конкретных трудовых функций, он функционирует в определенной организационной среде, имеющей специфические характеристики и законы жизнедеятельности. Организационная среда становится местом и условием осуществления себя для любого профессионала, она способствует или депривирует самоактуализацию человека, достижение поставленных личных и коллективных целей, удовлетворение потребностей.

Следует обратить внимание, что зачастую именно внутренние условия жизнедеятельности организации являются факторами-основой [6] для развития деструктивного поведения персонала на рабочем месте, деформируя профессиональное развитие специалиста, с одной стороны, и способствуя еще большим негативным изменениям самой организационной среды – с другой. Одной из деструктивных форм организационного поведения выступает вандализм персонала.

Организационный вандализм – несанкционированное изменение (порча, разрушение, деформация, преобразование и пр.) персоналом материальной, информационной, культурной среды организации, наносящее ей экономический, экологический и социальный ущерб [2].

При этом кроме общепризнанных и очевидных форм проявления вандализма, среди которых описаны «вульгарный» *материальный вандализм* (примитивное причинение вреда материальной среде организации из хулиганских или агрессивных побуждений), *информационный вандализм* (деструк-

тивные действия при обращении с различного рода информацией, нанесение ущерба информационным ресурсам организации, не обусловленное террористическими целями [8]), выделяется особая форма – *социально-психологический вандализм*. Его целью выступает деструкция системы межличностных и деловых взаимоотношений, разрушение социально-психологического климата в трудовом коллективе. Распространенными и широко известными проявлениями деструктивных социально-психологических отношений в организации сегодня исследователи называют моббинг, боссинг и буллинг.

Наиболее изученным и представленным в научной литературе и исследованиях является феномен моббинга, описанный впервые Ханцом Лейманном в 1993 году как конфликт-подразумевающая коммуникация на рабочем месте между коллегами или между руководителем и подчиненными, при которой личность, подверженная нападению, подавляется и систематически, часто или в течение длительного времени подвергается атаке напрямую или косвенно одной или несколькими личностями с целью исключения из профессиональных взаимоотношений; все это воспринимается как дискриминация [18]. В настоящее время в социально-психологической теории и управленческой практике выделяют:

– «горизонтальный моббинг» (участвуют коллеги против коллег), примерами которого могут быть игнорирование просьб коллег, отказ от совместной работы по проекту, сплетни, травля молодого, но перспективного или более конкурентноспособного сотрудника; часто такой вид моббинга рассматривается как способ (ритуал) «посвящения» нового сотрудника в организацию, включения его в организационную культуру и взаимоотношения;

– «вертикальный моббинг» (агрессивные действия руководителя против подчиненного), который проявляется в игнорировании успехов неугодного сотрудника, исключение его из системы премирования, ограничение полномочий и постоянный контроль сотрудника, поручение ему бессмысленных или бесполезных, невыполнимых заданий, публичные оскорбления работника, непризнание его заслуг и т. д. Учитывая особенности и характер проявления данного вида моббинга, рядом исследователей он выделяется в отдельный вид деструктивного поведения, обозначаемого

термином «боссинг» [3; 9];

– «сэндвич-моббинг» (против сотрудника одновременно действуют и его руководитель, и коллеги), который проявляется в искажении информации, усиленном психологическом давлении, работнику не передаются распоряжения руководителя, а руководителю преподносится искаженная информация о сотруднике и т. д. [3; 9];

– «флеш-моббинг» описывается некоторыми авторами как «кратковременные акции, организуемые через интернет или мобильную связь» [9], например, отправка вредоносных писем на электронную почту сотруднику или искажение информации о нем на сайте компании.

Буллинг, как и моббинг, рассматривается через призму агрессивного поведения [26], но в контексте узко специфичной организационной среды – учебного заведения. А. Беккерс определяет буллинг как негативные действия, которым подвергается школьник с периодичностью или в течение длительного времени [14]. Эти негативные действия могут исходить от одного или нескольких людей и включать в себя физические и психические атаки (гримасы (передразнивания), безобразные жесты или целенаправленное исключение из какой-либо группы). Еще одной особенностью буллинга является силовое неравновесие между нападающим и жертвой, при котором жертве сложно обороняться [14; 24]. Несмотря на то, что зачастую моббинг и буллинг воспринимаются синонимично, ряд ученых подчеркивают, что речь идет о двух различных феноменах [14], так как, во-первых, когда агрессивные действия исходят от одного лица, то говорят о буллинге (от англ. Bully – хулиган), если же источником агрессивных действий являются несколько человек или группа, то речь идет о моббинге (от англ. Mob – толпа); во-вторых, понятие «моббинг» введено в научную литературу Х. Леманном в контексте агрессивных действий и злоупотребления властью на рабочем месте [18], а понятие «буллинг» впервые использовано Д. Олвеусом и описывало атаки на школьников, происходящие в школе [24], исходя из этого, в научных публикациях традиционно речь идет о «моббинге на рабочем месте» и «буллинге в школе».

А. Беккерс описывает три различные формы буллинга: физический буллинг (телесная агрессия – пинки, толкание, удар или подобные действия, которые происходят длительное время и направлены на конкретную жертву), вербальный буллинг (угрозы, оскорбления, брань, шутки и др., с которыми систематически пристают к жертве) и буллинг в сфере отношений (разновидность со-

циальной агрессии, когда одна личность пытается навредить другой путем ослабления или разрешения ее социальных отношений, используя ложь или слухи для снижения популярности жертвы и ее социальной изоляции) [14]. Тем не менее, подобные формы могут иметь свое воплощение и в моббинге, в рамках деструкции организационного поведения персонала.

В целом, все варианты социально-психологического вандализма своей целью ставят разрушение имеющихся социальных связей и коммуникационных каналов отдельных сотрудников и групп в пространстве организации, поскольку среди разобщенных людей, между которыми существуют барьеры коммуникации, легче достигать индивидуальные эгоистичные цели отдельному сотруднику, при этом типичными причинами социально-психологического организационного вандализма могут быть фаворитизм, личная враждебность, различия сотрудников в политических и религиозных взглядах [22].

Однако зачастую такое поведение персонала не рассматривается как вандальное, а значит не учитываются экономические риски и возможные репутационные последствия такой формы организационного вандализма. Тем не менее J. Lipinski и L. M. Crothers отмечают, что реляционная и социальная агрессия, в том числе в форме моббинга, буллинга, боссинга, приводят к снижению производительности и высокой текучести кадров, то есть к убыткам организации [19]. При этом рассмотрение возможностей противодействия социально-психологическому организационному вандализму достаточно ограничено в научном дискурсе о деструктивном поведении персонала, что ставит перед исследователями актуальную задачу поиска наиболее целесообразных и эффективных технологий как снижения агрессивного давления на сотрудника, так и повышения его устойчивости к подобному негативному влиянию.

Целью представленного исследования стало выявление социально-психологической формы проявления организационного вандализма в сравнении с его материальной и информационной формами, а также определение потенциала непрерывного образования как технологии профилактики подобного деструктивного поведения персонала. Данная цель была реализована с опорой на анализ опроса сотрудников различных организаций, действующих на территории г. Екатеринбург (n=72, средний возраст – 35 лет, $\sigma=13,97$).

Результаты исследования. Результаты опроса сотрудников организаций г. Екатеринбурга показали, что наиболее распространенными формами организационного вандализма выступают информаци-

онный и социально-психологический вандализм персонала (рис. 1). Оба эти вида достоверно чаще оцениваются как значимые и распространенные в организациях по срав-

нению с материальным вандализмом ($\phi=2,09$ при $p<0,05$ и $\phi=3,37$ при $p<0,01$ соответственно).

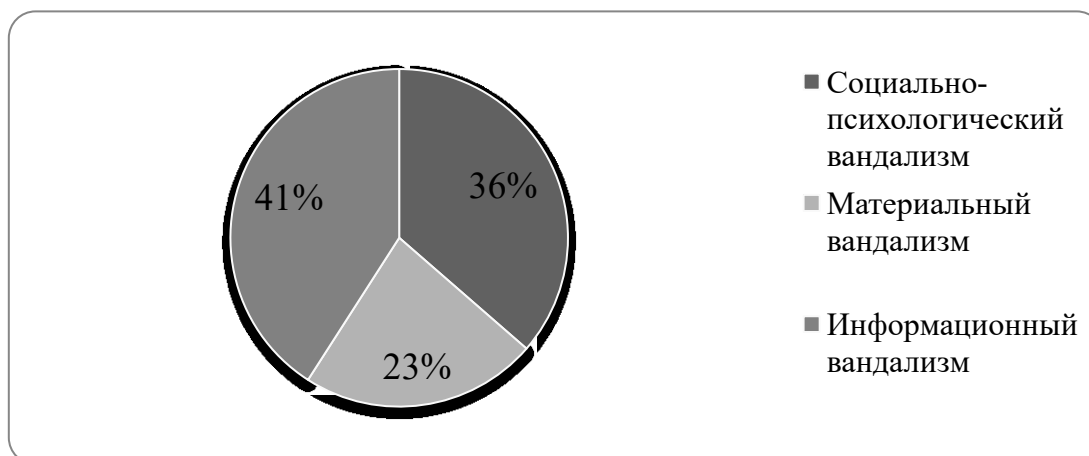


Рис. 1. Частота встречаемости форм организационного вандализма

В то же время отдельные проявления организационного вандализма, оцениваемые сотрудниками организаций как наиболее типичные и часто встречаемые, относятся в большей степени к социально-психологической форме вандализма (рис. 2). Так, в 36% случаев сплетни и стихийное распространение информации о других сотруд-

никах называется негативным фактором, вредящим организационной культуре и деятельности организации. Вторым по частоте упоминания является нецелесообразное ограничение полномочий сотрудника и мелочный перманентный контроль за его деятельностью (25% случаев).

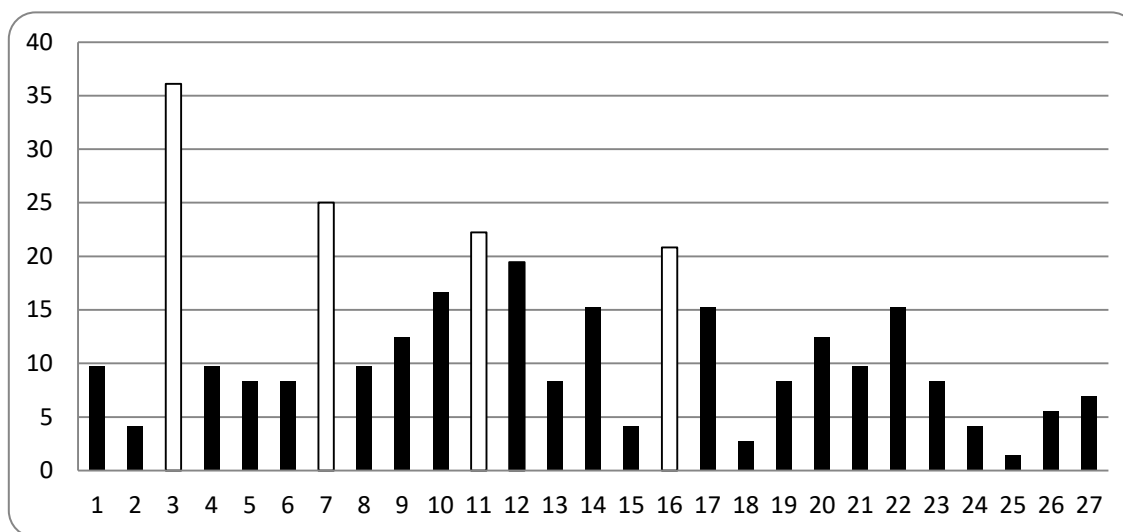


Рис. 2. Гистограмма частоты встречаемости отдельных проявлений организационного вандализма

Примечание: 1 – игнорирование просьб коллег, 2 – отказ от совместной работы по проекту, 3 – сплетни, 4 – травля молодого, но перспективного или более конкурентоспособного сотрудника, 5 – игнорирование успехов неугодного сотрудника, 6 – исключение сотрудника из системы премирования, 7 – ограничение полномочий и постоянный контроль сотрудника, 8 – поручение ему бессмысленных, бесполезных или невыполнимых заданий, 9 – публичные оскорбления работника, 10 – непризнание заслуг работника, 11 – искажение информации, 12 – усиленное психологическое давление, 13 – работнику не передаются распоряжения руководителя, 14 – руководителю преподносится искаженная информация о сотруднике, 15 – причинение вреда или ущерба имуществу организации как результат его «преобразования» или разрушения, в том числе «приложения» рационализаторских сил сотрудника, 16 – непреднамеренное причинение вреда или ущерба имуществу организации по причине ветхости или неэргономичности материальных объектов организации, с которыми взаимодействуют сотрудники, 17 – хищение общественной или частной собственности с целью финансового обогащения, 18 – разрушение предметов и причинение вреда организационной собственности по причине материальной неудовлетворенности или как следствие «обиды» на организацию и ее со-

трудников, 19 – выражение гнева, основанного на межличностных конфликтах в организации, направленное на личную собственность других коллег и руководства или организационную собственность, 20 – причинение вреда или ущерба имуществу организации по причине неосторожного обращения с объектами, халатности, 21 – причинение вреда организации из-за сопротивления изменениям, которые происходят в организации, 22 – причинение вреда организации из-за конфликта сотрудника с представителями организации при чрезмерно жестких требованиях к регламенту его деятельности, внешнему виду, образу поведения, противоречащих его привычкам и образу жизни, 23 – причинение вреда организации из-за чрезмерной любознательности и «разрушительного экспериментаторства» персонала с объектами организационной собственности, 24 – причинение вреда или ущерба организации с целью сокрытия хищений и краж, 25 – причинение ущерба организации как следствие неосторожных игр, из шалости, ради шутки над коллегами, для развлечения или от скуки, 26 – запугивание, угрозы, манипулирование общественным сознанием и поведением коллег для достижения личных целей, 27 – причинение вреда организации как средство самоутверждения или следствие реализации желания привлечь к себе внимание. Белым обозначены виды вандализма, в 20% случаев и более оцениваемые респондентами как широко распространенные в организации.

Зачастую социально-психологический вандализм принимают за последствия негативного психологического климата в коллективе, связывают с наличием в группе «токсичных» сотрудников или деструктивным лидерством [16]. В то же время моббинг и боссинг могут быть следствием неразвитости коммуникативных компетенций и конструктивных стратегий совладания с производственным стрессом. Так, в исследовании J.-L. Ming и соавторов обнаружено, что медицинские работники, сталкивающиеся с агрессией на рабочем месте, чаще всего не имеют сформированных навыков и контрмер против нападков в организационной среде [21]. Как указывают исследователи моббинга [15; 21], обучение сотрудников, в том числе с применением тренинговых технологий, позволяет снизить негативные последствия от агрессии на рабочем месте и проявлений организационного вандализма в форме моббинга. В частности, J. Morphet и др. в ходе обзорного анализа публикаций по данной тематике заметили, что повышение осведомленности сотрудников в сочетании с другими мерами снижает уровень агрессии на рабочем месте [23]. В связи с вышеуказанным актуальным становится рассмотрение потенциала непрерывного образования персонала как формы профилактики социально-психологического организационного вандализма.

Потенциал непрерывного образования в профилактике социально-психологической формы организационного вандализма. В меморандуме Европейского совета о непрерывном образовании указано, что это «...все обучение в течение всей жизни, которое способствует улучшению знаний, квалификаций и компетенций и осуществляется в рамках личной, гражданско-общественной, социальной, а также профессиональной перспективы» [17]. Непрерывное образование в Российской Федерации гарантируется в соответствии с ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» реализацией права на образование в течение всей жизни в соответствии с потреб-

ностями личности, адаптивностью системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека. В законе указано, что «система образования создает условия для непрерывного образования посредством реализации основных образовательных программ и различных дополнительных образовательных программ, предоставления возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ, а также учета имеющихся образования, квалификации, опыта практической деятельности при получении образования» [13]. В проекте Концепции развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года, в нормативном плане базирующейся, в том числе и на Законе об образовании, отмечается, что непрерывное образование взрослых – это «образование на протяжении всей жизни взрослого человека, которое обеспечивается созданием условий для самообразования и всестороннего личностного развития, совокупностью преемственных, согласованных и разнообразных образовательных программ разных ступеней и уровней, гарантирующих гражданам реализацию права на образование и представляющих возможность получать общеобразовательную и профессиональную подготовку, переподготовку и повышение квалификации» [11].

Согласно результатам Мониторинга экономики образования в 2017 году произошло снижение уровня вовлеченности населения России в непрерывное образование. Если в 2016 году примерно 30% населения нашей страны в возрасте от 25 до 64 лет включительно было вовлечено в непрерывное образование, то в 2017 году эта цифра составила лишь 27% [10]. По вовлеченности в различные формы непрерывного образования результаты распределились следующим образом: 27% населения в возрасте от 25 до 64 лет занимались информальным образованием, 16% респондентов участвовали в неформальном образовании (и интерес к нему растет), 7% опрошенных

получали формальное образование. Среди возможностей неформального образования наиболее привлекательными для жителей России являются программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки для имеющих или получающих высшее или среднее профессиональное образование, программы профессиональной переподготовки, повышения квалификации по рабочим профессиям, курсы для получения новой профессии. Как отмечают авторы Мониторинга, чаще всего участие в непрерывном образовании опосредуется профессиональными мотивами (совершенствование знаний и навыков для работы) с целью сохранить текущую работу или преуспеть на нынешнем рабочем месте, а не потребностью повысить свою мобильность на рынке труда (получить новую профессию, работу, найти новые заработки) [10]. В качестве оснований для неучастия в непрерывном образовании 57% респондентов отметили отсутствие сформированной потребности и осознанной необходимости в дальнейшем обучении, образовании, а не наличие финансовых или временных барьеров.

В докладе «Российский рынок труда: тенденции, институты, структурные изменения» приводится информация, что «работодатели отмечают существенную нехватку социальных и поведенческих навыков у работников (умение работать с людьми). В том числе отмечается острая нехватка когнитивных навыков высокого порядка – умение решать проблемы, возникающие в ходе работы. При этом преобладающая доля обучения всех категорий персонала приходится именно на развитие профессиональных навыков. При рассмотрении в разрезе квалификационных групп можно отметить, что обучение руководителей разностороннее и направлено, в том числе, на развитие лидерских качеств, умение планировать свою работу и работу подчиненных, а также на развитие умения решать возникающие проблемы. Обучение специалистов направлено на умение работать с людьми и на решение возникающих проблем. Тогда как обучение рабочих направлено на развитие добросовестности» [12]. При этом злоупотребления на рабочем месте, в том числе различные формы организационного вандализма персонала, зачастую связаны с отсутствием возможности принятия адекватных мер сотрудником из-за недостатка ин-

формации, образования и соответствующих знаний, а также неразработанности профессиональных стандартов и мер для систематических профилактических действий [25].

Непрерывное образование обладает большим потенциалом как для профессионального, так и для личностного развития [7]. Как отмечает Э.Ф. Зеер, непрерывное образование сопровождает профессиональное становление, определяет его индивидуальные траектории, детерминирует развитие основных новообразований личности [4]. Респонденты международного исследовательского проекта «Эффекты от участия в непрерывном образовании в Европе» указывали, что участие в информальном образовании позитивно повлияло как на их мотивацию к дальнейшему обучению в течение жизни, так и на социальное самочувствие (включая социальные взаимоотношения, социальные связи, самооценку, удовлетворенность своей жизнью, формирование жизненных целей, уверенность в своей способности эффективно вести себя в непредвиденных ситуациях) [20].

Кроме того, участие персонала в программах непрерывного образования оказывает положительный экономический эффект на деятельность работника и компании в целом, повышает уровень оплаты труда и обеспечивает развитие организации. В контексте профилактики социально-психологического вандализма особое значение имеют возможности непрерывного образования по своевременному развитию или целесообразному санкционированному преобразованию социально-психологической среды организации (таблица).

Потенциал в профилактике организационного вандализма имеет каждая форма непрерывного образования взрослых – формальное образование, неформальное образование, информальное образование.

Таким образом, непрерывное образование взрослых обладает большим потенциалом в профилактике социально-психологических форм организационного вандализма персонала. Выбор формы и конкретных технологий обучения определяется как особенностями деятельности организации, ее финансовыми возможностями, так и пониманием (как руководителем, так и персоналом) роли и рисков деструктивных форм поведения персонала.

Таблица

Потенциал непрерывного образования взрослых в профилактике социально-психологического вандализма персонала

Формы непрерывного образования	Возможности и ограничения непрерывного образования взрослых в профилактике социально-психологического вандализма персонала	
	возможности	ограничения
<p>Формальное образование:</p> <ul style="list-style-type: none"> – общее образование – среднее профессиональное (по программе подготовки квалифицированных рабочих, служащих, по программе подготовки специалистов среднего звена) – высшее (бакалавриат, специалитет, магистратура, подготовка кадров высшей квалификации) – подготовка научных кадров в докторантуре 	<p>Позволяет сформировать необходимые общекультурные и профессиональные компетенции, обеспечить требуемый уровень квалификации, профессиональную направленность (мотивы и ценности), чувство профессиональной идентичности с профессиональным сообществом</p>	<p>Имеет базовый характер, не позволяет мобильно и гибко реагировать на происходящие изменения в профессиональном сообществе, профессиональной деятельности и способах профессионального взаимодействия. Недоступно для реализации в организации или на предприятии, где возникла необходимость профилактики деструктивных действий персонала</p>
<p>Неформальное образование:</p> <ul style="list-style-type: none"> – дополнительное профессиональное образование (программы повышения квалификации, программы профессиональной переподготовки) – профессиональное обучение – дополнительное образование взрослых (дополнительные общеразвивающие программы) – обучение, не являющееся образовательными программами 	<p>Позволяет сотруднику поддерживать требуемый уровень социальной и профессиональной компетентности, дает возможность оперативно повысить или изменить профессиональную квалификацию, удовлетворяет возможность в постоянном профессиональном и личностном развитии и актуализирует необходимый потенциал и ресурсы, дает возможность получить навыки конструктивного социального взаимодействия. Доступно для оперативной реализации в организации с учетом ее образовательных потребностей</p>	<p>Необходимы временные и финансовые ресурсы для организации неформального образования. Требуется желание и воля руководителя для организации программ по профилактике деструктивного поведения персонала</p>
<p>Информальное образование:</p> <ul style="list-style-type: none"> – обучение в форме самообразования, которое реализуется самостоятельно (без наставника) 	<p>Минимизирует затраты организации на реализацию, так как реализуется самостоятельно в свободное от профессиональной деятельности время. Как правило, позволяет профилактировать те формы социально-психологического вандализма, инициаторами которых являются отдельные личности (например, «боссинг»). Многие формы обучения бесплатны и доступны через сеть интернет (открытые мастер-классы, вебинары и др.)</p>	<p>Поскольку участие в информальном образовании носит, как правило, индивидуализированный характер, изменения также будут проявляться в поведении отдельных сотрудников, которые могут и не демонстрировать деструктивные формы поведения. Малоэффективно при профилактике социально-психологического вандализма групп работников (например, моббинг, сплетни и т. д.)</p>

Вывод. Как уже было отмечено, в самой идее непрерывного образования заложен развивающий потенциал, позволяющий раскрывать ресурсы личности, формировать необходимые компетенции, создавать условия эффективного социального взаимодействия, формировать навыки решения сложных проблем и умение действо-

вать в нестандартных ситуациях, в том числе и профессиональных. Развитие этих компетенций направлено на минимизацию использования деструктивных социальных стратегий, в том числе и социально-психологического вандализма, и переходу к конструктивному социальному и профессиональному взаимодействию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воробьева, М. А. Профессиональная деформация специалистов и ее профилактика / М. А. Воробьева // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 2. – С. 22-27.
2. Девятковская, И. В. Роль и риски развития организационного вандализма персонала / И. В. Девятковская, А. Г. Оболенская // Материалы съезда Российского психологического общества / сост. Л. В. Артищева ; под ред. А. О. Прохорова, Л. М. Попова, Л. Ф. Баяновой [и др.]. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2017. – Т. 1. – С. 133-134.

3. Дружилов, С. А. Проблемы моббинга на кафедре вуза / С. А. Дружилов // Высшее образование в России. – 2011. – № 6. – С. 118-122.
4. Зеер, Э. Ф. Концепция профессионального развития человека в системе непрерывного образования / Э. Ф. Зеер // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 5. – С. 122-127.
5. Зеер, Э. Ф. Асимметричное профессиональное будущее современной молодежи / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 4. – С. 258-263.
6. Кружкова, О. В. Организационный вандализм: к проблеме деструктивного поведения персонала / О. В. Кружкова, И. В. Девятковская // Сибирский психологический журнал. – 2017. – № 63. – С. 150-169.
7. Непрерывное образование взрослого населения в России: масштабы, финансирование, результаты. – URL: [https://memo.hse.ru/data/2019/05/07/1502507363/iam_7_2019\(92\).pdf](https://memo.hse.ru/data/2019/05/07/1502507363/iam_7_2019(92).pdf) (дата обращения: 21.11.2019). – Текст : электронный.
8. Осипов, В. Ю. Информационный вандализм, криминал и терроризм как современные угрозы обществу / В. Ю. Осипов, Р. М. Юсупов // Труды СПИИРАН. – 2009. – № 8. – С. 34-45.
9. Сидоров, П. И. Синдром моббинга: ментальная экология деструктивного профессионгенеза / П. И. Сидоров // Экология человека. – 2013. – № 6. – С. 33-41.
10. Программа обследования участия населения в непрерывном образовании. – URL: https://memo.hse.ru/data/2017/11/17/1161071971/program_adult.pdf (дата обращения: 25.11.2019). – Текст : электронный.
11. Проект Концепции развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года. – URL: http://www.dpo-edu.ru/?page_id=13095 (дата обращения: 21.11.2019). – Текст : электронный.
12. Российский рынок труда: тенденции, институты, структурные изменения / под редакцией В. Гимпельсона, Р. Капелюшникова, С. Рощина ; ЦСИ и НИУ ВШЭ. – 2017. – URL: https://www.csr.ru/wp-content/uploads/2017/03/Doklad_trud.pdf (дата обращения: 25.11.2019). – Текст : электронный.
13. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (действующая редакция, 2016). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 21.11.2019). – Текст : электронный.
14. Beckers, A. Bullying aus Täter-, Opfer- und Zuschauerperspektive. Eine Untersuchung von situationspezifischen und habituellen Attributionsstilen, am Beispiel von Schülerinnen und Schülern allgemein bildender Gymnasien / A. Beckers. – TOBIAS-lib, 2011.
15. De La Fuente, M. Impact of behavior management training on nurses' confidence in managing patient aggression / M. De La Fuente, A. Schoenfish, B. Wadsworth, et al. // Journal of Nursing Administration. – 2019. – Vol. 49, Issue 2. – P. 73-78.
16. Einarsen, S. Destructive leadership behaviour: A definition and conceptual model / S. Einarsen, M. S. Aasland, A. Skogstad // Leadership Quarterly. – 2007. – Vol. 18, Issue 3. – P. 207-216.
17. Europäische Kommission. Mitteilung der Kommission. Einen Europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen. – Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2001. – URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/foko6_neues-aus-europa_04_raum-III.pdf (date of access: 21.11.2019). – Text : electronic.
18. Leymann, H. Der neue Mobbingbericht / H. Leymann. – Reinbek-Verlag, 1995.
19. Lipinski, J. Bullying in the workplace: Causes, symptoms, and remedies / J. Lipinski, L. M. Crothers. – New York : Routledge, 2013. – 456 p.
20. Manninen, J. Benefits of Lifelong Learning in Europe: main results of the Bell-Project / J. Manninen, I. Sgier, M. Fleige, etc. – 2014.
21. Ming, J.-L. Using simulation training to promote nurses' effective handling of workplace violence: A quasi-experimental study / J.-L. Ming, H.-M. Huang, S.-P. Hung, et al. // International Journal of Environmental Research and Public Health. – 2019. – Vol. 16, Issue 19. – P. 36-48.
22. Minibas-Poussard, J. Mobbing in higher education: Descriptive and inductive case narrative analyses of mobber behavior, mobbee responses, and witness support / J. Minibas-Poussard, T. Seckin-Celik, H. B. Bingol // Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri. – 2018. – Vol. 18, Issue 2. – P. 471-494.
23. Morphet, J. Prevention and management of occupational violence and aggression in healthcare: A scoping review / J. Morphet, D. Griffiths, J. Beattie, et al. // Collegian. – 2018. – Vol. 25, Issue 6. – P. 621-632.
24. Olweus, D. Bullying or Peer Abuse at School: Facts and Interventions / D. Olweus // Current Directions in Psychological Science. – 1995. – Vol. 4, Issue 6. – P. 196-200.
25. Russo, A. Workplace aggression: Secondary analysis of Croatian research practice / A. Russo, T. Popović // Sigurnost. – 2016. – Vol. 58, Issue 2. – P. 121-135.
26. Solberg, E. M. Bullies and victims at school: Are they the same pupils? / E. M. Solberg, D. Olweus, I. M. Endersen // British Journal of Educational Psychology. – 2007. – Vol. 77. – P. 441-464.

REFERENCES

1. Vorob'eva, M. A. Professional'naya deformatsiya spetsialistov i ee profilaktika / M. A. Vorob'eva // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2015. – № 2. – С. 22-27.
2. Devyatovskaya, I. V. Rol' i riski razvitiya organizatsionnogo vandalizma personala / I. V. Devyatovskaya, A. G. Obolenskaya // Materialy s"ezda Rossiyskogo psikhologicheskogo obshchestva / sost. L. V. Artishcheva ; pod red. A. O. Prokhorova, L. M. Popova, L. F. Bayanovoy [i dr.]. – Kazan' : Izd-vo Kazan. un-ta, 2017. – T. 1. – С. 133-134.
3. Druzhilov, S. A. Problemy mobbinga na kafedre vuza / S. A. Druzhilov // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2011. – № 6. – С. 118-122.
4. Zeer, E. F. Kontsepsiya professional'nogo razvitiya cheloveka v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya / E. F. Zeer // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2012. – № 5. – С. 122-127.

5. Zeer, E. F. Asimmetrichnoe professional'noe budushchee sovremennoy molodezhi / E. F. Zeer, E. E. Symanyuk // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. – 2013. – № 4. – S. 258-263.
6. Kruzhkova, O. V. Organizatsionnyy vandalizm: k probleme destruktivnogo povedeniya personala / O. V. Kruzhkova, I. V. Devyatovskaya // *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal*. – 2017. – № 63. – S. 150-169.
7. Nepreryvnoe obrazovanie vzroslogo naseleniya v Rossii: masshtaby, finansirovanie, rezul'taty. – URL: [https://memo.hse.ru/data/2019/05/07/1502507363/iam_7_2019\(92\).pdf](https://memo.hse.ru/data/2019/05/07/1502507363/iam_7_2019(92).pdf) (data obrashcheniya: 21.11.2019). – Tekst : elektronnyy.
8. Osipov, V. Yu. Informatsionnyy vandalizm, kriminal i terrorizm kak sovremennye ugrozy obshchestvu / V. Yu. Osipov, R. M. Yusupov // *Trudy SPIIRAN*. – 2009. – № 8. – S. 34-45.
9. Sidorov, P. I. Sindrom mobbinga: mental'naya ekologiya destruktivnogo professiongeneza / P. I. Sidorov // *Ekologiya cheloveka*. – 2013. – № 6. – S. 33-41.
10. Programma obsledovaniya uchastiya naseleniya v nepreryvnom obrazovanii. – URL: https://memo.hse.ru/data/2017/11/17/1161071971/program_adult.pdf (data obrashcheniya: 25.11.2019). – Tekst : elektronnyy.
11. Proekt Kontseptsii razvitiya nepreryvnogo obrazovaniya vzroslykh v Rossiyskoy Federatsii na period do 2025 goda. – URL: http://www.dpo-edu.ru/?page_id=13095 (data obrashcheniya: 21.11.2019). – Tekst : elektronnyy.
12. Rossiyskiy rynek truda: tendentsii, instituty, strukturnye izmeneniya / pod redaktsiey V. Gimpel'sona, R. Kapelyushnikova, S. Roshchina ; TsSI i NIU VShE. – 2017. – URL: https://www.csr.ru/wp-content/uploads/2017/03/Doklad_trud.pdf (data obrashcheniya: 25.11.2019). – Tekst : elektronnyy.
13. Federal'nyy zakon «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» ot 29.12.2012 № 273-FZ (deystvuyushchaya redaktsiya, 2016). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (data obrashcheniya: 21.11.2019). – Tekst : elektronnyy.
14. Beckers, A. Bullying aus Täter-, Opfer- und Zuschauerperspektive. Eine Untersuchung von situationspezifischen und habituellen Attributionsstilen, am Beispiel von Schülerinnen und Schülern allgemein bildender Gymnasien / A. Beckers. – TOBIAS-lib, 2011.
15. De La Fuente, M. Impact of behavior management training on nurses' confidence in managing patient aggression / M. De La Fuente, A. Schoenfisch, B. Wadsworth, et al. // *Journal of Nursing Administration*. – 2019. – Vol. 49, Issue 2. – P. 73-78.
16. Einarsen, S. Destructive leadership behaviour: A definition and conceptual model / S. Einarsen, M. S. Aasland, A. Skogstad // *Leadership Quarterly*. – 2007. – Vol. 18, Issue 3. – P. 207-216.
17. Europäische Kommission. Mitteilung der Kommission. Einen Europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen. – Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2001. – URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/foko6_neues-aus-europa_04_raum-lll.pdf (date of access: 21.11.2019). – Text : electronic.
18. Leymann, H. Der neue Mobbingbericht / H. Leymann. – Reinbek-Verlag, 1995.
19. Lipinski, J. Bullying in the workplace: Causes, symptoms, and remedies / J. Lipinski, L. M. Crothers. – New York : Routledge, 2013. – 456 p.
20. Manninen, J. Benefits of Lifelong Learning in Europe: main results of the Bell-Project / J. Manninen, I. Sgier, M. Fleige, etc. – 2014.
21. Ming, J.-L. Using simulation training to promote nurses' effective handling of workplace violence: A quasi-experimental study / J.-L. Ming, H.-M. Huang, S.-P. Hung, et al. // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. – 2019. – Vol. 16, Issue 19. – P. 36-48.
22. Minibas-Poussard, J. Mobbing in higher education: Descriptive and inductive case narrative analyses of mobber behavior, mobbee responses, and witness support / J. Minibas-Poussard, T. Seckin-Celik, H. B. Bingol // *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*. – 2018. – Vol. 18, Issue 2. – P. 471-494.
23. Morphet, J. Prevention and management of occupational violence and aggression in healthcare: A scoping review / J. Morphet, D. Griffiths, J. Beattie, et al. // *Collegian*. – 2018. – Vol. 25, Issue 6. – P. 621-632.
24. Olweus, D. Bullying or Peer Abuse at School: Facts and Interventions / D. Olweus // *Current Directions in Psychological Science*. – 1995. – Vol. 4, Issue 6. – P. 196-200.
25. Russo, A. Workplace aggression: Secondary analysis of Croatian research practice / A. Russo, T. Popović // *Sigurnost*. – 2016. – Vol. 58, Issue 2. – P. 121-135.
26. Solberg, E. M. Bullies and victims at school: Are they the same pupils? / E. M. Solberg, D. Olweus, I. M. Endersen // *British Journal of Educational Psychology*. – 2007. – Vol. 77. – P. 441-464.

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 7.0.100.-2018.

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
2020. № 1

Редактор: О. А. Адясова
Компьютерная верстка О. А. Адясовой

Знак информационной продукции 16+
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-35570 от 04.03.2009.
Подписано в печать 25.02.2020. Дата выхода в свет 28.02.2020. Формат 60×84/8.
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.
Уч.-изд. л. 13,7. Усл. п. л. 14,7. Тираж 500 экз. Заказ № 5112.

Тираж отпечатан в издательском отделе
Уральского государственного педагогического университета
620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.me