



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

Свидетельство о регистрации

ПИ № ФС 77-35570

от 04.03.2009

Зарегистрирован Международным центром стандартной нумерации сериаль-
ных 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.

Включен в каталог Роспечать. 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 образования и
науки РФ.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

доктор педагогических наук, профессор
Б. М. ИГОШЕВ
главный редактор

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

доктор филологических наук, профессор А. П. ЧУДИНОВ
ответственный редактор

кандидат филологических наук, доцент М. Б. ВОРОШИЛОВА
выпускающий редактор

кандидат филологических наук И. С. ПИРОЖКОВА
заведующий отделом перевода

Министр общего и профессионального образования Свердловской области	Ю. И. БИКТУГАНОВ	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО	Э. Ф. ЗЕЕР	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, кандидат технических наук, профессор	О. А. КОЗЛОВ	(Москва, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Е. В. КОРОТАЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор филологических наук, профессор	М. Л. КУСОВА	(Екатеринбург, Россия)
кандидат педагогических наук	Ли Минь	(Чанчунь, Китай)
доктор психологических наук, профессор	С. А. МИНЮРОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, доцент	О. С. ПОПОВА	(Минск, Беларусь)
доктор наук, профессор	Г. В. ПШЕБИНДА	(Кросно, Польша)
доктор философских наук, профессор	Л. Я. РУБИНА	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор	Э. Э. СЫМАНЮК	(Екатеринбург, Россия)
доктор философии	М. Н. УШЕВА	(Благоевград, Болгария)
доктор педагогических наук, профессор	Т. Н. ШАМАЛО	(Екатеринбург, Россия)

Ural State Pedagogical University

PEDAGOGICAL EDUCATION IN RUSSIA

2015. № 9

EDITORIAL BOARD:

Doctor of Pedagogy, Professor
B. M. IGOSHEV
Editor-in-Chief

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

Doctor of Philology, Professor A. P. CHUDINOV
Executive Editor

Candidate of Philology, Associate Professor M. B. VOROSHILOVA
Managing Editor

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

Minister of General and Professional Education of Sverdlovsk Oblast	YU. I. BIKTUGANOV	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education	E. F. ZEER	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Candidate of Technical Sciences, Professor	O. A. KOZLOV	(Moscow, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	E. V. KOROTAEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Philology, Professor	M. L. KUSOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Candidate of Pedagogy	LI MIHN	(Changchun, China)
Doctor of Psychology, Professor	S. A. MINIUROVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Associate Professor	O. S. POPOVA	(Minsk, Belarus)
PhD, Professor	G. V. PRZEBINDA	(Krosno, Poland)
Doctor of Philosophy, Professor	L. YA. RUBINA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor	E. E. SYMANIUK	(Ekaterinburg, Russia)
PhD	M. N. USHEVA	(Blagoevgrad, Bulgaria)
Doctor of Pedagogy, Professor	T. N. SHAMALO	(Ekaterinburg, Russia)

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Новолодская Е. Г., Моисеева Л. В.

Реализация здравотворческих идей в революционно-демократическом направлении отечественной педагогики XIX века..... 6

Пащенко Ю. А.

Идейные истоки формирования концепции профессионального образования американских социальных работников Мэри Ричмонд..... 13

ИННОВАЦИИ В ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Воробьева М. А.

Интерактивные методы как механизм развития потенциала педагогических ресурсов 19

Попова Н. Е., Лобут А. А.

К вопросу о инновационной деятельности как основе качественного развития образовательного учреждения 23

Романова Г. В.

Интерактивная доска как экранное техническое средство обучения иностранному языку для реализации современного метода работы с иноязычной информацией..... 28

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

Гребенев И. В., Салехи З. М.

Место и роль гражданского воспитания в системе образования Российской Федерации (анализ образовательных документов)..... 34

Зак Г. Г.

Интегративный подход к духовно-нравственному воспитанию обучающихся с умственной отсталостью 39

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Адушкина К. В.

Развитие эмоционального интеллекта подростков в условиях учреждения дополнительного образования средствами музыкальной терапии 47

Дубровина Д. А.

Сквернословие у подростка: сущность, особенности и психолого-педагогическая пропедевтика..... 52

Мазурчук Е. О.

Психолого-педагогическое сопровождение биологической семьи в условиях деинституционализации государственных учреждений для детей-сирот 57

Прядеин В. П.

Психолого-педагогические и социальные аспекты исполнительности 65

Швецова А. В.

Критичность мышления как инструмент гендерного анализа 72

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Бредихина И. А.

Особенности структуры профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка 77

Калюжная Е. Г.

Роль художественно-творческой деятельности в профессиональной подготовке студентов вуза..... 82

Кузнецова М. Л.

Педагогическое проектирование как инновационный конструкт системы методической подготовки учителя географии в вузе: к проблеме определения ключевых понятий 87

Магомеддибиров З. А., Расулова П. А.

Подготовка студентов факультета начальных классов в условиях внедрения ФГОС начального общего образования 96

Митрюхина И. Н., Папулова Ю. К.

Реализация компетентного подхода при разработке учебного пособия «Английский для инженеров» по дисциплине «Деловой иностранный язык» 102

Симонова А. А., Рубина Л. Я.

Модернизация педагогического образования:
 обобщение и осмысление опыта 109

МЕНЕДЖМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ

Зуев П. В., Трусова С. Я.

Объективная оценка результатов освоения дополнительных общеобразовательных программ учащимися как средство повышения качества образования в организациях дополнительного образования 118

Новодворская Н. Б.

Педагогические условия социально-педагогического сопровождения деятельности менеджеров некоммерческих организаций 125

Новоселов С. А., Нифонтов В. И.

Поиск путей повышения качества профессионального образования студентов педагогического университета 129

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Алексеева М. Л.

Диахронический корпус параллельных переводов как инструмент изучения специфики проявления феномена безэквивалентности в речи в аспектах синхронии и диахронии 135

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Воронина Л. В.

Условия формирования исследовательских умений
 в процессе обучения математике 140

Пушкарева И. Н., Смецкая К. А., Коротких В. Ф.

Инновационные методы в процессе обучения плаванию
 детей дошкольного возраста 147

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ ВФСК ГТО В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Пушкарева И. Н., Смецкая К. А.

Плавание в структуре Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса 151

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Злоказов К. В.

Вопросы развития идентичности в работах последователей Эриксона 155

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ 162

УДК 37.037(47)(091)
ББК 4403(2)5

ГСНТИ 14.09.25

Код ВАК 13.00.02

Новолодская Елена Геннадьевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры сервиса и туризма, Алтайская государственная академия образования имени В. М. Шукшина; 659333, Алтайский край, г. Бийск, ул. Короленко, д.53; e-mail: novolEG2508@yandex.ru.

Моисеева Людмила Владимировна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой естествознания и методики его преподавания в начальной школе, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: moiseeva@uspu.ru.

РЕАЛИЗАЦИЯ ЗДРАВОТВОРЧЕСКИХ ИДЕЙ В РЕВОЛЮЦИОННО-ДЕМОКРАТИЧЕСКОМ НАПРАВЛЕНИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ XIX ВЕКА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: воспитание подрастающего поколения; физическое воспитание; здоровье; здоровьесбережение; образовательная среда.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена выявлению и анализу основных тенденций развития здравотворческих идей в истории российского образования в XIX веке: революционно-демократическое направление в педагогике (М. А. Бакунин, В. Г. Белинский, А. И. Герцен, Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов), гуманистическое направление (К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой), общественно-философское направление (В. С. Соловьев, К. Н. Леонтьев, В. В. Розанов), русская национальная школа (С. А. Рачинский, Н. Ф. Бунаков), санитарно-гигиеническое сопровождение образовательного процесса (Н. И. Пирогов, Д. И. Писарев, Н. А. Корф и др.). Анализируются исторические предпосылки развития здоровьесберегающей теории и практики человечества. Выделены различные направления данного процесса: эмпирическое, религиозное, естественнонаучное, медицинское, санитарно-гигиеническое, эпидемиолого-профилактическое, образовательно-просветительское, психолого-педагогическое.

Подробно рассматриваются педагогические воззрения представителей революционно-демократического направления XIX века на создание условий для воспитания здорового подрастающего поколения. Революционно-демократическое направление в педагогике определило все стороны воспитания здорового подрастающего поколения, связывая одной целью – подготовкой высоконравственных граждан, бесстрашных борцов за лучший общественный строй, участников народной революции. Его представители сформулировали ряд требований по организации здоровьесберегающей образовательной среды, рекомендации по физическому воспитанию ребенка, развернули в педагогической теории и практике полемику об отмене физических наказаний детей в семье и в школьном образовании.

Novolodskaya Elena Gennadiyevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor at the Department of Service and Tourism, Shukshin Altai State Academy of Education, Bysk, Russia.

Moiseeva Lyudmila Vladimirovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Natural Science and Teaching Methods in Primary School, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

THE IMPLEMENTATION OF HEALTH CREATION IDEAS IN THE REVOLUTIONARY-DEMOCRATIC AREA OF THE NATIONAL PEDAGOGY OF THE 19TH CENTURY

KEY WORDS: education, physical education, health, health care, educational environment.

ABSTRACT. The article is devoted to the identification and analysis of the main trends in the development of health creation ideas in the history of Russian education in the 19th century: revolutionary-democratic research area in pedagogy (M. A. Bakunin, V. G. Belinsky, A. I. Herzen, N. G. Chernyshevsky, N. A. Dobrolyubov), humanistic research area (K. D. Ushinsky, L. N. Tolstoy), social-philosophical research area (V. S. Solovyov, K. N. Leontiev, V. V. Rozanov), the Russian national school of S. A. Rachinsky, N. F. Bunakov, sanitary support of the educational process (N. I. Pirogov, D. I. Pisarev, N. I. Korf etc.). The paper examines the historical background of the development of health theory and practice of humankind. The authors highlighted in different areas of this process: empirical, religious, scientific, medical, sanitary, epidemic and preventive, educational, psychological, and pedagogical.

The authors analyze pedagogical views of the representatives of the revolutionary-democratic movement of the 19th century on the problem of creation of conditions for healthy upbringing of the younger generation. Revolutionary-democratic trend in education has determined all aspects of healthy upbringing of the younger generation, with the only purpose of moral training of citizens, fearless fighters for a better social order, members of the people's revolution. Its representatives made a number of demands on the organization of health-educational environment, put forward some recommendations for the physical education of a child, launched in pedagogical theory and practice debate on the abolition of physical punishment of children in the family and in school.

В настоящее время не теряет своей актуальности проблема формирования у подрастающего поколения ценностного отношения к здоровью и нравственных ориентиров на здоровьесберегающее поведение, развитие культуры здоровья и здорового образа жизни. В свете данной проблемы представляет интерес ретроспективный анализ развития здоровьесберегающих идей в системе отечественного образования [15].

Рассматривая исторические предпосылки развития здоровьесберегающей теории и практики человечества, можно выделить различные направления данного процесса: эмпирическое, религиозное, естественнонаучное, медицинское, санитарно-гигиеническое, эпидемиолого-профилактическое, образовательно-просветительское, психолого-педагогическое.

Следует также отметить некоторые тенденции в рассмотрении категории здоровья и воспитания здорового подрастающего поколения в российских педагогических системах и философских школах [7]:

- Древняя Русь – здоровье ребенка в контексте народной педагогики и народного творчества, религиозных воззрений, акцент на духовно-нравственной составляющей; появление первых педагогических трудов о формах и методах физического воспитания детей, организации режима дня и трудовой деятельности; формирование оздоровительных методик и традиций;

- Московское государство – воспитание здорового поколения в рамках педагогических систем Домостроя, опыт братских школ по организации жизнедеятельности детей и заботы об их здоровье; издание русских дидактических сочинений о гигиенических и нравственных нормах поведения;

- система отечественного образования XVIII столетия – здоровье как необходимое качество «истинного сына Отечества» и условие формирования других качеств личности (В. Н. Татищев, М. В. Ломоносов, А. Н. Радищев, Н. М. Карамзин), акцент на нравственном здоровье; создание благоприятных условий для воспитания здорового поколения в образовательных учреждениях; реализация идей просвещения населения и пропагандирование правил здорового образа жизни в рамках издательской деятельности [4, 15];

- системы отечественного образования XIX и XX вв. – представления о воспитании здорового поколения в свете различных научных, философских и педагогических концепций и направлений:

- XIX век: революционно-демократическая (М. А. Бакунин, В. Г. Белинский, А. И. Герцен, Н. Г. Чернышевский, Н. А. Доб-

ролюбов), гуманистическая (К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой), общественно-философская (В. С. Соловьев, К. Н. Леонтьев, В. В. Розанов), русская национальная школа (С. А. Рачинский, Н. Ф. Бунаков), санитарно-гигиеническое сопровождение образовательного процесса (Н. И. Пирогов, Д. И. Писарев, Н. А. Корф и др.);

- XX век: христианско-православная (Н. А. Бердяев, С. Н. Булгаков, В. В. Розанов, Е. Н. Трубецкой), антропологическая (К. Д. Ушинский, П. Ф. Каптерев, В. М. Бехтерев), педологическая (М. С. Басов, П. П. Блонский, Л. С. Выготский и др.), научно-исследовательская (А. Ф. Лазурский, В. П. Кащенко, Н. Е. Румянцев, И. А. Сикорский, В. Ф. Базарный, Н. Ф. Казачкова, Л. А. Леонова, Э. Я. Оладо и др.), физкультурно-оздоровительная (П. Ф. Лесгафт, В. Е. Игнатьев, В. В. Гориневский и др.), санитарно-гигиеническая (А. Ф. Никитин, Г. В. Хлопнин, А. П. Доброславин, Ф. Ф. Эрисман, И. И. Мильман и др.), новаторская педагогика (Е. С. Левицкая, О. Н. Яковлева, С. Т. Шацкий, Ш. А. Амонашвили, И. П. Волков, Е. Н. Ильин, В. А. Сухомлинский и др.), валеологическая (И. И. Брехман, Г. К. Зайцев, В. П. Казначеев, В. Н. Касаткин, В. В. Колбанов, В. П. Петленко, Л. Г. Татарникова и др.).

Рассмотрим педагогические воззрения представителей революционно-демократического направления в российском образовании XIX века на создание условий для воспитания здорового подрастающего поколения.

Вторая половина XIX века стала временем расцвета российских научных медицинских школ. Особое место занимали школы С. П. Боткина и Г. А. Захарьина, терапевтическая школа М. Я. Мудрова, построенная на материалистических идеях. Развивается хирургическая школа: И. Ф. Буш, И. В. Буяльский, Н. И. Пирогов. Н. И. Пирогов, основоположник военно-полевой хирургии, был попечителем Киевского и Одесского учебных округов. Занимаясь педагогической деятельностью, врач разработал систему школ-ступеней. По его инициативе началось активное обсуждение в прессе проблем воспитания человека, составления и реализации программ обучения, реформирования экзаменационной системы.

В 1830–1860-х гг. идет формирование педиатрии как самостоятельной науки, основные положения которой сформулировал С. Ф. Хотовицкий в труде «Педиатрика» (1847). Вопросы гигиены детей были развиты в работах отечественных педиатров Н. П. Гундобина, А. А. Киселя, Н. А. Гольского и др. Появляется учебное пособие «Первое понятие о том, как живет наше те-

ло, что для него полезно, что вредно» (И. Венцель «Диететика человеческой души»), ориентирующее на изучение собственного организма и включающее практические советы и правила сохранения здоровья детей-школьников.

На конец 50-х и 60-х гг. XIX века приходится новый этап в развитии образования и педагогической мысли в России, называемый «освободительной эпохой», эпохой гражданских реформ. В. Г. Белинский и А. И. Герцен создали революционно-демократическое направление в педагогике того времени.

Целью воспитания В. Г. Белинский называл воспитание человека и человечности: «чтобы дать страстям доброе направление, образовать сердце, просветить ум, нужно хорошее воспитание». Главным орудием воспитания, по его мнению, является любовь, предполагающая взаимное доверие и дающая основу взаимоотношений между родителями и детьми. В воспитании человека главная роль принадлежит семье, в воспитании гражданина – прерогатива школы: «на родителях лежит священнейшая обязанность сделать своих детей людьми; обязанность учебных заведений – сделать их учеными, гражданами, членами государства на всех его ступенях».

Разрабатывая с диалектических позиций вопрос о сущности процесса воспитания, о взаимоотношении развития ребенка и его воспитания, В. Г. Белинский выступал против представлений о том, что ребенок «чистая доска», на которой воспитатели могут писать все, что им заблагорассудится. В рецензии «Библиотека детских повестей и рассказов» (1836) автор указывал: «не белая доска есть душа младенца, а дерево в зерне, человек в возможности... Младенец есть молодой росток, едва выглянувший из своего зерна; а воспитатель есть садовник, который ходит за этим ростком. Каждое растение имеет для него свои эпохи возрастания, сообразно с которыми он и располагает свои действия» [1, с. 54].

В. Г. Белинский в своей работе «Рассуждение. Доброе воспитание всего нужнее для молодых людей» (1829) определил задачи физического воспитания подрастающего поколения: охрана здоровья детей, развитие их физических сил путем установления правильного образа жизни; организация игр и гимнастических упражнений; соблюдение правил личной и общественной гигиены; усвоение естественнонаучных знаний о человеке.

По его мнению, физическое воспитание должно осуществляться в тесной связи с умственным и нравственным развитием, ведущим принципом которого является

принцип действительности и гражданской активности: «Физическое воспитание должно быть соединено с нравственным. Оно доставляет крепость телу, дает ему ловкость, гибкость, приятность в движениях, предохраняет человека от болезней и делает здоровым» [1, с. 18].

Эту мысль В. Г. Белинский продолжал развивать и в других своих трудах. В сочинении «О детских книгах» (1840) автор отмечал: «Воспитание в этимологическом значении этого слова – воскормливание. При этом воспитании дитя ест вовремя и в меру, перед обедом ходит гулять, умеренно резвится, занимается гимнастическими упражнениями, по часам учится, в определенную пору встает и ложится. Физическое воспитание в гармонии с нравственным: развитию здоровья и крепости тела соответствует развитие умственных способностей и приобретение познаний» [1, с. 65].

В своей рецензии «Новая библиотека для воспитания» (1847) критик определил особенности воспитания детей младшего возраста. Отмечал, что до обучения с семи лет в первую очередь необходимо обращать внимание на физическое и нравственное воспитание: «первое должно быть положительным и состоять в развитии здоровья, телесной крепости, гибкости и ловкости, это дело гимнастики и правильного образа жизни. Пусть дети играют, шумят, резвятся, лишь бы во всем этом не было ничего грубого, пошлого и неприличного». Нравственное воспитание, по мнению литератора, должно быть отрицательное, т. е. состоять в «удалении всяких дурных примеров и в развитии чувств любви, справедливости и человечности».

Рассуждая о нравственном воспитании подрастающего поколения, В. Г. Белинский, на наш взгляд, сформулировал требования к организации здоровьесберегающей образовательной среды [9]:

- учет индивидуальных и возрастных особенностей: «каждый ребенок отличается своими индивидуальными особенностями и развивается по-своему»;
- создание положительного эмоционального фона учебно-воспитательного процесса;
- запрещение физических наказаний и чрезмерно суровой дисциплины, подавляющих радостные переживания каждого возрастного периода учащегося, его стремления и способности;
- создание благоприятных условий для гармоничного развития детей, раскрытия в полном объеме задатков и способностей: «воспитание и образование раскрывают природные свойства человека, способность творчества есть великий дар природы,

но она может проявиться при определенных условиях»;

- поддержка слабоуспевающих учеников и пр. [4]

Общественный деятель ратовал за предоставление возможностей детям реализовать свои потребности в движении, невинных шалостях, играх и забавах: «Истинная нравственность имеет своей основой хорошие задатки, свойственные каждому человеку. Чтобы она развивалась, надо предоставить детям разумную свободу и самостоятельность. Очень вредно, когда дети не смеют рта разинуть, в них убита энергия, воля, характер, жизнь, они заражаются рабскими пороками – хитростью, лукавством, скрытностью. Безнравственная обстановка, в которой дети задавлены, приглушены все естественные склонности и задатки» [1, с. 12].

«Нельзя убивать в детях живость, непосредственность и шаловливость. Надо только дать хорошую направленность этим качествам детской натуры. Ребенок по своей природе существо веселое, доброе, живое, резвое, жадное до впечатлений, страстное к рассказам, чувствующее в нем играет юная благодатная жизнь. Пусть дитя шалит и проказит, лишь бы его шалости и проказы не были вредны и не носили на себе отпечатки физического и нравственного цинизма» [2, с. 105–106].

В. Г. Белинский высказывался против потешной педагогики, считая, что игры и развлечения не должны превалировать над серьезным учебным трудом. Отвергал физические наказания: «при правильных взаимоотношениях воспитателей, родителей и детей исключаются унижительные для человеческого достоинства наказания, подавляющие в детях благородную свободу духа, уважение к самим себе и растлевающие их сердца подлыми чувствами унижения, страха, скрытности и лукавства».

А. И. Герцен разработал исторический подход к развитию природы и человека: «ни человечество, ни природу нельзя понять вне их исторического развития», отвергал критику крепостную систему воспитания, определял недостатки воспитания женщин-крестьянок и женщин-дворянок. Философские, политические и научные позиции нашли свое отражение в педагогических идеях и воззрениях А. И. Герцена на пути развития науки и просвещения. Воспитание он рассматривал как один из факторов преобразования человеческого общества, усовершенствования общественных отношений: «жизнь – непрерывное движение, деятельная борьба».

Воспитание должно быть организованным и целенаправленным на подготовку человека-борца и человека-творца: «Необ-

ходимо воспитывать непокорную личность с революционной закалкой. Свободная творческая личность – цель борьбы, цель жизни в самой жизни. Настоящий человек творит прекрасное и благородное своим повседневным трудом. Свободная творческая личность борца формируется воспитанием и средой. Личность – не автоматическое порождение среды и существующего порядка, а активно действующий фактор, преобразующий среду» [2, с. 130].

В 60-е годы XIX столетия вопросы воспитания подрастающего поколения разрабатывали Н. Г. Чернышевский и Н. А. Добролюбов. По мнению писателя, философа и общественного деятеля Н. Г. Чернышевского, воспитание должно быть свободным, широким, всесторонним и направленным на подготовку человека к общественной деятельности – воспитание высоконравственного человека-гражданина. Гражданские и патриотические мотивы должны пронизывать все воспитание и ими оно должно определяться [13].

Теоретической основой нравственного воспитания являлось этическое учение о «разумном эгоизме» – каждый человек должен служить общему благу. Всестороннее развитие выступает у Н. Г. Чернышевского как очень ценное качество революционера-борца и, конечно, качество гражданина, члена будущего социалистического общества. Писатель подходил к обоснованию необходимости всестороннего развития человека с позиций антропологизма и жизненных интересов вообще и интересов революционной борьбы в частности.

В своих педагогических воззрениях философ тесно связывал эстетическое и физическое воспитание. Задача эстетического воспитания – научить учащихся видеть, понимать и глубоко чувствовать красоту и прекрасное в жизни. В свою очередь, они немислимы без представления о гармоническом развитии организма и здоровья человека. Этим философ подчеркивал необходимость физического воспитания, задачей которого является всемерное развитие физических сил и укрепление здоровья воспитанников. В физическом воспитании видное место должно отводиться ежедневным физическим упражнениям и прогулкам, строгому соблюдению режима дня. Физические упражнения и средства закаливания, в свою очередь, положительно влияют на воспитание силы воли и твердости характера [15, 11, 13].

Говоря о школьной дисциплине, писатель отмечал, что «не угрозы, не насилие, а удовлетворение здоровой любознательности детей, привлекательная постановка обучения, пример педагога и другие сред-

ва должны послужить основанием школьной дисциплины».

Н. Г. Чернышевский раскрывал сущность антропологического подхода в области философии («Антропологический принцип в философии», 1860) и с этих же позиций рассматривал особенности организации учебного процесса. В своих антропологических воззрениях Чернышевский-материалист исходил из объяснения человеческого поведения и сознания конкретными условиями жизни, «образом жизни» человека. «В мечтах о социалистическом обществе он рисовал картины такого бытия человека, которое обеспечивает каждому самые благоприятные условия для его физического, интеллектуального, нравственного развития. Воспитание и развитие становятся естественными элементами образа жизни, включаясь в досуг, общение, обогащающие ум и чувства, свободно избранную деятельность, удовлетворяющую потребности личности («Академия Лазурных гор»)» [6, с. 145].

Педагогическая теория А. Н. Добролюбова базировалась на материалистической философской концепции. Идеал человеческой личности – борец за народное дело. Главное в деле воспитания – «уважение к человеческой природе в дитяти, предоставление ему свободного, нормального развития». Общественный деятель выступал за осознанность обучения, против зубрежки и механического воспроизведения, поддерживал женское образование. Оценивал содержание и воспитательный потенциал детских журналов «Звездочка», «Лучи», «Журнал для детей».

Философ считал гармонию в человеке проявлением его здоровья: «под здоровьем нельзя разуметь одно только наружное благосостояние тела, и нужно понимать вообще естественное, гармоническое развитие всего организма и правильное совершение всех его отправлений». Оценивал физическое воспитание с точки зрения развития и укрепления физических сил и здоровья человека, а также как одно из условий успешного развития сил духовных: «только при наличии здорового организма, здоровых органов чувств, нервной системы и мозга, являющегося носителем психических функций, может вполне нормально протекать духовное развитие дитяти».

В статье «Органическое развитие человека в связи с его умственной и нравственной деятельностью» А. Н. Добролюбов писал: «Здоровье может быть принимаемо за верховную цель развития человека. Если всякая душевная деятельность непременно проявляется во внешних знаках и если орудием ее проявления служат непре-

менно органы нашего тела, то ясно, что для правильного проявления душевной деятельности мы должны иметь правильно развитые здоровые органы» [3, с. 77].

В системе физического воспитания должно быть уделено как можно больше внимания развитию и укреплению нервной системы и мозга детей. Мыслитель указывал, что первоочередным условием успеха в обучении является гигиена мозга и забота о развитии органов чувств, через посредство которых происходит общение человека с действительностью: «для здоровья мозга, для охранения его от повреждений, для его развития необходимы два главных условия: здоровое питание и правильные упражнения».

Также физическое воспитание, по мнению А. Н. Добролюбова, должно охватывать человеческий организм в целом. Правильная постановка физического воспитания включает: применение разнообразных средств физического развития, соответствующих возрасту и силам учащихся; чередование различных видов и форм физических упражнений; обеспечение нормального питания и сна ребенка; физический труд.

С точки зрения здоровьесберегающих позиций [14], философ, рассматривая вопрос о предупреждении неуспеваемости детей, обращает особое внимание на необходимость опираться на сильные стороны личности ребенка. Формулирует правила для учителя, которые остаются актуальными и в наши дни. Например, некоторые из них:

- отмечать успехи детей и выражать свое удовлетворение ими, поддерживать таким образом бодрое настроение, уверенность в силах, веру в возможность преодоления затруднений;
- прислушиваться к детям, соблюдать неизменную терпимость и вежливость в рассуждениях с ними, терпеливо сносить их медлительность;
- поддерживать всякое ценное проявление детской инициативы, развивать и опираться на нее в своей работе и, в особенности, в борьбе с недостатками, с отсутствием заинтересованности и с неуспеваемостью;
- не загружать материалом, требующим большого напряжения умственных сил, давать столько и такой материал, который учащиеся при соответствующей помощи учителя смогут в данное время основательно усвоить;
- не торопить учеников, давать им возможность собраться с силами, обдумать хорошенько каждый вопрос, прежде чем выносить решение;
- спрашивать слабо успевающих детей только после того, как часть вопросов будет разрешена успевающими учащимися;

- каждый ответ ученика терпеливо выслушивать и дополнять ответы;
- больше отводить времени упражнениям, для решения которых может быть использован их собственный жизненный опыт, наблюдения и переживания;
- стараться сочетать в процессе обучения воздействие на слух и зрение, слово и показ, шире пользоваться наглядными пособиями [5, с. 102–103].

Когда участник педагогического движения, хирург Н. И. Пирогов, будучи почитателем Киевского учебного округа, высказываясь против подавления личности учащихся репрессивными мерами, вплоть до телесных наказаний, не решился полностью отказаться от применения розог, А. Н. Добролюбов в статьях «Всероссийские иллюзии, разрушаемые розгами» (1860) и «От дождя да в воду» (1861) подверг беспощадной критике подобную позицию. Общественный деятель защищал такую дисциплину, которая имеет основанием сознательность и активность учащихся, разумную организацию всего процесса обучения и воспитания, исключаящую какие бы то ни было варварские и грубые средства воздействия на детей: «наградой и главным образом похвалой следует пользоваться... когда надо поддержать бодрый дух и настроение ученика, укрепить в нем веру в собственные силы».

Также он выступал против физических наказаний в семейном воспитании: «телесные наказания – средства вредные и позорные, применяются они только там, где с ребенком не считаются как с живым и разумным существом».

В 60-е гг. с проектом нового учебно-воспитательного плана школы выступил Д. И. Писарев, где предусматривалось со-

блюдение гигиенических правил. Являясь сторонником революционного направления в педагогике, он ставил перед новой школой задачу подготовки новых людей, сильных духом и телом, активных участников народной революции. Средством физического, умственного и особенно нравственного воспитания называл ручной труд. Д. И. Писарев также отвергал казарменно-палочную дисциплину: «наказания, угрозы и другие средства «педагогического террора» применяются там, где отсутствуют гуманные начала в обучении и где учителя не в состоянии сделать учение привлекательным».

Н. В. Шелгунов, общественно-политический деятель, одним из главных условий здоровья учащихся считал привычку к порядочной и умеренной жизни. Следуя идеям Н. Г. Чернышевского писал, что «уже с первого дня рождения ребенка нужно заботиться о том, чтобы он приобрел только здоровье и полезные привычки и всячески предупреждать появление дурных». Рассматривал вопросы организации семейного воспитания [11].

Таким образом, революционно-демократическое направление в педагогике все стороны воспитания здорового подрастающего поколения связывало с одной целью – подготовка высоконравственных граждан, бесстрашных борцов за лучший общественный строй, участников народной революции. Его представители сформулировали ряд требований по организации здоровьесберегающей образовательной среды [10], рекомендации по физическому воспитанию ребенка, развернули в педагогической теории и практике полемику об отмене физических наказаний детей в семье и в школьном образовании.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белинский В. Г. Избранные педагогические сочинения / под ред. А. Ф. Смирнова. М. : Педагогика, 1982.
2. Гончаров Н. К. Историко-педагогические очерки. М. : Издательство АПН РСФСР, 1963.
3. Добролюбов Н. А. Избранные педагогические сочинения / сост. В. Ф. Козьмин, Ю. А. Рудь. М. : Педагогика, 1986.
4. Новолодская Е. Г., Моисеева, Л. В. Развитие здравотворческих идей в системе образования и просвещения России XVIII века // Педагогическое образование в России. 2013. № 5. С. 7–15.
5. Смирнов В. З. Очерки по истории прогрессивной русской педагогики XIX века. М. : Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1963.
6. Степашко Л. А. Философия и история образования : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М. : Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999.
7. Моисеева Л. В. Уральская научная школа экологической педагогики. Педагогическое образование и наука. 2013. № 6. С. 114–118.
8. Моисеева Л. В., Погодаева М. В. Инновационная модель образования дошкольников в области безопасности // Педагогическое образование в России. 2014., № 2., С 119–123.
9. Новолодская Е. Г. Проектирование здоровьесотворения человека в креативном контексте: теоретический и исторический аспекты : монография; Алтайская государственная академия образования им. В. М. Шукшина. Бийск: АГАО им. В. М. Шукшина, 2014.
10. Моисеева Л. В., Биктуганов Ю. И. Проектирование образовательной среды учреждения дошкольного образования // Дополнительное профессиональное образование. Сборник программ. Екатеринбург : Ажур, 2013. С. 48–55.
11. Моисеева Л. В. Развитие идей экологической и здоровьесберегающей педагогики // Экологическая педагогика и психология здоровья: проблемы, перспективы развития. Материалы ежегодной между-

народной научно-практической конференции, посвященной всемирному дню здоровья (7 апреля) USA: Primedia E-launch LLC, 2014.

12. Моисеева Л. В. Здоровье школьников как показатель качества // Экологическая педагогика и психология здоровья: проблемы, перспективы развития. Материалы ежегодной международной научно-практической конференции, посвященной всемирному дню здоровья (7 апреля) USA: Primedia E-launch LLC, 2014.

13. Моисеева Л. В. Экологическая психология: здоровье личности // Актуальные проблемы педагогической психологии в условиях модернизации российского образования : материалы конф. Баш. гос пед. ун-т, 2014.

14. Новолодская Е. Г. Методология проектирования научной картины здоровья и здоровьетворения // Концепт. 2013. Современные научные исследования. Выпуск 1. ART 53620. URL: <http://e-koncept.ru/2013/53620.htm>. – ISSN 2304-120X.

15. Samigullina G. S., Moiseeva L. V., Gaisin I. T. and Vlasova E. I. Meta-methodological implementation of creativity in ecogeographical education disciplines Life Science Journal 2014; 11(9s) Web Of Science, Scopus (<http://www.scopus.com/search/form/authorFreeLookup.url>). URL: http://www.lifesciencesite.com/ljs/life11-09s/073_25349_life1109s14_341_345.

L I T E R A T U R E

1. Belinskiy V. G. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya / pod red. A. F. Smirnova. M. : Pedagogika, 1982.
2. Goncharov N. K. Istoriko-pedagogicheskie ocherki. M. : Izdatel'stvo APN RSFSR, 1963.
3. Dobrolyubov N. A. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya / sost. V. F. Koz'min, Yu. A. Rud'. M. : Pedagogika, 1986.
4. Novolodskaya E. G., Moiseeva, L. V. Razvitie zdravotvorcheskikh idey v sisteme obrazovaniya i prosveshcheniya Rossii XVIII veka // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2013. № 5. S. 7–15.
5. Smirnov V. Z. Ocherki po istorii progressivnoy russkoy pedagogiki XIX veka. M. : Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatel'stvo Ministerstva prosveshcheniya RSFSR, 1963.
6. Stepashko L. A. Filosofiya i istoriya obrazovaniya : uchebnoe posobie dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy. M. : Moskovskiy psikhologo-sotsial'nyy institut: Flinta, 1999.
7. Moiseeva L. V. Ural'skaya nauchnaya shkola ekologicheskoy pedagogiki. Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2013. № 6. S. 114–118.
8. Moiseeva L. V., Pogodaeva M. V. Innovatsionnaya model' obrazovaniya doskol'nikov v oblasti bezopasnosti // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014., № 2., S 119–123.
9. Novolodskaya E. G. Proektirovanie zdorov'etvoreniya cheloveka v kreativnom kontekste: teoreticheskiy i istoricheskiy aspekty : monografiya; Altayskaya gosudarstvennaya akademiya obrazovaniya im. V. M. Shukshina. Biysk: AGAO im. V. M. Shukshina, 2014.
10. Moiseeva L. V., Biktuganov Yu. I. Proektirovanie obrazovatel'noy sredy uchrezhdeniya doskol'nogo obrazovaniya // Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie. Sbornik programm. Ekaterinburg : Azhur, 2013. S. 48–55.
11. Moiseeva L. V. Razvitie idey ekologicheskoy i zdorov'esberegayushchey pedagogiki // Ekologicheskaya pedagogika i psikhologiya zdorov'ya: problemy, perspektivy razvitiya. Materialy ezhegodnoy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoy vseмирному dnyu zdorov'ya (7 aprelya) USA: Primedia E-launch LLC, 2014.
12. Moiseeva L. V. Zdorov'e shkol'nikov kak pokazatel' kachestva // Ekologicheskaya pedagogika i psikhologiya zdorov'ya: problemy, perspektivy razvitiya. Materialy ezhegodnoy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoy vseмирному dnyu zdorov'ya (7 aprelya) USA: Primedia E-launch LLC, 2014.
13. Moiseeva L. V. Ekologicheskaya psikhologiya: zdorov'e lichnosti // Aktual'nye problemy pedagogicheskoy psikhologii v usloviyakh modernizatsii rossiyskogo obrazovaniya : materialy konf. Bash. gos ped. un-t, 2014.
14. Novolodskaya E. G. Metodologiya proektirovaniya nauchnoy kartiny zdorov'ya i zdorov'etvoreniya // Kontsept. 2013. Sovremennye nauchnye issledovaniya. Vypusk 1. ART 53620. URL: <http://e-koncept.ru/2013/53620.htm>. – ISSN 2304-120X.
15. Samigullina G. S., Moiseeva L. V., Gaisin I. T. and Vlasova E. I. Meta-methodological implementation of creativity in ecogeographical education disciplines Life Science Journal 2014; 11(9s) Web Of Science, Scopus (<http://www.scopus.com/search/form/authorFreeLookup.url>). URL: http://www.lifesciencesite.com/ljs/life11-09s/073_25349_life1109s14_341_345.

Статью рекомендует д-р пед. наук, профессор Н. Г. Куприна.

УДК 378.147:364.4(091)
ББК 4448.3(7Сое)5+С93(7Сое)5

ГСНТИ 10.09.35

Код ВАК 13.00.01

Пащенко Юлия Андреевна,

соискатель кафедры общей педагогики, Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал), РГЭУ (РИНХ), преподаватель иностранных языков, языковой центр «Пилот»; 347900, г Таганрог, пер. Гоголевский, 6; e-mail: nemchinova_j@mail.ru.

ИДЕЙНЫЕ ИСТОКИ ФОРМИРОВАНИЯ КОНЦЕПЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ АМЕРИКАНСКИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ МЭРИ РИЧМОНД

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Мэри Ричмонд; филантропия; благотворительность; «дружелюбные визитеры»; личностные и средовые факторы; социальная помощь.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются филантропические идеи последней трети XIX века, повлиявшие на становление мировоззрения Мэри Ричмонд, лидера индивидуально ориентированной социальной работы США (1861–1928). Раскрывается роль М. Ричмонд в трансформации благотворительных принципов оказания социальной помощи в США, которая привела к формированию социальной работы как науки, профессиональной области деятельности и системы образовательных дисциплин. Формулируется сущность концепции профессионального образования американских социальных работников М. Ричмонд. Результаты исследования позволяют сделать вывод, что взгляды М. Ричмонд формировались под влиянием идей филантропии и благотворительности. Они развивались, видоизменялись, тем самым влияя на ее представления о целях и задачах профессионального образования. Основными направлениями развития взглядов М. Ричмонд в конце XIX – начале XX вв. явилось научное обоснование социальной работы как профессии, формирование теоретической и практической основы кейс работы, создание архива индивидуальных случаев, выявление недостатков благотворительной работы и придание нового статуса социально-педагогической деятельности на основе реализации концепции о профессиональном образовании социального работника.

Pashchenko Yulia Andreevna,

Competitor for a Scientific Degree of the Department of Pedagogy, Anton Chekhov Taganrog State Institute (branch of the institute); foreign language teacher, Language School "Pilot", Taganrog, Russia.

IDEOLOGICAL SOURCES OF FORMATION OF THE PROFESSIONAL EDUCATION CONCEPT FOR MARY RICHMOND'S AMERICAN SOCIAL WORKING ORGANISATION

KEY WORDS: Mary Richmond; philanthropy; welfare, "friendly visitors"; individual and environmental factors, social assistance.

ABSTRACT. This article deals with philanthropic views of the last third of the 19th century, which have influenced making up of the world-view of Mary Richmond, the leader of the USA individually oriented social work (1861-1928). The author reveals Mary Richmond's role in transformation of the charitable principle of social aid in the USA, having led to forming of the social work as a science, a professional field and a system of professional disciplines. The essence of the concept of professional education of American social workers of Mary Richmond is formulated in this article. The results of investigation suggest that Mary Richmond's views had been moulding under the influence of ideas of philanthropy and charity. Her views had been developing and modifying and thereby having continued to influence her idea of goals and objectives of the professional education. The principal direction of development of Mary Richmond's views in the late 19th and early 20th centuries was scientific explanation of the social work as a profession, formation of theoretical and practical base of case-work, creation of an individual case archives, identification of social work failures, and determination of a new status of social and pedagogical activities based on realisation of the professional education concept of a social worker.

Сегодня в нашей стране активно развивается институт социальной работы, хотя этот процесс длительный и он еще не оформился окончательно. В связи с этим обращение к зарубежному опыту, где эта профессия имеет более чем столетнюю историю, чрезвычайно полезно.

Начальные формы социальной работы традиционно связывают с благотворительностью или филантропией. Общеизвестно, что понятие «филантропия» расшифровывается как любовь к людям, доброжелательное отношение к человеку, в то время как профессия строится на фундаментальной научной основе и базируется на приоб-

ретении системы знаний и компетенций. Прежде, чем обрести современный статус профессии, социальная работа прошла длительный путь становления. Формированию ее основных черт способствовали выдающиеся деятели филантропии Великобритании и США конца XIX – начала XX вв. Особая роль в этом принадлежит Мэри Элен Ричмонд – американскому пионеру и реформатору благотворительности. Мэри Ричмонд оказала существенное влияние на формирование теоретических основ американской социальной работы как профессии, определила формы, методы и содержание обучения социальных работников, развила

идею и систему «кейс метода». Ее концепция возникла в условиях потребности в системном осмыслении социальных проблем американского общества конца XIX века и практических шагов в их решении.

Исследованию деятельности М. Ричмонд посвящено достаточно много публикаций зарубежных ученых [4; 6; 10; 11; 12; 13; 14], однако многие из них до сих пор остаются недоступны вниманию отечественных историков социальной работы. В связи с этим мы обратились к анализу англоязычных источников, позволяющих проанализировать роль М. Ричмонд в развитии социальной работы и, в частности, ранний этап ее вхождения в профессию, а также истоки формирования ее концепции профессионального образования американских социальных работников.

Впервые о систематизации благотворительности задумались в Великобритании, что подтверждается появлением первых Обществ организованной благотворительности (1869) и Сеттльментов (1884), которые подготовили почву для зарождения профессиональной социальной работы [1; 3; 8]. Поскольку английская филантропия характеризовалась немалым количеством выдающихся мыслителей и общественных деятелей, их взгляды и практика привлекали внимание активистов благотворительного движения в США. Поэтому неудивительно, что при формулировании концепции профессионального образования социальных работников Мэри Ричмонд вдохновлялась идеями английских филантропов. Среди оказавших на нее наибольшее влияние следует назвать Т. Чалмерса, О. Хилл, Ч. Лоха, А. Тойнби и др. [19, pp. 203–208, pp. 574–584, pp. 593–601]. В основу социально-педагогической теории подготовки специалистов, сформулированной М. Ричмонд, также легли идеи выдающихся американских деятелей благотворительного движения З. Смит, А. Уорнера, Д. Гленна, Ч. Бута и др. Творческое осмысление М. Ричмонд благотворительных принципов социальной помощи способствовало прорыву в развитии профессии и созданию системы образования социальных работников.

Как пишет Мюриель Памфри, известная американская исследовательница, защитившая диссертацию, посвященную теоретической и практической деятельности М. Ричмонд, она ступила на стезю филантропии в 1889 г. [17]. Общество организованной благотворительности, в которое М. Ричмонд была принята в качестве помощника казначея, было основано в г. Балтимор в 1881 г. Даниэлем Гилманом (Daniel Coit Gilman), президентом университета Джонса Хопкинса, как центр партнерства

городского сообщества и университета. Это Общество внесло серьезную лепту в развитие идей научной филантропии тем, что его члены последовательно и скрупулезно собирали печатную информацию по социальным проблемам, изучали и обобщали опыт благотворительной деятельности коллег из Европы. Общество располагало лучшей на тот момент библиотекой, сохранившей литературу по социальным наукам, философии, благотворительности и коррекции. Д. Гилман инициировал совместные заседания своих сотрудников с профессорами и студентами университета Джонса Хопкинса. Постоянный обмен идеями, который происходил в Обществе, создал благоприятную атмосферу для интеллектуального и личностного роста Мэри Ричмонд. В статье «Колледж и общество» она писала: «Хотя я никогда не училась в университете, он сам пришел ко мне. Он повлиял на род моих занятий, круг общения, характер ежедневного чтения, мой досуг» [19, p. 382].

Действительно, М. Ричмонд полностью погрузилась в изучение новой для себя сферы деятельности. Ей нужно было многое узнать и многому научиться. Главным источником знаний для нее стали книги. В статье Мюриель Памфри рассказывается о первых годах работы М. Ричмонд в Балтиморском обществе организованной благотворительности [16, 1957]. Неслучайно статья называется «"Первый шаг" – книги, прочитанные Мэри Ричмонд в 1889–1891 гг.». Библиографический список литературы М. Ричмонд включал самые разнообразные источники. Среди них – работы по историко-политической проблематике профессора Герберта Адамса из университета Джонса Хопкинса, аналитические обзоры американских и европейских изданий, ежегодные отчеты и протоколы Национальной конференции благотворительности и коррекции (National Conference of Charities and Correction), статьи из журналов «Социология» (Social science) и «Помощь» (Lend a Hand). Содержание этих публикаций не было однородным, часто высказывавшиеся идеи были противоречивыми и ненаучными. Тем не менее, эта литература дает представление о состоянии научной мысли и взглядов того времени и доказывает, что социальная работа как профессия поистине находилась лишь в зачаточном состоянии.

Большое внимание Ричмонд уделяла статьям Октавии Хилл, Томаса Чалмерса, Чарльза Лоха и других известных английских ученых и филантропов. Даже четверть века спустя после начала своей карьеры в благотворительности, когда она выступала с лекциями или докладами перед социаль-

ными работниками, М. Ричмонд не переставала обращаться к этим впервые прочитанным ею материалам. Она была убеждена, что знакомство с ними будет полезным и профессионально развивающим занятием для молодых специалистов. Об этом свидетельствуют воспоминания ее бывших слушателей и студентов [16, p. 147].

В книгах М. Ричмонд старалась найти ответы на вопросы, связанные с выполнением ею основных функций сначала помощника казначея, а затем руководителя Общества организованной благотворительности. В ее обязанности входил сбор пожертвований, поиск новых членов и распространение сведений о целях и методах работы Общества. Помимо этого, она должна была подбирать добровольцев для осуществления дружелюбных визитов в семьи бедняков. Подобные визиты осуществляла и она сама. В этом ей оказывали большую помощь различные руководства (“Rules and Suggestions for the Visitors of the Poor”, “An Abstract of Laws Relating to Vagrants, Paupers, and Habitual Beggars”, “Health Hints”), а также справочник, выпущенный в 1885 г. Балтиморским обществом. В нем содержалась «конституция», то есть основные положения, которые требовалось выполнять сотрудникам и волонтерам в процессе посещения домов бедняков с благотворительными целями: «обеспечивать меры безопасности для предотвращения жульничества и обмана; проявлять симпатию и давать советы беднякам; препятствовать росту попрошайничества, способствовать развитию трудолюбия и навыков самообеспечения» [16, p. 147].

Эти первоначальные попытки индивидуализации социальной помощи получили обоснование благодаря философии британских филантропов Томаса Чалмерса и Октавии Хилл, с работами которых М. Ричмонд была хорошо знакома и которые она высоко ценила. Так, О. Хилл писала: «Важно помнить, что каждый человек имеет собственные взгляды на жизнь и должен иметь право свободно их реализовывать. В большинстве случаев человек может судить о своей жизни лучше, чем другие, так как он проживает эмоционально все то, что мы лишь видим. Наша задача – привести его к размышлению и справедливому суждению, а не принимать решения за него» [16, pp. 149–150]. Кроме того, О. Хилл предлагала различать функции платных сотрудников Обществ, визитеров-волонтеров и распространителей благотворительной помощи. По ее мнению, посещения на дому наилучшим образом могут осуществлять только платные агенты Обществ, поскольку опыт позволяет им безошибочно оценивать ситуацию. Они могут определять главную

проблему, требующую незамедлительного решения, и менее подвержены импульсивным чувствам. То есть для того чтобы быть хорошим «дружелюбным визитером» нужно получить определенный опыт и специальную подготовку. Подобный подход импонировал М. Ричмонд. Затем его поддерживали многие лидеры американской организованной благотворительности.

Также О. Хилл, на которую постоянно ссылалась М. Ричмонд, подчеркивала, что взаимоотношения, выстраиваемые сотрудниками Обществ с бедняками, ничем не должны отличаться от реальных личностных дружеских связей. Недостаток специализированной терминологии вынуждал ее использовать простые, всем знакомые слова – «учитель», «друг». Именно их чаще всего в дальнейшем М. Ричмонд использовала в своих работах и выступлениях.

Однако среди американских лидеров благотворительности существовали и другие взгляды на характер взаимоотношений, которые следовало устанавливать с бедняками в ходе дружелюбных визитов. Например, Жозефина Лоуэлл, основатель Нью-Йоркского общества организованной благотворительности и руководившая им в течение 25 лет, считала, что благотворительная помощь оказывается человеку, стоящему ниже по социальному и культурному рангу, а значит отношения между «дающим» и «получающим» заведомо не могут быть равноправными. Поэтому эффективный визитер в случае прямого контакта с бедняками не должен забывать о своем привилегированном статусе [16].

Выступление Жозефины Лоуэлл «Экономические и нравственные последствия государственной помощи» (The Economic and Moral Effects of Public Outdoor Relief) на Национальной конференции благотворительности и коррекции в 1890 г. произвело особое впечатление на М. Ричмонд. В дальнейшем она неоднократно цитировала его главные положения [19, p. 34–35].

Подобные примеры свидетельствуют, что изначально благотворительности было присуще противоборство различных взглядов и мнений, взаимоисключающих друг друга. Зачастую на практике сотрудники Обществ пытались соединить противоречивые подходы, что не способствовало эффективности работы. Тот или иной подход закономерно влиял на выбор методов и приемов оказания помощи. Если О. Хилл предлагала всячески воодушевлять оказавшихся в нужде людей, то Ж. Лоуэлл рекомендовала в трудных случаях пауперизма использовать карательные меры: прекращение помощи, перевод в работный дом, разделение членов семьи и т. п. Она объясняла это тем,

что страх голода и страданий – самый сильный стимул, который делает людей честолюбивыми, рассудительными, бережливыми и восприимчивыми к новым идеям [9].

Интересно, что на первых порах своей работы в Балтиморском обществе М. Ричмонд также использовала сочетание этих двух методов: наказание для «недостойных» бедных и поддержка для «достойных» [16, р. 147]. И это не удивительно, поскольку известно, что в конце XIX века данная классификация бедняков широко применялась в американской благотворительности. К тем, кому не стоило помогать, относили трудоспособных, но не имеющих работы или не желающих работать нищих, а к так называемым «достойным» – тех, кто не мог обеспечивать себя самостоятельно (больные, старики, сироты и пр.) или оказался в трудном материальном положении по воле случая [2].

В данном ключе М. Ричмонд рекомендовал действовать ее наставник и коллега Джон Гленн, который был председателем исполнительного комитета Балтиморского общества благотворительности и руководителем комиссии дружелюбных визитеров. Он говорил: «Каждый из нас может стать бедным, но это не значит, что он должен стать нищим. Бедность будет существовать столько, сколько существует мир, но пауперизм может и должен быть уничтожен». Д. Гленн сравнивал бедность со слабым, дефективным, но живым растением, а пауперизм называл паразитом, высасывающим жизненные силы из общества. Поэтому он считал, что в приюте нищие не должны чувствовать себя «слишком комфортно» [16, р. 151].

В январе 1889 г., перед началом своей карьеры в Балтиморском обществе, Мэри Ричмонд предприняла поездку в Бостон для более тесного знакомства с позитивными методами работы обществ организованной благотворительности. Бостонское общество благотворительности в тот период возглавляла Зилфа Смит, которая стала известна тем, что сумела успешно объединить усилия филантропических обществ города и развить нематериальные виды помощи нуждающимся в форме услуг «дружелюбных визитеров». Она неоднократно докладывала о своем опыте работы на ежегодных конференциях Национальной благотворительности и коррекции, доказывая, важность введения координационных комитетов для улучшения взаимодействия между добровольцами и платными агентами различных организаций местной благотворительности. Подобные комитеты, по мнению З. Смит, способны нормализовать процесс наблюдения за нуждающейся семьей, они способствуют обмену практической информацией и привлечению к работе новых со-

трудников. В комитетах накапливались письменные отчеты, которые позволяли обобщать опыт и использовать его в других аналогичных ситуациях [5].

Таким образом, главный урок, который Мэри Ричмонд вынесла из общения с Зилфой Смит – избегать употребления поверхностных ярлыков «достойный»/«недостойный», тщательно «расследовать» дело клиента, вести систематические записи и проводить обмен мнениями между сотрудниками на регулярных встречах Общества.

На формирование мировоззрения М. Ричмонд большое влияние оказал ее коллега Амос Уорнер (1861–1900), выпускник университета Джонса Хопкинса, влиятельный экономист, профессор, авторитетный человек, который до 1891 г. занимал пост генерального секретаря Балтиморского общества, а затем возглавил общество благотворительности г. Вашингтон. [5].

Главной заслугой А. Уорнера считается введение системы статистического анализа дел клиентов в процессе благотворительной помощи. Он впервые заявил, что причины возникновения конкретного случая бедности многоплановы. Не соглашаясь с распространенными в то время взглядами на бедность как следствие личной неадекватности или плохой наследственности, он предложил целую систему факторов как субъективных (присущих данному индивиду), так и объективных, относящихся к среде (экономические, политические, социально-культурные условия). Внешние факторы человек контролировать не может, поэтому и борьба с бедностью не может ограничиваться только моральным воздействием на бедняка или распределением милостыни [20].

При проведении обследования семей бедняков работники благотворительных обществ обычно пользовались классификацией, которая была введена в практику Национальной конференцией благотворительности и коррекции в 1888 г. для упрощения процедуры освидетельствования и вынесения решения о причинах, заставлявших людей обращаться за материальной помощью. А. Уорнер считал предложенный подход формальным, не раскрывающим истинные источники проблем. Поэтому он выработал шкалу со средневзвешенной оценкой степени значимости влияния каждого из исследуемых факторов: личностных и средовых. При этом он подчеркивал, что нельзя преувеличивать вес субъективных моментов над объективными. В статье «Научная филантропия» он проанализировал результаты изучения семей бедняков, проведенных 34 Обществами благотворительности, и пришел к выводу, что 53% обследованных нуждаются в работе, а не в пода-

нии. Обобщив данные по всей стране, он доказывал, что 2/3 случаев финансовых затруднений в семьях могут быть решены не в индивидуальном порядке, а путем правильного регулирования вопросов труда, производства и политического управления. Вывод А. Уорнера: главные усилия по борьбе с бедностью не могут лежать в одной плоскости, они должны быть разнонаправленными и учитывать как личностные, так и социальные причины, которые работники благотворительности должны тщательно детализировать и держать в фокусе внимания. Для своего времени это были новаторские идеи, привнесшие в благотворительность элементы научного подхода. Они не остались без внимания М. Ричмонд и ее коллег из Балтиморского общества.

Идеи о необходимости социологического изучения обстоятельств жизни бедняков стали темой обсуждения в научных, общественных и благотворительных кругах США. Большой резонанс также получили данные исследования английского ученого Чарльза Бута «Жизнь и труд людей в Лондоне», опубликованные в 1889 г. [15]. Примечательно, что это были лишь предварительные результаты, поскольку исследование продолжалось в течение нескольких лет. Но и они убедительно доказывали, что изучение проблем бедности нельзя ограничивать кругом семьи и индивида, эти проблемы тесно связаны с широким социальным контекстом. Пристальное внимание М. Ричмонд к исследованиям подобного типа помогают понять истоки той методики кейс-работы, которую она в дальнейшем разработала для изучения ситуации клиента, назвав ее «социальным диагнозом» [18].

Если определение причин бедности вызывало серьезные затруднения и разночтения, то пути исправления ситуации в каждом отдельном случае найти было еще сложнее. Все, кто руководил благотворительной работой Обществ, осознавали сложность достижения поставленной цели – избавление от проблем бедности, понимали трудность выполняемых задач и серьезность требований, предъявляемых как к штатным, так и внештатным сотрудникам. Однако системы специального обучения, которая могла бы за короткий срок ввести «неофита» в курс дела, еще не существовало. Это непосредственно коснулось и Мэри Ричмонд, которая прошла весь путь освоения новых профессиональных обязанностей самостоятельно, путем проб и ошибок. Но она смогла сделать необходимые выводы из опыта предшественников и пойти гораздо дальше своих коллег: «трансформировать филантропию, прежде рассматривавшуюся как добровольное выражение ин-

дивидуального альтруизма в научно обоснованную интеллектуальную профессию» [4]. А как известно, профессия не может считаться интеллектуальной, если не предполагает получения специалистами высшего образования, подкрепленного стройной научной теорией и системой научно обоснованных методов и технологий работы.

Мэри Ричмонд привнесла в благотворительность страстное желание наладить обучение сотрудников основам оказания социальной помощи. Она прекрасно понимала, что недостаток знаний, интеллектуального багажа и системного подхода препятствуют развитию новой профессии.

Приобретенный на практике опыт и сформировавшиеся представления о миссии благотворительной работы М. Ричмонд изложила в статье «Что такое благотворительная организация?» («What is charity organization?») [19, pp. 131–143], которую она написала в 1900 г. Эту статью можно считать своеобразным итогом развития мировоззрения автора, обобщением философских подходов к благотворительности и свидетельством современника, отражающего состояние и уровень развития филантропического движения в США на рубеже XIX–XX веков.

Вовлеченность М. Ричмонд в практику позволила ей глубоко вскрыть присущие благотворительности противоречия и проблемы, а также обозначить задачи, которые предстояло решить для более активного развития этого востребованного обществом вида деятельности. К противоречиям она отнесла присущую благотворительности духовную силу, которая из-за недостатка знаний у тех, кто ею занимается, зачастую приносит вред, бывает несостоятельна и беспомощна. Многие не понимают суть и предназначение «организованной благотворительности», сводя ее лишь к механическому управлению данной деятельностью. В то время как организованная благотворительность – это не только четкая структура управления учреждением или агентством, но и соблюдение в деятельности принципов, переносящих акцент на глубокое изучение социальных проблем бедняков, установление с ними дружеских отношений, исключение дублирования материальной поддержки из различных источников и, главное, развитие заместительных видов и форм содействия нуждающимся семьям. Поэтому подлинная благотворительность не должна ослаблять механизмы самопомощи у бедняков и делать их зависимыми от подаяния и внешней заботы.

При решении вопросов совершенствования благотворительной работы М. Ричмонд во главу угла поставила образование.

«Образование должно стать девизом наших обществ, если они хотят способствовать развитию благотворительности» [19, р. 143]. При этом она выделила два направления образовательной деятельности. Одно из них связано с просветительской и пропагандистской работой самих сотрудников агентств (публикация статей, учреждение органов периодической печати, публичные выступления, семинары, встречи с общественностью, учащимися и студентами и пр.). Другое – нацелено на подготовку и профессиональное обучение специалистов благотворительности. В 1898 г. М. Ричмонд не без гордости указала на открытие в Нью-Йорке первой в истории США школы прикладной филантропии, подчеркнув, что этот факт открывает новые пути развития подлинной благотворительности.

Результаты проведенного нами исследования позволяют сделать вывод, что взгляды М. Ричмонд формировались под влиянием идей филантропии и благотворительности. Они развивались, видоизменялись, тем самым влияя на ее представления о целях и задачах профессионального образования. Основными направлениями развития взглядов М. Ричмонд в конце XIX – начале XX вв. явилось научное обоснование социальной работы как профессии, формирование теоретической и практической основы кейс работы, создание архива индивидуальных случаев, выявление недостатков благотворительной работы и придание нового статуса социально-педагогической деятельности на основе реализации концепции о профессиональном образовании социального работника.

ЛИТЕРАТУРА

1. Холостова Е. И., Дашкина А. Н., Малофеев И. В. Зарубежный опыт социальной работы : учебное пособие. М : Дашков и Ко, 2012.
2. Целых М. П. Социальная работа за рубежом: Соединенные штаты Америки. М. : Академия, 2007.
3. Целых М. П. Социальная работа за рубежом: Великобритания. М. : Академия, 2010.
4. Agnew, Elizabeth. Civic Professionalism and Social Work: Mary E. Richmond's Legacy in the 21st Century // *Locus Soci@l 5, Journal of Social Work, Social Policy & Society*, 2010, PP. 31–44.
5. *Bibliographical Dictionary of Social Welfare in America*, Walter I. Trattner, Editor, 1986. Greenwood Press, D.C. PP. 1272–1273.
6. Deutch, James A. Mary E. Richmond: A Compassionate Scholar Was in Our Midst // *Journal of Independent Social Work*. Vol. 1, 1987. PP 45–55.
7. Franklin D. L. Mary Richmond and Jane Addams: From Moral Certainty to Rational Inquiry in Social Work Practice // *Social Service Review*, December, 1986, PP. 504–522.
8. Gray, Kirkman B. A history of English Philanthropy. New York: Frank Cass & Co Ltd, 1967.
9. Hansan, 2013. Josephine Shaw Lowell (1843-1905) — Social reformer, founder of the New York City Charity Organization Society and advocate of the doctrine that charity should not merely relieve suffering but that it should also rehabilitate the recipient. Retrieved [01.09.2014]. URL: <http://www.socialwelfarehistory.com>.
10. Kirk, Stuart A. Science and social work: a critical appraisal / Stuart A. Kirk and William J. Reid. // New York: Columbia University Press, 2001, P. 269.
11. Klein, Philip. From philanthropy to social welfare; an American cultural perspective. San Francisco: Jossey-Bass, 1968.
12. Leiby, James. A history of social welfare and social work in the United States. // New York: Columbia University Press, 1978, P. 426.
13. Lubove, Roy. The professional altruist; the emergence of social work as a career, 1880-1930 // Cambridge: Harvard University Press. 1965, P. 291.
14. Murdach, Allison D. Mary Richmond and the Image of Social Work // *Social Work*, Vol. 56, No 1, January, 2011. PP. 92–94.
15. O'Day, Rosemary. Mr Charles Booth's inquiry: Life and labour of the people in London reconsidered / Rosemary O'Day and David Englander. London; Rio Grande, Ohio: Hambledon Press, 1993.
16. Pumphrey, Muriel W. The “first step” – Mary Richmond's Earliest Professional reading, 1889–91 // *Social Service Review* Vol. 31, No. 2 (Jun., 1957), PP. 144–163.
17. Pumphrey, Muriel. Mary Richmond and the Rise of Professional Social Work in Baltimore. DSW dissertation, New York, Columbia University School of Social Work // University Microfilms. Publication No. 17, 076, 1956, P. 358.
18. Richmond, M. E. Social diagnosis // New York: Russell Sage Foundation, 1917, P. 511.
19. Richmond, M. E. The long view; papers and addresses by Mary E. Richmond, selected and edited with biographical notes by Joanna C. Colcord, and Ruth Z.S. Mann. // New York: Russell Sage Foundation, 1930, P. 648.
20. Warner, Amos G. American Charities // Third Edition, Revised by Mary Roberts Coolidge, July 1, 1908.

LITERATURE

1. Kholostova E. I., Dashkina A. N., Malofeev I. V. Zarubezhnyy opyt sotsial'noy raboty : uchebnoe posobie. M : Dashkov i Ko, 2012.
2. Tselykh M. P. Sotsial'naya rabota za rubezhom: Soedinennyye shtaty Ameriki. M. : Akademiya, 2007.
3. Tselykh M. P. Sotsial'naya rabota za rubezhom: Velikobritaniya. M. : Akademiya, 2010.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. М. П. Целых.

ИННОВАЦИИ В ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.147:371.124
ББК 4448.980.268.47

ГСНТИ 14.15.07

Код ВАК 13.00.01

Воробьева Марина Анатольевна,

кандидат психологических наук, доцент, кафедра акмеологии и менеджмента Института менеджмента и права, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: vorobyeva_marina@mail.ru.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ КАК МЕХАНИЗМ РАЗВИТИЯ ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РЕСУРСОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: изменения; компетенции педагога; готовность к изменениям; педагогический потенциал; интерактивные методы обучения; педагогические ресурсы; познавательная и коммуникативная деятельность.

АННОТАЦИЯ. Ряд изменений в образовании несет изменения в подходах к развитию всех компонентов этой системы, в частности к развитию педагогического потенциала. Самым эффективным методом обучения и развития являются интерактивные методы, которые побуждают педагога развивать все потенциальные ресурсы. В статье обосновывается необходимость внедрения активных методов обучения в высшем образовательном учреждении, раскрываются понятия «педагогические инновации», «активные методы обучения». В общем виде интерактивные методы обучения – это специальная форма организации познавательной и коммуникативной деятельности, в которой все участники оказываются вовлеченными в процесс познания, имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Принципиальное отличие интерактивных упражнений и заданий от обычных в том, что в ходе их выполнения не только и не столько закрепляется уже изученный материал, сколько изучается новый. Называются субъективные и объективные факторы, препятствующие использованию активных методов обучения в образовательном пространстве вуза.

Vorobyova Marina Anatolevna,

Candidate of Psychology, Associate Professor at the Department of Akmeology and Management, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

THE INTERACTIVE METHODS AS A MECHANISM FOR CAPACITY BUILDING OF TEACHING RESOURCES

KEY WORDS: changes, teacher's competence, willingness to change, pedagogical potential, interactive teaching methods, teaching resources, cognitive and communicative activities.

ABSTRACT. A number of changes in education lead to the changes in the approaches to the development of all components of the system, particularly in the development of educational potential. The most effective methods of learning and development are interactive methods that encourage teachers to develop all potential resources. The article substantiates the necessity to introduce active teaching methods in a higher educational establishment, defines the notions of pedagogic innovations and active teaching methods. In general, interactive method of teaching is a special form of organization of cognitive and communicative activity in which all participants are involved in the process of education, they are able to understand and reflect on what they know and think. The principal difference between interactive and classic exercises is that in the course of work with them the emphasis is not on the revision of the previous information, but on the introduction of the new facts. The article enumerates subjective and objective factors impeding the introduction of active teaching methods in a higher educational institution.

В настоящее время в России происходит ряд изменений, которые направлены на повышение конкурентоспособности и профессиональной мобильности педагогов разного уровня учебных заведений на рынке труда, усиление практической направленности профессионального образования. Эти изменения отражаются в сознании педагогов и дают разный аспект результатов их деятельности. Представляя собой непрерывный поток изменений, современная педагогическая деятельность выдвигает вполне определенные требования к личности педагогов: быть способным к из-

менениям и в деятельности, и в своей личности, поскольку перед педагогическим коллективом поставлена задача создания условий для развития и перехода к новому качеству образования, удовлетворяющего потребностям личности, общества и государства [2].

Трансформация законов и требований к педагогам предполагает проявления у них не только определенной базовой либо вариативной программы объема знаний, а проявление и использование в деятельности начальных компетенций (ключевых и специальных). Одной из главных компе-

тенций педагога является, прежде всего, активность самого педагога, обращенная к будущему, созидающая и видоизменяющая свое настоящее, появляется интерес к людям, способным решать различные проблемы, возникающие в той или иной ситуации осуществления профессиональной деятельности. Это, в свою очередь, требует профессионального и личного самоопределения каждого педагога и системы в целом.

Базовыми источниками профессионального самоопределения педагогов в инновационных процессах являются теоретическая и практическая готовность к реализации инновационного потенциала своего личностного и профессионального развития. Во главе всего и центральной фигурой инновационного процесса становится педагог, способный изменять и перестраивать свою деятельность в соответствии с потребностями и возможностями воспитуемого и собственными ресурсами развития. Однако не все педагоги готовы к изменениям, оцениванию позитивных инноваций, разработке инновационных технологий и работе над собой [9].

Если обратиться к определению педагогического потенциала, то можно определить его как «средства, имеющиеся в наличии, а также средства, которые могут быть мобилизованы, использованы для достижения определенной цели, решения какой-либо задачи». Следовательно, если педагог поставит себе цель, то активируется и его потенциал. Самым эффективным мобилизатором на сегодняшний день являются интерактивные методы обучения. Эти методы являются альтернативой традиционным, сохраняют конечную цель и основное содержание образовательного процесса и основаны на взаимопонимании и взаимодействии, что согласуется с экспериментальными данными, которые свидетельствуют, что при лекционной подаче материала усваивается не более 20–30 % информации, а при личном участии в изучаемой деятельности (например, в деловой игре – до 90 %). Основными особенностями интерактивного обучения являются: проблемная ситуация, взаимообучение и взаимосвязь всех участников, непосредственность и креативность, умение принимать решения и гибкость мышления. По данным исследований [1, 10, 11, 15], в условиях проблемности содержания деятельности творческого характера и состязательности выполнения работы происходит быстрый, резкий ввод в действие резервов организма. Возникающие при этом эмоции активизируют, побуждают человека, инициируют его направленность на совершение деятельности. Немаловажным фактом использования интерактивного

обучения для развития инновационного потенциала является создание атмосферы психологического комфорта для разных групп педагогов (по степени готовности к инновационной работе): «новаторы», «передовики», «золотая середина», «умеренные». И. А. Зимняя называет это «психологическим контактом, связанным с обоюдной заинтересованностью и доверием друг к другу сторон взаимодействия» [1].

Понятие «интеракция» (от англ. *Interaction* – взаимодействие) возникло впервые в социологии и социальной психологии. Для теории символического интеракционизма (основоположник – американский философ Дж. Мид) характерно рассмотрение развития и жизнедеятельности личности, созидания человеком своего «Я» в ситуациях общения и взаимодействия с другими людьми. В психологии *интеракция* – это процесс взаимодействия, диалога с чем-либо (например, с компьютером) или кем-либо (человеком).

Понятие «интерактивный» происходит от английского «*interact*» («*inter*» – «взаимный», «*act*» – «действовать»). Следовательно, «интерактивные методы» можно перевести как «методы, позволяющие людям *взаимодействовать* между собой», а «интерактивное обучение» рассматривается как «способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся» [2].

По словам В. С. Безрукова, на занятиях, где используются эти технологии, слушатели чувствуют себя уверенно, свободно выражают свои мысли и спокойно воспринимают замечания, а педагог раскрывает свой потенциал, вместе они являются активными участниками учебного процесса. В атмосфере доверия и взаимопомощи легко делать открытия, осознавать важность полученных знаний [4].

Работа интерактивными методами начинается со сплочения групп или команд, которые могут быть постоянными или меняться. Затем диалогичные формы общения (или в диадах, триадах) помогают выработать навыки сотрудничества в микрогруппах, в ситуациях камерного общения, в свою очередь, это камерное общение сменяется дискуссией. В процессе поиска решения задачи при интерактивном обучении происходит столкновение различных точек зрения педагогов. Одно из самых трудных правил поведения для них заключается в том, что следует различать личность коллеги и ту роль, которую он исполняет в процессе групповой работы. Ярким тому подтверждением может служить проведение дебатов, когда участнику предопределена определенная роль, и он наделен одной из

позиций («за» или «против»). Или другой, более острый случай: роль закономерно предполагает критику, но критику обоснованную, конструктивную. При этом и сам «критик», и его оппонент должны чувствовать границы ситуации и не переносить конфликтную ситуацию за рамки семинара в межличностный план. Наряду с тем, что преподаватель должен сам освоить различные методы обучения, он должен еще постараться создать обстановку, благоприятствующую интерактивному обучению [5].

Существуют множество технологий интерактивных методов, а также диалоговую деятельность можно проводить различными формами: «Займи позицию (шкала мнений)», «Один – вдвоем – все вместе», «Смени позицию», «Карусель». Наиболее распространенными техниками развернутой дискуссии являются «Аквариум», «Большой круг», «Круглый стол», «Заседание экспертной группы», «Форум» [12, 7].

Когда подводятся итоги работы, видно, насколько решена поставленная задача. Самооценка и внешняя оценка проявляется в рефлексии деятельности педагогов. Здесь на первый план выступают пережитые эмоции, чувства и ощущения работы в группах. Не всегда получается у педагогов высказать те эмоции и чувства, необходимый опыт, который послужит развитию педагогического потенциала (как новый опыт – умение высказать свою точку зрения так, чтобы коллеги поняли, и адекватно выразить отношение к происходящему) [3]. При организации интерактивного обучения необходимо учитывать следующие положения:

- нахождение проблемной формулировки;
- организация пространства, располагающего к диалогу;
- мотивационная готовность педагогов к совместным усилиям в процессе познания;
- создание специальных ситуаций, побуждающих педагогов к интеграции усилий для решения поставленной задачи;
- выработка и принятие правил сотрудничества;
- использование «поддерживающих» приемов общения: доброжелательные интонации, умение задавать конструктивные вопросы и т. д.;
- оптимизация системы оценки процесса и результата совместной деятельности;
- развитие общегрупповых и межличностных навыков анализа и самоанализа.

Все эти положения послужат для развития педагогического ресурса:

- положительный психологический климат в коллективе;

- заинтересованность педагогов в творчестве и инновациях;

- удовлетворенность педагогов собственной деятельностью;

- качественно организованная система развития инновационного потенциала педагогических кадров;

- развитие навыков анализа и самоанализа в процессе групповой рефлексии [5].

Для развития педагогического потенциала необходимо учитывать следующие факторы:

- **перспективность** – престижность освоения новой педагогической технологии, акцентирование внимания на творческом характере работы, возможности профессионального роста и самосовершенствования;

- **защищенность** – создание комфортного социально-психологического климата, установление благоприятных отношений в сферах педагог – обучающийся, педагог – педагог, педагог – руководитель;

- **коллективизм** – взаимоинформирование педагогов, участие каждого в планировании работы и реализации в принятии решений;

- **саморазвитие и карьерное продвижение** – предоставление педагогам условий для интеллектуального, эмоционального и профессионального роста;

- **самореализация** – предоставление возможности для реализации творческих замыслов, проявления своих способностей к разработке инновационных идей [6].

Двухстороннее обучение наиболее эффективно, если оно учитывает реальную ситуацию – подачи материала в творческой форме со стороны педагога и получение знаний в активной форме у студента. Содержание методов должно включать и анализ обстоятельств, препятствующих применению изученного материала, практику на реальных задачах и в выработке решений. В результате приобретаются навыки, необходимые для дальнейшей эффективной работы над аналогичными проблемами [8].

Помимо позитивных мнений по внедрению в деятельность педагога интерактивных методов, существует критика, которая в академической среде включает в себя утверждения, что они требуют слишком много времени, что преподавателям легче читать лекции, чем вести интерактивную деятельность, что сами студенты могут не захотеть обучаться таким образом. И все же интерактивные упражнения могут быть вставлены в занятия длительностью даже в один час и, при наличии опыта, стать удобными для преподавателей [13].

Интерактивное обучение и сами методы способствуют не только приобретению профессиональных знаний для студентов,

но и развитию необходимых сегодня способностей и качеств, инициативы, гибкости и критичности мышления. Они способствуют формированию у студентов самостоятельности, готовности к действию, ответственности, решительности, креативности, а у педагога появляется желание донести накопленный материал не в сухом виде, а в проявлении творчества и новизны; в совме-

стной работе осуществляется намеченная цель [14, 15].

Таким образом, с использованием в педагогической практике и профессиональной деятельности методов интерактивного обучения будет возможным развить педагогический потенциал и выявить многогранные ресурсы педагога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова И. Г. Активные методы обучения в системе высшего образования. М. : Гардарика, 2008.
2. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. М., 2002.
3. Бадмаев Б. Ц. Психология и методика ускоренного обучения. М. : ГЕОТАР Медиа, 2007.
4. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика. М. : Мысль, 2009.
5. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе. М: Велби, 2007.
6. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М. : Академический проект, 2007.
7. Грудинская Е. Ю., Марико В. В. Активные методы обучения в высшей школе. Учебно-методические материалы по программе повышения квалификации «Современные педагогические и информационные технологии». Нижний Новгород : Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, 2007.
8. Малахова О. Ю. Рефлексивно-образовательная среда вуза как педагогический феномен // Вестник ОГУ. 2006. № 6. С. 85–86.
9. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учебник для студ. пед. вузов. Кр. 1: Общие основы. Процесс обучения М. : ВЛАДОС, 1999.
10. Материалы с сайта URL: eurokid.com.ua.
11. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. М. : НИИ школьных технологий, 2005.
12. Стрельникова Т. Д. Возможности современных технологий на уроках географии // География в школе. № 8. 2013, С. 45–52.
13. Стрельникова Т. Д., Некрасова Е. А., Пучнина А. А., Иванова Н. В. Внтерактивные методы обучения в вузе // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 1 С. 47–49.
14. Клустер Д. Что такое критическое мышление // Перемена: международный журнал о развитии мышления через чтение и письмо. 2001. № С. 36–40.
15. Хасия Т. В. Педагогические инновационные технологии в вузе // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы международной заочной научной конференции (г. Уфа, июнь 2011 г.) / под общ. ред. Г. Д. Ахметовой. Уфа, 2011. С. 120–122.

LITERATURE

1. Abramova I. G. Aktivnye metody obucheniya v sisteme vysshego obrazovaniya. M. : Gardarika, 2008.
2. Bim-Bad B. M. Pedagogicheskiy entsiklopedicheskiy slovar'. M., 2002.
3. Badmaev B. Ts. Psikhologiya i metodika uskorennoogo obucheniya. M. : GEOTAR Media, 2007.
4. Bezrukova V. S. Pedagogika. Proektivnaya pedagogika. M. : Mysl', 2009.
5. Verbitskiy A. A. Aktivnoe obuchenie v vysshey shkole. M: Velbi, 2007.
6. Davydov V. V. Problemy razvivayushchego obucheniya. M. : Akademicheskii projekt, 2007.
7. Grudzinskaya E. Yu., Mariko V. V. Aktivnye metody obucheniya v vysshey shkole. Uchebno-metodicheskie materialy po programme povysheniya kvalifikatsii «Sovremennye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii». Nizhniy Novgorod : Nizhegorodskiy gosudarstvennyy universitet im. N. I. Lobachevskogo, 2007.
8. Malakhova O. Yu. Refleksivno-obrazovatel'naya sreda vuza kak pedagogicheskiy fenomen // Vestnik OGU. 2006. № 6. S. 85–86.
9. Podlasyy I. P. Pedagogika. Novyy kurs : uchebnik dlya stud. ped. vuzov. Kr. 1: Obshchie osnovy. Protsess obucheniya M. : VLADOS, 1999.
10. Materialy s sayta URL: eurokid.com.ua.
11. Selevko G. K. Pedagogicheskie tekhnologii na osnove aktivizatsii, intensifikatsii i effektivnogo upravleniya UVP. M. : NII shkol'nykh tekhnologiy, 2005.
12. Strel'nikova T. D. Vozmozhnosti sovremennykh tekhnologiy na urokakh geografii // Geografiya v shkole. № 8. 2013, С. 45–52.
13. Strel'nikova T. D., Nekrasova E. A., Puchnina A. A., Ivanova N. V. Bnтерактивные методы обуче-ния в вузе // Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy. 2014. № 1 S. 47–49.
14. Kluster D. Chto takoe kriticheskoe myshlenie // Peremena: mezhdunarodnyy zhurnal o razvitii myshleniya cherez chtenie i pis'mo. 2001. № S. 36–40.
15. Khasiya T. V. Pedagogicheskie innovatsionnye tekhnologii v vuze // Aktual'nye voprosy sovremennoy pedagogiki: materialy mezhdunarodnoy zaочноy nauchnoy konferentsii (g. Ufa, iyun' 2011 g.) / pod obshch. red. G. D. Akhmetovoy. Ufa, 2011. S. 120–122.

УДК 371.21
ББК 4424.43

ГСНТИ 14.15.07

Код ВАК 13.00.01

Попова Нина Евгеньевна,

кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: перорова@66.ru.

Лобут Александр Арсентьевич,

кандидат экономических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: перорова@66.ru.

**К ВОПРОСУ О ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОСНОВЕ КАЧЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инновации в современном школьном образовании; критерии качества инновационной деятельности школы; инновационный статус школы; инновационные педагогические технологии; инновационный урок; инновационное обучение.

АННОТАЦИЯ. В данной статье представлено содержание основных понятий: новый, новшество, новации, нововведения, инновации. Дается анализ факторов потребностей в инновациях. На основе анализа сформулированы авторские идеи о изменениях в современной системе образования, в частности: в структуру базисного учебного плана; в содержание современных учебных программ; в учебно-методическое обеспечение по предметам; в подходы к моделированию урока, в оценку деятельности учеников и учителей; в качество процесса обучения. Изменения связаны с требованиями к процессу обучения, прописанными в законе «Об образовании в РФ», поэтому статья будет полезна образовательным учреждениям, находящимся в процессе инновационной деятельности, что поможет им в составлении учебного плана, в интеграции содержания нескольких дисциплин на основе реализации современных образовательных технологий. В статье представлены авторские критерии инновационной деятельности, инновационных школ, инновационного урока, инновационного обучения.

Popova Nina Evgenievna,

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

Lobut Alexander Arsentevich,

Candidate of Economics, Professor at Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**TO THE QUESTION OF INNOVATIVE ACTIVITY AS THE BASIS OF HIGH-QUALITY DEVELOPMENT
OF EDUCATIONAL INSTITUTION**

KEY WORDS: innovations in modern school education; criteria of quality of innovative activity in school; innovative status of school; innovative pedagogical technologies; innovative lesson; innovative training.

ABSTRACT. The content of the basic concepts is presented in this article: new, novelty, introduction, innovations. The article provides the analysis of factors of the need for innovations. On the basis of the analysis, the author's ideas about the changes in the modern educational system are formulated: in the structure of the basic curriculum, in the content of modern training programs, in the educational and methodical courseware in different subjects, in the approaches to lesson modeling, in the assessment of activity of pupils and teachers, in the quality of training process. These changes are connected with the requirements to the training process stated in the law "On Education in the Russian Federation", therefore the article will be useful for the educational institutions, which are in the process of innovative activity. The article will help them with drawing up the curriculum, with the integration of the content of several disciplines on the basis of realization of modern educational technologies. The author's criteria of innovative activity, innovative schools, innovative lesson, innovative training are presented in the article.

В современном обществе наблюдаются значимые изменения в политике образования, которые направлены на лично-ориентированный и компетентностный подход к образованию.

Наиболее важной задачей образования на данном этапе становится развитие универсальных учебных действий учащихся, формирование их творческих способностей, предоставление условий для формирования личностных, метапредметных и предметных компетенций обучающихся. Решение данных задач возможно только с изменением образовательного процесса на основе инновационной деятельности.

Исследование понятия «инновационная деятельность» является весьма актуальным, так как:

1) в законе «Об образовании в Российской Федерации» [12] и приоритетном национальном проекте «Образование» заостряется внимание на том, что инновации являются необходимым условием развития современного образования. На основании этих документов фактически утверждается обязательность участия педагогических коллективов общеобразовательных учреждений в инновационной деятельности;

2) в современном образовании необходимо обращать внимание на управление

процессом внедрения инновационной деятельности;

3) развивающее обучение в школе связано с инновационной деятельностью, поэтому необходимо применять эффективные методы, формы обучения, технологии, то есть развивать инновационную деятельность.

В научной литературе по обозначенной проблеме встречается несколько однозвучных, но не однотипных понятий. Чтобы раскрыть сущность инновационной деятельности, дадим семантическое значение однотематических терминов.

Новый – 1) вновь открытый; 2) неизвестный, малоизвестный [6, с. 398]. Новым в образовании сегодняшнего дня считается технология дистанционного образования и обучения, технология повышения коммуникативной компетенции обучающихся, портфолио, технология самопрезентации, технология развития компетентности обучающихся и т. д.

Новшество (рус.) – что-либо новое, вновь созданное, примененное; нововведение [5, с. 457]. Новшеством в образовательном процессе считаются *средства обучения* (электронный учебник, лазерные диски CD-ROM, DVD, компьютерные обучающие программы, веб-сайты, веб-квесты, системы распределенного образования и т. д.), *методы обучения* (когнитивные, креативные, организационно-деятельностные, целеполагание и т. д.), *формы обучения* (дистанционные и дистантные и т. д.).

Новация (лат.) – это обновление, изменение или новшество [2, с. 644]. На основе метода сопоставления установлено, что латинское слово новация является синонимом русского слова новшество. Следовательно, новация в образовательном процессе считается как новое средство, новый метод, новая методика, новая технология, новая программа и т. п.

Нововведение – что-либо вновь введенное, принятое; новшество [3, с. 452]. Отсюда нововведение – это внедрение в практику образовательных школ теоретико-практических исследований педагогической и психологической наук, передового опыта педагогов, а объективной основой появления нововведения становятся требования общества.

Инновация (от лат. *in* – в, *novus* – новый) означает нововведение, новшество [11]. Инновация – целенаправленное изменение, которое вносит в определенную социальную единицу – организацию, поселение, общество, группу – новые, относительно стабильные элементы [7, с. 99].

Значимым показателем образовательной инновации является перспективное начало в развитии школы, внедрение в *совре-*

менную систему образования изменений. В частности: новые подходы к структуре базисного учебного плана; современные учебные программы; качественное учебно-методическое обеспечение по каждому предмету; иной подход к моделированию урока и оценке деятельности учеников и учителей; к признанию достоинств процесса обучения.

Для того чтобы достичь эффективности введенных инноваций, важно осознать, для чего они нужны, будут ли приносить пользу обществу, есть ли потребность в их введении и т. д. Перечисленное требует учитывать **факторы потребностей в инновациях**, в частности:

1) создание новых образовательных учреждений по типу и виду приводит к их конкуренции и требует качественного обучения, что возможно осуществить только через систему инноваций;

2) изменение перечня учебных предметов, объединение нескольких предметов в один требует не только коррекции содержания образования, но и постоянного обновления технологий обучения;

3) необходимо развитие и совершенствование инновационной деятельности педагогов, включающей в себя освоение и применение современных педагогических технологий и направленной на формирование как компетентностей учителей, так и учащихся;

4) изменение роли педагога, который из транслятора знаний должен перейти к роли соучастника, сотворца компетентностей учащихся.

Успешность внедрения инноваций современные педагоги связывают с использованием в учебном процессе разнообразных образовательных технологий, среди которых можно выделить наиболее востребованные **инновационные технологии** [8, с.56–58].

1. Информационно-коммуникационные.
2. Личностно ориентированные технологии в преподавании предмета.
3. Информационно-аналитическое обеспечение учебного процесса и управление качеством образования школьников.
4. Мониторинг интеллектуального развития.
5. Воспитательные технологии.
6. Дидактические технологии на основе развития учебного процесса образовательного учреждения.
7. Психолого-педагогическое сопровождение внедрения инновационных технологий в учебно-воспитательный процесс школы.

Применение инновационных технологий в образовательных учреждениях ведет к

модернизации и обновлению содержания образования, что по праву можно назвать инновационным процессом.

В. И. Беляев [1, с.143] инновационные процессы в образовании делит на два типа:

5. инновации, возникающие спонтанно, без четкого соотнесения к потребности либо без полного осмысления путей и средств для реализации инновационного процесса; данные инновации совершаются на практической основе, под воздействием определенных ситуаций; к инновациям данного типа относят деятельность педагогов, а также участие в учебном процессе родителей учеников;

6. инновации в образовании, которые являются результатом осознанной, целенаправленной, междисциплинарной, научной деятельности.

Анализ теории целостности инновационных процессов, разработка рекомендаций для практиков по переходу из стихийных в прогрессивно-управляемые – главная задача образовательных инноваций [4, с. 96], реализация которых напрямую связана с инновационной и экспериментальной деятельностью образовательного учреждения.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [12] раскрывает сущность экспериментальной и инновационной деятельности в сфере образования. На основании данного закона четко разграничиваются понятия «экспериментальная деятельность» и «инновационная деятельность», что позволяет образовательным учреждениям видеть перспективы развития и соответствовать аккредитационным показателям.

Инновационная деятельность должна отвечать стандартам. Для выявления степени эффективности инновационной деятельности необходимы критерии, без которых невозможна объективная оценка инновационной деятельности образовательного учреждения.

Основными критериями инновационной деятельности являются [8, 9]:

- 1) соответствие тенденциям развития общества, его социальному заказу;
- 2) результативность и эффективность педагогической деятельности;
- 3) оптимальное расходование сил и средств как педагогов, так и учащихся;
- 4) стабильность результатов учебно-воспитательного процесса;
- 5) наличие элементов новизны в учебно-воспитательном процессе;
- 6) актуальность и перспективность инновационной деятельности;
- 7) соответствие современным достижениям педагогики, психологии и методики.

Чтобы вносить изменения в систему школьного образования, заниматься инновационной деятельностью, нужно опираться на накопленный ранее опыт, рассматривать динамику развития инновационного образования, начиная с момента возникновения и дальнейшего распространения инноваций, чтобы не совершать ошибок прошлых лет. Такая деятельность под силу инновационным школам.

Инновационной школой называется учебно-воспитательное заведение, деятельность которого построена на оригинальных (авторских) идеях и технологиях и представляет собой новую образовательную практику [10, с. 128].

Назовем основные **критерии инновационных школ** [9, с. 6-8].

4. *Инновационность*: наличие гипотез, авторских идей и подходов в реализации учебно-воспитательного процесса.

5. *Альтернативность*: принципиальное отличие целей, содержания, методов, средств, технологий от традиционных.

6. *Концептуальность учебно-воспитательного процесса*: наличие философских, психологических, социальных, педагогических и других научных подходов к процессу обучения и воспитания.

7. *Системность и комплексность учебно-воспитательного процесса* с множеством взаимосвязанных элементов (компонентов), которые обладают интегративными свойствами, закономерностями и находятся в постоянном развитии.

8. *Социально-педагогическая целесообразность*: соответствие миссии школы социальному заказу.

9. *Наличие признаков или результатов*, которые определяют эффективность инновационной школы.

Инновационная деятельность осуществляется через урок, основную форму организации учебного процесса.

Перечислим основные **критерии инновационного урока** [8, 9].

1. Активная мыслительная деятельность каждого ученика в течение всего урока.
2. Обеспечение эмоционального отношения ученика к собственной деятельности и деятельности других.
3. Мотивация познавательной деятельности ученика.
4. Навык демонстрации универсальных учебных действий.
5. Обеспечение рефлексии самообучения и самоконтроля учащихся.
6. Наличие самостоятельной и творческой деятельности.
7. Оценка уровня полного усвоения знаний.
8. Достижение целей урока.

Реализация перечисленных критериев урока в процессе обучения школьников должна быть продуктивной, поступательной, развивающей, что будет направлено на инновационность обучения в целом.

Систематизируем основные **критерии инновационного обучения** [8].

1. Знание учителем типов и видов уроков.
2. Метод катехизиса и сократических бесед.
3. Метод эффективного опроса с элементами герменевтики.
4. Совместное обучение учащихся.
5. Обучение работе в группах, в парах.
6. Применение информационно-коммуникационных технологий.
7. Использование игровой формы урока.
8. Формирование навыка к поиску необходимой информации.
9. Специально спланированная деятельность учителя по обеспечению не только учебной, но и воспитательной функции урока.

10. Обязательное выделение в содержании учебного материала существенных знаний.

11. Способность учителя помочь детям раскрыть себя, сформировать их «я-концепцию».

12. Опора на межпредметные связи для понимания целостной картины мира.

13. Включение в содержание урока творческих заданий.

14. Дифференциация домашних заданий по сложности содержания и виду деятельности.

15. Общение с учащимися, где разумно сочетается требовательность и доброжелательность.

Знание критериев инновационной деятельности и инновационных школ, инновационного урока и инновационного обучения – все это слагаемые инновационного движения в образовании, которое направлено на формирование компетентной личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляев В. И. Педагогическая концепция. М. : Наука, 1998.
2. Большой энциклопедический словарь: [А-Я] / гл. ред. А. М. Прохоров. М. : Большая рос. энцикл.; СПб. : Норинт, 2002.
3. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М. : Русский язык, 2000.
4. Зверев А. В. Инновационная система России: проблемы совершенствования. М. : Статистика России, 2008.
5. Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка: 2-е изд-е. СПб. : Норинт, 2000.
6. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд. М. : Аз, 1997.
7. Поляков С. Д. Педагогическая инноватика: от идеи до практики. М. : Педагогический поиск, 2007.
8. Попова Н. Е. Инновационная деятельность в современном школьном образовании // Наука сегодня: теория, практика, инновации : коллективная монография. В 9-ти томах. Т. 7. Ростов-на-Дону : Международный исследовательский центр «Научное сотрудничество», 2015. С. 52–71.
9. Попова Н. Е., Севинских Н. С. Инновационная деятельность как основа качественного развития образовательного учреждения // Инновации в непрерывном образовании. 2014. № 8. С. 5–10.
10. Поташник М. М. Инновационные школы России: становление и развитие: опыт программно-целевого управления : пособие для руководителей образовательных учреждений. М. : Новая школа, 1996.
11. Современный словарь иностранных слов / гл. ред. Е. А. Гришина. СПб. : Дуэт, 1994.
12. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». М. : Норматика, 2013.
13. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по пед. спец. М. : Академия, 2008.
14. Шамова Т. И., Давыденко Т. М., Шибанова Г. Н. Управление образовательными системами : учеб. пособие для вузов // Международная академия наук педагогического образования. 4-е изд. М. : Академия, 2007.
15. Ямбург Е. А. Управление развитием адаптивной школы. М. : Пресс, 2004.

LITERATURE

1. Belyaev V. I. Pedagogicheskaya kontseptsiya. M. : Nauka, 1998.
2. Bol'shoy entsiklopedicheskiy slovar': [A-Ya] / gl. red. A. M. Prokhorov. M. : Bol'shaya ros. entsikl.; SPb. : Norint, 2002.
3. Efremova T. F. Novyy slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyy. M. : Russkiy yazyk, 2000.
4. Zverev A. V. Innovatsionnaya sistema Rossii: problemy sovershenstvovaniya. M. : Statistika Rossii, 2008.
5. Kuznetsov S. A. Bol'shoy tolkovyy slovar' russkogo yazyka: 2-e izd-e. SPb. : Norint, 2000.
6. Ozhegov S. I., Shvedova N. Yu. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskikh vyrazheniy. 4-e izd. M. : Az, 1997.
7. Polyakov S. D. Pedagogicheskaya innovatika: ot idei do praktiki. M. : Pedagogicheskiiy poisk, 2007.

8. Popova N. E. Innovatsionnaya deyatelnost' v sovremennom shkol'nom obrazovanii // Nauka segodnya: teoriya, praktika, innovatsii : kollektivnaya monografiya. V 9-ti tomakh. T. 7. Rostov-na-Donu : Mezhdunarodnyy issledovatel'skiy tsentr «Nauchnoe sotrudnichestvo», 2015. S. 52–71.
9. Popova N. E., Sevinskikh N. S. Innovatsionnaya deyatelnost' kak osnova kachestvennogo razvitiya obrazovatel'nogo uchrezhdeniya // Innovatsii v nepreryvnom obrazovanii. 2014. № 8. S. 5–10.
10. Potashnik M. M. Innovatsionnye shkoly Rossii: stanovlenie i razvitie: opyt programmno-tselevogo upravleniya : posobie dlya rukovoditeley obrazovatel'nykh uchrezhdeniy. M. : Novaya shkola, 1996.
11. Sovremennyy slovar' inostrannykh slov / gl. red. E. A. Grishina. SPb. : Duet, 1994.
12. Federal'nyy zakon ot 29 dekabrya 2012 g. N 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii». M. : Normatika, 2013.
13. Khutorskoy A. V. Pedagogicheskaya innovatika : ucheb. posobie dlya studentov vyssh. ucheb. zavedeniy, obuchayushchikhsya po ped. spets. M. : Akademiya, 2008.
14. Shamova T. I., Davydenko T. M., Shibanova G. N. Upravlenie obrazovatel'nymi sistemami : ucheb. posobie dlya vuzov // Mezhdunarodnaya akademiya nauk pedagogicheskogo obrazovaniya. 4-e izd. M. : Akademiya, 2007.
15. Yamburg E. A. Upravlenie razvitiem adaptivnoy shkoly. M. : Press, 2004.

Статью рекомендует д-р. пед. наук, профессор П. В. Зуев.

Романова Галина Владимировна,

аспирант, кафедра профессионально-ориентированного языкового образования, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; учитель английского языка, МАОУ «СОШ №76 им. Д. Е. Васильева»; 624205, г. Лесной, Свердловская обл., ул. Юбилейная, д. 6; e-mail: g34868@mail.ru.

ИНТЕРАКТИВНАЯ ДОСКА КАК ЭКРАННОЕ ТЕХНИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО МЕТОДА РАБОТЫ С ИНОЯЗЫЧНОЙ ИНФОРМАЦИЕЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: иностранный язык; обучение иностранному языку; интерактивная доска; функции интерактивной доски, технологии для реализации современного метода работы с иноязычной информацией, преимущества применения интерактивной доски в школе.

АННОТАЦИЯ. Статья рассматривает возможности применения интерактивной доски в образовательном процессе при обучении иностранному языку. Автор подробно анализирует определения «интерактивная доска», представленные в иноязычных источниках в двух видах терминологии: компьютерной и образовательной. Согласно данным определениям выявлены основные функции интерактивной доски. В ходе исследования сформулировано определение «Интерактивная доска при обучении иностранному языку», относящееся к образовательной терминологии. В статье представлены функции интерактивной доски как технического средства обучения иностранному языку, основные направления реализации данных функций, определены технологии для реализации современного метода работы с иноязычной информацией с применением интерактивной доски на уроках иностранного языка. Также в статье рассмотрены преимущества применения интерактивной доски в зарубежных школах и определены преимущества использования интерактивной доски для преподавателей иностранного языка в российских школах. В заключение отмечается, что применение интерактивной доски на уроках иностранного языка позволяет в полном объеме реализовать современный метод работы с иноязычной информацией, улучшить результаты обучения учеников и качество преподавания учителей иностранного языка в средних общеобразовательных школах Российской Федерации.

Romanova Galina Vladimirovna,

Post-graduate Student of the Department of Professionally Oriented Linguistic Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia; English Language Teacher of Municipal Autonomous Educational Establishment "School № 76", Lesnoy, Russia.

THE INTERACTIVE WHITEBOARD AS THE SCREEN TECHNICAL TRAINING AIDS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING FOR IMPLEMENTING THE MODERN METHOD OF WORK WITH FOREIGN INFORMATION

KEY WORDS: foreign language; foreign language teaching; interactive whiteboard, functions of interactive whiteboard, technologies for implementing modern methods of work with foreign information, advantages of using interactive whiteboard at school.

ABSTRACT. The article reveals the possibility of using the interactive whiteboard in the practice of foreign language teaching. The author of the article analyzes some definitions of "interactive whiteboard" given in the foreign sources of information. According to these definitions, the basic functions of the interactive whiteboard are revealed. In the study, the definition of "the interactive whiteboard in foreign language teaching" relating to the educational terminology has been formulated. The article also deals with the basic functions of the interactive whiteboard as the screen technical training aids of foreign language teaching and the main lines of these functions. The author describes the technologies for implementing the modern method of work with foreign information with the use of the interactive whiteboard in foreign language lessons at the comprehensive school. The article reveals some advantages of using the interactive whiteboard in foreign schools and describes the ones of using the interactive whiteboard for foreign language teachers in schools of Russia. In conclusion, it is noted that the use of the interactive whiteboard in the foreign language classroom allows teachers to fully realize the modern method of working with foreign language information, improve the learning outcomes of students and the quality of teaching of foreign language teachers in secondary schools of the Russian Federation.

В рамках существующих федеральных и региональных образовательных программ учебные кабинеты общеобразовательных учреждений Российской Федерации постепенно оснащаются интерактивными досками (ИД).

По определению, предлагаемому Википедией, **интерактивная доска** представляет собой большой сенсорный экран, рабо-

тающий как часть системы, в которую также входят компьютер и проектор [6] (здесь и ниже в переводе автора). ИД выполняет функцию экрана при проецировании изображения рабочего стола компьютера на ее поверхность и функцию устройства для ввода информации при работе с проецируемым изображением (изменения, пометки, запись, сохранение, редактирование, перезапись и т. д.)

Большинство иноязычных словарей относят определение ИД к двум видам терминологии: компьютерной и образовательной.

В компьютерной терминологии («Вычислительная техника») ИД – это большой интерактивный дисплей, подключенный к компьютеру [6; 15]; презентационный экран [16]; электронный эквивалент белой доски с самостоятельным программным обеспечением или компьютерным программным обеспечением [12; 13]; область, доступная нескольким пользователям или приложениям [7]; область на презентационном экране, доступная нескольким пользователям [9].

Согласно определениям ИД имеет ряд функций: проекция рабочего стола компьютера на поверхность доски [6; 15]; установка на стену или опору/ подставку [6; 15]; возможность просмотра и ввода информации [16]; обеспечение специальным приложением, позволяющим двум и более пользователям работать в одном приложении одновременно [12; 13]; совместная работа большого количества пользователей [16]. Пользователи ИД получают следующие возможности: удаленное управление компьютером с помощью ручки, пальца, стилуса или другого приспособления [6; 15]; написание и рисование на поверхности ИД [9]; одновременное наблюдение текущего приложения и рисунков другого пользователя на экране в нахождении на некотором расстоянии от ИД [12; 13]; обмен информацией, в частности с помощью графики и письма» [7].

В образовательной терминологии ИД – это большая интерактивная презентационная система [6]; большая презентационная система [11]; белая поверхность [10]; часть оборудования классной комнаты, использующей компьютер, соединенный с большим экраном [8].

Согласно проанализированным определениям ИД в образовательном процессе имеет функции: замена обычной доски и расширение возможностей электронной/ сенсорной доски [6], традиционной доски и белой доски для работы маркерами [11]; демонстрация изображения компьютерного экрана [10]; запись [8], написание при проведении собраний, уроков [10]; взаимодействие с системой опроса/ голосования [6; 11]; средство контроля работы компьютера [8]; работа посредством прикосновения пальцем или ручкой [8].

Общее определение ИД в компьютерной и образовательной терминологии сформулировано следующим образом: «большая сенсорная доска, подсоединенная к компьютеру и цифровому проектору, применяемая для обучения в школьных кабинетах» [14]. Авторы отмечают, что значе-

ние термина может быть расширено за счет включения совместной интерактивной работы большого количества участников с применением виртуальной доски в разных частях мира во время видеоконференции [там же]. Мы считаем также важным отметить, что в иноязычных источниках появляется глагол «whiteboard», означающий «делиться идеями и взаимодействовать с другими, как если бы использовалась доска, записывать идеи участников и облегчать диалог» [там же].

Британский ученый Д. Главер обращает внимание на то, что «интерактивная доска – это больше, чем компьютер, проектор или экран, ее сущность значительнее, чем ее части» [4, p. 258].

Анализ определений ИД, представленных в Википедии и в англоязычных словарях, практическая работа автора с ИД на уроках иностранного языка (ИЯ), анкетирование, педагогическое наблюдение и экспериментирование послужили основой для выявления функций и технологий ИД при обучении ИЯ, а также направлений реализации выявленных функций и технологий для реализации современного метода работы с иноязычной информацией. Применительно к проблематике нашего исследования было сформулировано определение «Интерактивная доска при обучении иностранному языку», относящееся к образовательной терминологии.

Интерактивная доска (ИД) при обучении ИЯ – это экранное техническое средство обучения ИЯ для реализации современного метода работы с иноязычной информацией, представляющий собой большой сенсорный экран, работающий как часть системы, в которую входят компьютер и проектор, имеющий такие функции ТСО, как демонстрационный экран, удаленный пульт управления и интерактивный инструмент для осуществления иноязычного интерактивного взаимодействия всех участников образовательного процесса и повышения качества, эффективности и доступности иноязычного образования в интересах личности и общества. Под *большим экраном* мы понимаем размер интерактивной доски, сопоставимый с размером традиционной школьной доски. Далее под термином «интерактивная доска» мы подразумеваем целую систему технических средств, состоящую непосредственно из сенсорного экрана, проектора, компьютера, а также программного обеспечения, позволяющего наиболее эффективно использовать все возможности ИД.

ИД как вид современных экранных технических средств обучения имеет дидактическое обеспечение, применяемое в учеб-

но-воспитательном процессе для предъявления и обработки иноязычной информации с целью его оптимизации. Дидактические средства обучения ИД – это носители иноязычной информации, которые воспроизводятся с помощью технической аппаратуры (программное обеспечение ИД, электронная база уроков, дополнительно подключаемые к системе электронные устройства с необходимой для обучения ИЯ информацией).

Мы считаем, что **основными функциями ИД** как технического средства обучения (ТСО) ИЯ являются: 1) замена большинства современных ТСО; 2) подключение дополнительных инструментов и объединения в себе входящих и выходящих ресурсов ИКТ; 3) постоянное расширение сферы использования за счет появления новейших технических устройств; 4) подключение к сети Интернет и использование иноязычных образовательных ресурсов; 5) создание иноязычного информационно-коммуникационного пространства и интерактивной образовательной среды, т. е. переноса образовательного процесса по ИЯ в электронную среду; 6) учет особенностей восприятия и обработки информации аудиалами, визуалами, кинестетиками и дискретами.

ИД способна заменить большинство ТСО [2, с. 33], а также традиционную школьную доску, белую доску для работы маркерами [3; 18] и расширить возможности электронной/сенсорной доски. ИД часто рассматривают как средство компьютерной поддержки урока ИЯ. ИД заменяет такие ТСО как акустическую систему, видеомагнитофон, видеопроектор, графопроектор, диапроектор, магнитофон, слайд-проектор, телевизор и т. п., в то же время она не может заменить видеокамеру, микрофон и аналогичные средства записи, что связано с ее предназначением в большей части транслировать информацию, данные функции записи доступны лишь при подключении дополнительной аппаратуры к компьютеру или при наличии встроенных устройств.

Сфера использования ИД расширяется за счет появления новейших технических устройств, таких как документ-камеры нового поколения, пульты для голосования (система опроса/голосования), также вводятся в использование новые разновидности интерактивных технологий, такие как интерактивный планшет, интерактивный стол, интерактивный пол и т.д. Благодаря функции подключения к сети Интернет возможны обмен иноязычной информацией между участниками образовательного процесса с помощью графики и письма, включение интерактивной совместной ра-

боты большого количества участников из разных стран во время видеоконференции и создание иноязычной интерактивной образовательной среды.

ИД как ТСО иностранному языку позволяет учитывать особенности восприятия и обработки информации обучающимися в соответствии с их репрезентативной системой (визуально, аудиально, тактильно, субъективно или логически осмысленно). Одной из особенностей ИД как ТСО является возможность для кинестетиков работать посредством прикосновения.

Выявленные функции ИД как ТСО ИЯ реализуются на уроках ИЯ в таких **направлениях**, как: 1) демонстрационный экран для вывода любой необходимой информации; 2) демонстрационный экран с возможностью записи и сохранения своих и ученических пометок в презентациях (сохранение уже измененных презентаций); 3) удаленный пульт управления компьютерными программами и приложениями; 4) многофункциональный интерактивный инструмент.

Демонстрационный экран ИД позволяет одновременно наблюдать изображение рабочего стола компьютера, текущее приложение, работу другого ученика на экране, находясь на расстоянии от ИД. Демонстрационный экран с возможностью записи и сохранения своих и ученических пометок в презентациях ИД является устройством для ввода информации при работе с проецируемым изображением (изменения, пометки, запись, сохранение, редактирование, перезапись). При реализации направления удаленный пульт управления ИД выступает средством контроля работы компьютера. ИД часто используется на уроках ИЯ как демонстрационный экран с возможностью вывода любой необходимой информации с целью формирования и развития ИКК учащихся средней общеобразовательной школы и как многофункциональный интерактивный инструмент ИД, который позволяет работать с разными видами иноязычной информации.

Британские ученые Д. Главер и Д. Миллер отмечают, что использование ИД варьируется от вспомогательного инструмента учителя до действительно интерактивного устройства в преподавании [4, p. 258].

Основными технологиями для реализации современного метода работы с иноязычной информацией с применением ИД на уроках ИЯ являются: 1) технология многопользовательского режима; 2) технология MultiTouch; 3) технология применения диапазона современных учебных материалов и ресурсов; 4) технология работы в мультимедийной среде.

Технология многопользовательского режима основана на обеспечении ИД специальным приложением, позволяющим двум и более пользователям работать в одном приложении одновременно. Преподаватель ИЯ может организовать совместную работу большого количества обучающихся и применять разные виды работы: учитель совместно с учеником, работа в паре, в команде. Данная технология дает возможность обучающимся решать одну проблему двумя разными способами или вместе работать над общей задачей. Технология MultiTouch допускает в работе до четырех одновременных касаний специальным карандашом и руками, производить действия вращения и масштабирования любых объектов руками. При реализации в образовательном процессе технологии MultiTouch учитываются особенности восприятия и усвоения информации визуалами и кинестетиками. Технология применения диапазона современных учебных материалов и ресурсов (программы, приложения) основана на широком выборе готовых заданий и примеров уроков. Сочетание классической презентации с демонстрацией информации из Интернета, с компьютера, с флэш-памяти или с видеокамеры (при этом необходимо наличие порта USB для легкого подключения к мультимедийным устройствам) позволяет внедрять в образовательный процесс технологию работы в мультимедийной среде.

Благодаря проведенному анкетированию в сети Интернет были уточнены **особенности использования ИД при обучении ИЯ**: на данный момент превалирует использование ИД как ТСО без учета возможности реализации современного метода работы с иноязычной информацией; не используются все возможности ПО ИД; ИД часто используются как демонстрационный экран и как инструмент для показа обычных презентаций, поверх которых можно писать и затем сохранять сделанные пометки.

Следует отметить, что **особенностью ПО ИД** является возможность использования программы без непосредственного подключения к доске, таким образом учитель ИЯ, обучающиеся могут работать с программой в домашней обстановке при подготовке материалов урока или выполнении домашнего задания. При использовании дополнительного ПО Bridgit возможно транслировать через Интернет на удаленные компьютеры все происходящее на доске и получать обратную связь (удаленные пользователи могут вмешиваться в управление доской, делать пометки, надписи, общаться с помощью микрофона) [2, с. 16].

«ИД позволяет учителям сочетать реальное взаимодействие и основные прин-

ципы электронного обучения в целях создания насыщенной среды обучения» [3, р. 139]. Широкие возможности ИД в электронном обучении также подробно описывает австралийский практик П. Кент [17]. «Создание искусственной иноязычной среды в процессе обучения иностранным языкам – один из важных проблемных вопросов современной методики» [1, с. 105]. ИД создает «искусственную иноязычную среду» и способствует созданию реальной языковой среды. Интернет становится средством общения, условием создания реальной языковой среды и повышения мотивации к обучению, вспомогательным средством развития ИКК, включая ИГК обучающихся. В образовательной практике применяются все основные виды компьютерной телекоммуникации: электронная почта, списки рассылки, телеконференции, www-серверы. Общение с носителями языка через программу скайп, обсуждение мировых новостей, обмен мнениями во время урока ИЯ являются эффективной языковой практикой. Экран ИД удобен для проведения уроков ИЯ с помощью сети в режиме онлайн. Мы утверждаем, что применение ИД при обучении ИЯ полностью реализует принцип погружения в иноязычное информационно-коммуникационное пространство.

К преимуществам применения ИД в школе зарубежные исследователи относят: 1) качественную презентацию (возможности мультимедиа, технологическая гибкость ИД, возможность показа материалов на экране без распечатывания); 2) высокий уровень мотивации обучающихся (следствие привлечения интереса обучающихся, более яркой презентации материалов, использования мультимедийных методов работы); 3) улучшение преподавания и изучения (более глубокое понимание изучаемого, соответствие индивидуальным потребностям, компактная и динамичная структура урока) [5]. Э. К. Шмид обращает внимание на расширение сферы интерактивности и вовлечение учащегося в активную деятельность, развитие информационно-коммуникационной грамотности, соответствие разным стилям изучения обучающихся (аудиальный, визуальный, кинестетический), благодаря внедрению ИД в учебный процесс [19].

К преимуществам использования ИД для преподавателей ИЯ мы относим следующие: 1) большая часть элементов коллекций ИД не русифицирована, например, учебные фильмы; 2) открытый доступ к аутентичным материалам; 3) наличие в ПО ИД раздела «английский язык и науки о языке/словесность»; 4) проверка правописания и добавление звукового сопровожде-

ния слов для снятия дополнительных языковых трудностей; 5) постоянно пополняемая электронная база уроков по ИЯ.

Проанализировав зарубежный опыт использования ИД в образовательном процессе и результаты анкетирования учителей ИЯ в Российской Федерации, можно констатировать, что применение ИД на уроках

иностранного языка позволяет в полном объеме реализовать современный метод работы с иноязычной информацией. По нашему мнению, использование ИД в образовательном процессе может улучшить результаты обучения учеников и качество преподавания учителей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисова Ю. В. Применение современных технологий в практике преподавания иностранного языка горным инженерам // «Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе» IV международная научно-методическая конференция, посвященная 240-летию горного университета : сборник научных трудов. СПб, 2013. С. 103–106.
2. Горюнова М. А. Интерактивные доски и их использование в учебном процессе. URL: <http://coollib.com/b/226423/read>.
3. Dr. Ibrahim Mohamed Al-Faki. Difficulties Facing Teachers in Using Interactive Whiteboards in Their Classes // American International Journal of Social Science. Vol. 3 № 2; March 2014, pp. 136–158 URL: http://www.aijssnet.com/journals/vol_3_No_2_March_2014/16.pdf.
4. Glover D. and Miller. D. (2006) Running with Technology: the pedagogic impact of the large-scale introduction of interactive whiteboards in one secondary school, Journal of Information Technology for Teacher Education, 10 (3). URL: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14759390100200115>
5. Glover D. and Miller D. (2002) The Introduction of Interactive Whiteboards into Schools in the United Kingdom: Leaders, Led, and the Management of Pedagogic and Technological Change, International Electronic Journal For Leadership in Learning, 6 (24). URL: http://www.dm.unipi.it/~didattica/CERME3/proceedings/Groups/TG9/TG9_Miller_cerme3.pdf.
6. Interactive Whiteboard (IWB). URL: http://en.wikipedia.org/wiki/Interactive_whiteboard.
7. Interactive Whiteboard. URL: <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/whiteboard>.
8. Interactive Whiteboard. URL: <http://www.oxforddictionaries.com/definition/learner/interactive-whiteboard>.
9. Interactive Whiteboard. URL: http://www.oxforddictionaries.com/definition/american_english/whiteboard.
10. Interactive Whiteboard. URL: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/business-english/interactive-whiteboard>.
11. Interactive Whiteboard. URL: <http://www.yourdictionary.com/interactive-whiteboard>.
12. Interactive Whiteboard. URL: <http://www.yourdictionary.com/whiteboard#computer>.
13. Interactive Whiteboard. URL: <http://encyclopedia2.thefreedictionary.com/Interactive+whiteboard>.
14. Interactive Whiteboard. URL: <http://medical-dictionary.thefreedictionary.com/Interactive+whiteboard>.
15. Interactive Whiteboard. URL: <http://www.definitions.net/definition/interactive%20whiteboard>.
16. Interactive Whiteboard. URL: <http://dictionary.reference.com/browse/interactive+whiteboard>.
17. Kent P. Using Interactive Whiteboards to Enhance Maths Teaching. // Australian Primary Mathematics Classroom – Journal of the Australian Association of Mathematics Teachers, vol. 11 №2, 2006. URL: http://www.richardsonps.act.edu.au/___data/assets/pdf_file/0016/83122/using_IWBs_to_enhance_Maths_teaching.pdf.
18. Richards L. What Are the Benefits of an Interactive Whiteboard? URL: <http://yourbusiness.azcentral.com/benefits-interactive-whiteboard-10097.html>.
19. Schmid E. C., Whyte Sh. Interactive Whiteboards in State School Settings: Teacher Responses to Socio-Constructivist Hegemonies. // Language Learning and Technology. June 2012, vol. 16 №2, pp. 65–86. URL: <http://llt.msu.edu/issues/june2012/cutrimschmidwhyte.pdf>.

LITERATURE

1. Borisova Yu. V. Primenenie sovremennykh tekhnologiy v praktike prepodavaniya inostrannogo yazyka gornym inzheneram // «Aktual'nye problemy gumanitarnogo znaniya v tekhnicheskom vuze» IV mezhdunarodnaya nauchno-metodicheskaya konferentsiya, posvyashchennaya 240-letiyu gornogo universiteta : sbornik nauchnykh trudov. SPb, 2013. S. 103–106.
2. Goryunova M. A. Interaktivnyye doski i ikh ispol'zovanie v uchebnom protsesse. URL: <http://coollib.com/b/226423/read>.
3. Dr. Ibrahim Mohamed Al-Faki. Difficulties Facing Teachers in Using Interactive Whiteboards in Their Classes // American International Journal of Social Science. Vol. 3 № 2; March 2014, pp. 136–158 URL: http://www.aijssnet.com/journals/vol_3_No_2_March_2014/16.pdf.
4. Glover D. and Miller. D. (2006) Running with Technology: the pedagogic impact of the large-scale introduction of interactive whiteboards in one secondary school, Journal of Information Technology for Teacher Education, 10 (3). URL: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14759390100200115>
5. Glover D. and Miller D. (2002) The Introduction of Interactive Whiteboards into Schools in the United Kingdom: Leaders, Led, and the Management of Pedagogic and Technological Change, International Electronic Journal For Leadership in Learning, 6 (24). URL: http://www.dm.unipi.it/~didattica/CERME3/proceedings/Groups/TG9/TG9_Miller_cerme3.pdf.
6. Interactive Whiteboard (IWB). URL: http://en.wikipedia.org/wiki/Interactive_whiteboard.

7. Interactive Whiteboard. URL: <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/whiteboard>.
8. Interactive Whiteboard. URL: <http://www.oxforddictionaries.com/definition/learner/interactive-whiteboard>.
9. Interactive Whiteboard. URL: http://www.oxforddictionaries.com/definition/american_english/whiteboard.
10. Interactive Whiteboard. URL: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/business-english/interactive-whiteboard>.
11. Interactive Whiteboard. URL: <http://www.yourdictionary.com/interactive-whiteboard>.
12. Interactive Whiteboard. URL: <http://www.yourdictionary.com/whiteboard#computer>.
13. Interactive Whiteboard. URL: <http://encyclopedia2.thefreedictionary.com/Interactive+whiteboard>.
14. Interactive Whiteboard. URL: <http://medical-dictionary.thefreedictionary.com/Interactive+whiteboard>.
15. Interactive Whiteboard. URL: <http://www.definitions.net/definition/interactive%20whiteboard>.
16. Interactive Whiteboard. URL: <http://dictionary.reference.com/browse/interactive+whiteboard>.
17. Kent P. Using Interactive Whiteboards to Enhance Maths Teaching. // Australian Primary Mathematics Classroom – Journal of the Australian Association of Mathematics Teachers, vol. 11 №2, 2006. URL: http://www.richardsonps.act.edu.au/___data/assets/pdf_file/0016/83122/using_IWBs_to_enhance_Maths_teaching.pdf.
18. Richards L. What Are the Benefits of an Interactive Whiteboard? URL: <http://yourbusiness.azcentral.com/benefits-interactive-whiteboard-10097.html>.
19. Schmid E. C., Whyte Sh. Interactive Whiteboards in State School Settings: Teacher Responses to Socio-Constructivist Hegemonies. // Language Learning and Technology. June 2012, vol. 16 №2, pp. 65–86. URL: <http://llt.msu.edu/issues/june2012/cutrimschmidwhyte.pdf>.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. Н. Сергеева.

УДК 37.017.4(47)
ББК 4420.052+4404..1(2Рос)

ГСНТИ 14.25.05

Код ВАК 13.00.02

Гребнев Игорь Васильевич,

доктор педагогических наук, профессор, Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского; 603950, Нижний Новгород, пр. Гагарина 23, к. 3; e-mail: Grebenev@phys.unn.ru.

Салехи Захра Мотаахед,

аспирант Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского; 603950, Нижний Новгород, пр. Гагарина 23; e-mail: Zsalehi22@gmail.com.

МЕСТО И РОЛЬ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ (АНАЛИЗ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОКУМЕНТОВ)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: гражданское воспитание; гражданственность; система образования РФ; образовательные документы.

АННОТАЦИЯ. Образовательная система каждого государства имеет индивидуальные особенности, их специфика определяется целями государства. Это проявляется на разных уровнях системы образования: школа, внеклассная и внешкольная работа, работа с учебниками и др. Однако первостепенное значение в этой связи имеют официальные государственные документы. В них систематизированы цели и задачи, которые государство ставит перед образовательными учреждениями в разных областях образования, и в том числе в сфере гражданского воспитания. Таким образом, в статье рассмотрены основные образовательные документы Российской Федерации (в том числе Национальная доктрина образования, концепция модернизации образования, государственные программы гражданского и патриотического воспитания, методические письма Министерства образования в сфере гражданского воспитания и т. д.) с целью выявления в них задач, которые государство ставит перед системой образования с точки зрения гражданского воспитания. Методологической основой для проведения работы является контент-анализ текста документов. В результате исследования образовательных документов были выявлены следующие параметры, выступающие в качестве цели и задач гражданского воспитания: формирование гражданской компетентности личности, воспитание учащихся в духе патриотизма, формирование правовой компетенции учащихся, привитие гражданам чувства гордости и глубокого почитания символов Российской Федерации, формирование у учащихся чувства толерантности и чувства ответственности.

Grebenev Igor Vasilyevich,

Doctor of Pedagogy, Professor at Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Russia.

Salehi Zahra Motaahed,

Postgraduate student at Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Russia.

THE PLACE AND ROLE OF CITIZENSHIP EDUCATION IN THE EDUCATIONAL SYSTEM OF THE RUSSIAN FEDERATION (ANALYSIS OF EDUCATIONAL DOCUMENTS)

KEY WORDS: citizenship education, citizenship, the educational system of the Russian Federation, educational documents.

ABSTRACT. Educational system of each state has its individual peculiarities, and their specificities are defined through the state's objectives. It is revealed on different levels of educational system: school, extraclass and extraschool activities, teacher's explanatory work etc. However, the official acts thereupon have the primary importance. They systematise goals and objectives, which the government brings to educational establishments in various fields of education, including the field of citizenship education. Therefore, main educational documents of the Russian Federation are examined in this article (including the National Doctrine of Education, the concept of educational modernisation, government programmes of civic and patriotic education, instructions of Ministry of Education in the scope of citizenship education etc.) for the purpose of bringing to light goals which the government addresses to the educational system in terms of citizenship education. The content analysis of the text of a document is a methodological basis for the execution of work. The results of educational documents research revealed the following characteristics, acting as goals and objectives of civic education: the formation of civic competence of a personality, the education of students in the spirit of patriotism, the development of legal competence of students, cultivating a sense of pride and profound respect for symbols of the Russian Federation, the development of tolerance and responsibility in students.

Образование является одним из самых важных факторов развития современного общества. В XXI веке резко увеличивается потребность государства в высокообразованных, культурных гражда-

нах, уважающих свою Родину и умеющих вести межнациональные диалоги.

В «Концепции модернизации российского образования от 11.01.2002» необходимость существенных изменений в систе-

ме образования обуславливается следующими факторами:

- ускорение темпов развития общества, расширение возможностей политического и социального выбора, что вызывает необходимость повышения уровня готовности граждан к такому выбору;

- переход к постиндустриальному, информационному обществу, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, в связи с чем особую важность приобретают факторы коммуникабельности и толерантности;

- возникновение и рост глобальных проблем, которые могут быть решены лишь в результате сотрудничества в рамках международного сообщества [11].

Таким образом, одной из основных задач правительство Российской Федерации видит развитие системы образования с уклоном на воспитание сознательного гражданина своей страны, обладающего достаточным уровнем знаний и культуры, чтобы не только развивать свое государство, но и достойно представлять его на мировой арене. Согласно программе развития воспитания в системе образования России на 1999–2001 гг., за которой последовало одобрение аналогичной программы на период 2002–2004 гг., одной из главных целей государственной образовательной политики является гражданское и патриотическое воспитание [14].

В «Национальной доктрине образования в Российской Федерации» от 4 октября 2000 г. указана связь образовательной программы с проблемами развития российского общества, в результате чего государство ставит перед системой образования следующие цели:

- восстановление статуса России в мировом сообществе как великой державы в сфере образования, культуры, науки, высоких технологий и экономики;

- создание основы для устойчивого социально-экономического и духовного развития России;

- развитие культуры межэтнических отношений;

- воспитание патриотов России, граждан правового, демократического, социального государства, уважающих права и свободы личности и обладающих высокой нравственностью [7].

В «Концепции патриотического воспитания граждан Российской Федерации от 21 мая 2003 г.» зафиксировано, что в стране в конце XX – начале XXI века «резко снизился воспитательный потенциал российской культуры, искусства, образования как важнейших факторов формирования патриотизма» [6]. Именно патриотизм как явление

способен восстановить исконно русский дух каждой отдельной личности и объединить народ в единое гражданское общество [4].

Патриотически настроенный, достойный гражданин российского государства должен любить Родину, быть преданным своему Отечеству, стремиться служить его интересам и быть готовым на самопожертвование с целью защиты государства. Именно такое отношение к своей Родине является «важным внутренним мобилизующим ресурсом развития общества» [6].

На сегодняшний день наиболее эффективным способом формирования гражданской ответственности являются уроки и воспитательные мероприятия, которые входят в курс гражданского образования [1].

Главной целью гражданского образования, согласно Письму от 15 января 2003 г. «О гражданском образовании учащихся общеобразовательных учреждений Российской Федерации», является воспитание гражданина для жизни в демократическом государстве, гражданском обществе [9, с. 3]. Эта же цель была ранее зафиксирована в Письме Министерства образования РФ от 6 февраля 1995.

Наша главная задача – выявить составляющие гражданского воспитания, зафиксированные в образовательных документах Российской Федерации. Для реализации поставленной цели государство предусматривает решения нескольких важнейших задач, которые стоят перед правительством и образовательными учреждениями.

1. Формирование гражданской компетентности личности [11]:

- познакомить учащихся с их правами и обязанностями;

- научить реализовывать полученные знания на практике.

В примерной образовательной программе начального образования за 2010 год также находится подтверждение данной задачи:

- формирование представлений об институтах гражданского общества, о возможностях участия граждан в общественном управлении;

- формирование элементарных представлений о правах и обязанностях гражданина России [12].

Наличие этих целей в программе для начального этапа образования говорит об острой необходимости в формировании компетентности гражданина, начиная с самого раннего сознательного возраста ребенка.

2. Воспитание учащихся в духе патриотизма.

Согласно государственной программе патриотического воспитания граждан РФ на 2001–2005 годы, патриотически развитая личность «способна успешно выполнять гражданские обязанности в мирное и военное время» [3]. Основной задачей составители данной программы видят в «формировании патриотических чувств и сознания граждан на основе исторических ценностей и роли России в судьбах мира, сохранении и развитии чувства гордости за свою страну» [3].

Гражданское воспитание неразрывно связано с патриотическим. Учителя и преподаватели должны учитывать национальные особенности русского патриотизма: «высокую гуманистическую направленность российской патриотической идеи, собранность и законопослушание, общность как устойчивую склонность и потребность россиян к коллективной жизни, особую любовь к родной природе». [6]

Патриотизм является одной из основных черт гражданственности. Поэтому «воспитание ребенка в духе любви к Родине» является одной из задач, прописанных в примерной основной образовательной программе начального общего образования за 2010 год.

В концепции патриотического воспитания молодежи в Общероссийской общественно-государственной организации «ДОСААФ» на период до 2020 года рассмотрено состояние мотивации к служению в армии за прошлые десятилетия и выявлено, что уровень мотивированности среди молодежи слишком низкий. Поэтому появляется задача:

- формировать у молодежи отношение к защите Отечества как к священному долгу и обязанности гражданина РФ;
- обеспечить моральную и психологическую готовность населения к военной службе [5].

3. Формирование правовой компетенции учащихся.

- воспитание уважения к Конституции Российской Федерации [8],
- воспитание уважения к закону [11];
- воспитание уважения к нормам общественной жизни [6];
- воспитание уважения к правам, свободам, обязанностям человека [12].

В постановлении министерства «О гражданско-правовом образовании учащихся образовательных учреждений Российской Федерации» от 19.03.96 подчеркивается важность развития правовой грамотности, что переход к правовому государству невозможен без развития правового образования [10].

В документе «Стратегия развития исторического и обществоведческого образо-

вания в общеобразовательных учреждениях» от 28.12.94 подчеркивается, что для установления демократического устройства необходимо расширять знания в области Конституции РФ, прав человека, института гражданства, уважения отдельно взятого индивида, народов и культур [15].

4. Привитие гражданам чувства гордости и глубокого почтения к символам Российской Федерации – герба, флага, гимна, другой российской символики и историческим святыням Отечества [6]. Эта же цель предусматривается в государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» [2].

В программе воспитательной работы по патриотическому воспитанию школьников «Я – гражданин России» 2013–2018г. В качестве одной из задач программы указано, что нужно формировать у учащихся систему знаний, уважения и интереса к государственным символам России [13].

5. Формирование у учащихся чувства толерантности, уважения к чужому мнению, нетерпимого отношения к ксенофобии, этнофобии, шовинизму. [9, с. 5].

Россия является федеративной державой, обладает огромной территорией, на которой проживает множество народов. Каждая народность имеет набор собственных культурных ценностей. В понятие достойного гражданина входит также осмысление человеком себя как части единого государства с множеством культур. Каждый человек должен уважительно относиться к системе ценностей других народностей на территории одной державы.

Школа обязана привить учащимся осознание того, что «патриотизм неразрывно связан с интернационализмом, чужд национализму, сепаратизму, шовинизму» [6].

6. Формирование у учащихся чувства ответственности

- ответственность за окружающую среду;
- формирование ответственности за выполнение своих социальных ролей [9, с. 5].

Культура поведения достойного гражданина включает в себя уважительное отношение к природным ресурсам государства. Учащиеся должны осознавать важность тесного взаимодействия природных, социальных и экономических ресурсов страны.

– Формирование основ экологического сознания, грамотности и культуры учащихся, освоение элементарных норм адекватного природосообразного поведения.

– Развитие умения отвечать за свои поступки.

– Формирование негативного отношения к нарушениям порядка в классе, до-

ма, на улице, к невыполнению человеком его обязанностей [12].

Таким образом, в результате анализа действующих нормативных документов, нами были выявлены следующие параметры, характеризующие гражданское воспитание и одновременно определяющие цели и задачи его организации в учебных заведениях и внешкольной среде: 1) формирование гражданской компетентности личности, 2) воспитание учащихся в духе патриотизма, 3) формирование правовой компе-

тенции учащихся, 4) привитие гражданам чувства гордости и глубокого почитания символов Российской Федерации, 5) формирование у учащихся чувства толерантности, 6) формирование у учащихся чувства ответственности.

Задача школы – воспитать всесторонне развитого, достойного гражданина своего государства и не упустить ни одного из регламентированных государством факторов гражданского образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азаров В. А. Технология критического мышления в учебной и воспитательной работе в качестве классного руководителя. URL: <http://lib.znate.ru/docs/index-158856.html>.
2. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы». URL: <http://bda-expert.com/2015/04/gosudarstvennaya-programma-patrioticheskoe-voospitanie-grazhdan-rossijskoj-federacii-na-2016-2020-gody-proekt>.
3. Государственная программа патриотического воспитания граждан Российской Федерации на 2001–2005 гг. М., 2001. URL: http://www.ainros.ru/ssylki/patr_vos.htm.
4. Ильич Л. В. Современный российский патриотизм: сущность, особенности, основные направления // *studia humanitatis*. № 2. 2013.
5. Концепции патриотического воспитания молодежи в Общероссийской общественно-государственной организации «ДОСААФ» на период до 2020 года. URL: <http://www.dosaaf.ru/2012-12-27-22-42-58/3120>.
6. Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации: от 21 мая 2003 г. № 2 (12)-п4, URL: <http://www.gospatriotprogramma.ru/the-concept-of-patriotic-education-is-the-basis-of-the-state-program-on-approval-of-the-concept-of-patriotic-education-protocol-.php>.
7. Национальная доктрина образования в Российской Федерации: Постановление от 4 октября 2000 г. N 751, г. Москва. 2000. URL: <http://elementy.ru/Library9/Doctrina.htm>.
8. О гражданском образовании учащихся общеобразовательных учреждений Российской Федерации. Письмо Минобразования РФ от 6.02.1995.
9. О гражданском образовании учащихся общеобразовательных учреждений Российской Федерации. Письмо Минобразования РФ, Информационно-методическое письмо Минобразования РФ № 13-51-08/13 от 15.01.2003. 13 ст.
10. О гражданско-правовом образовании учащихся в общеобразовательных учреждениях Российской Федерации: Письмо МО РФ от 19.03.96. N 391/11.1996. URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/data/d_96/1391_11.html.
11. Приложение к приказу Минобразования России от 11.02.2002. N 393. О концепции модернизации российского образования. На период до 2010 года. URL: http://www.edu.ru/db/mo/data/d_02/393.html.
12. Примерная основная образовательная программа начального общего образования // М., 2010. URL: <http://www.twirpx.com/file/239457>.
13. Программа воспитательной работы по патриотическому воспитанию школьников «Я – гражданин России» 2013–2018г. URL: <http://festival.1september.ru/articles/418015>.
14. Программа развития воспитания в системе образования России на 1999–2001 годы. От 18.10.99. N 574. М., 1999. URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_99/n574.html.
15. Стратегия развития исторического и обществоведческого образования в общеобразовательных учреждениях: решение коллегии МО РФ от 28. 12. 1994 г. URL: http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/467/22467/5800?p_page=9.

LITERATURE

1. Azarov V. A. Tekhnologiya kriticheskogo myshleniya v uchebnoy i vospitatel'noy rabote v kachestve klassnogo rukovoditelya. URL: <http://lib.znate.ru/docs/index-158856.html>.
2. Gosudarstvennaya programma «Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossiyskoy Federatsii na 2016–2020 gody». URL: <http://bda-expert.com/2015/04/gosudarstvennaya-programma-patrioticheskoe-voospitanie-grazhdan-rossijskoj-federacii-na-2016-2020-gody-proekt>.
3. Gosudarstvennaya programma patrioticheskogo vospitaniya grazhdan Rossiyskoy Federatsii na 2001–2005 gg. M., 2001. URL: http://www.ainros.ru/ssylki/patr_vos.htm.
4. Il'ich L. V. Sovremennyy rossiyskiy patriotizm: sushchnost', osobennosti, osnovnye napravleniya // *studia humanitatis*. № 2. 2013.
5. Kontseptsii patrioticheskogo vospitaniya molodezhi v Obshecherossiyskoy obshchestvenno-gosudarstvennoy organizatsii «DOSAAF» na period do 2020 goda. URL: <http://www.dosaaf.ru/2012-12-27-22-42-58/3120>.
6. Kontseptsiya patrioticheskogo vospitaniya grazhdan Rossiyskoy Federatsii: ot 21 maya 2003 g. № 2 (12)-p4, URL: <http://www.gospatriotprogramma.ru/the-concept-of-patriotic-education-is-the-basis-of-the-state-program-on-approval-of-the-concept-of-patriotic-education-protocol-.php>.

7. Natsional'naya doktrina obrazovaniya v Rossiyskoy Federatsii: Postanovlenie ot 4 oktyabrya 2000 g. N 751, g. Moskva. 2000. URL: <http://elementy.ru/Library9/Doctrina.htm>.

8. O grazhdanskom obrazovanii uchashchikhsya obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy Rossiyskoy Federatsii. Pis'mo Minobrazovaniya RF ot 6.02.1995.

9. O grazhdanskom obrazovanii uchashchikhsya obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy Rossiyskoy Federatsii. Pis'mo Minobrazovaniya RF, Informatsionno-metodicheskoe pis'mo Minobrazovaniya RF № 13-51-08/13 ot 15.01. 2003. 13 st.

10. O grazhdansko-pravovom obrazovanii uchashchikhsya v obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh Rossiyskoy Federatsii: Pis'mo MO RF ot 19.03.96. N 391/11.1996. URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/data/d_96/1391_11.html.

11. Prilozhenie k prikazu Minobrazovaniya Rossii ot 11.02.2002. N 393. O kontseptsii modernizatsii rossiyskogo obrazovaniya. Na period do 2010 goda. URL: http://www.edu.ru/db/mo/data/d_02/393.html.

12. Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma nachal'nogo obshchego obrazovaniya // M., 2010. URL: <http://www.twirpx.com/file/239457>.

13. Programma vospitatel'noy raboty po patrioticheskomu vospitaniyu shkol'nikov «Ya – grazhdanin Rossii» 2013–2018g. URL: <http://festival.1september.ru/articles/418015>.

14. Programma razvitiya vospitaniya v sisteme obrazovaniya Rossii na 1999–2001 gody. Ot 18.10.99. N 574. M., 1999. URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_99/n574.html.

15. Strategiya razvitiya istoricheskogo i obshchestvovedcheskogo obrazovaniya v obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh: reshenie kollegii MO RF ot 28. 12. 1994 g. URL: http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/467/22467/5800?p_page=9.

Статью рекомендует д-р пед. наук, профессор К. Д. Дятлова.

УДК 376.42:37.034
ББК 4455.005.1

ГСНТИ 14.29.05

Код ВАК 13.00.01, 13.00.03

Зак Галина Георгиевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: galina.zak@mail.ru.

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: духовно-нравственное воспитание; интегративный подход; инновационные формы и методы; личностные результаты; обучающиеся с умственной отсталостью; сетевое взаимодействие; урочная и внеурочная деятельность.

АННОТАЦИЯ. В связи с принятием федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью в образовательных организациях назрела необходимость составления адаптированной основной образовательной программы для указанной категории обучающихся. Адаптированная основная образовательная программа должна содержать программу духовно-нравственного воспитания обучающихся с умственной отсталостью. В большинстве имеющихся исследований представлены материалы, посвященные вопросам духовно-нравственного воспитания обучающихся общеобразовательных организаций. Духовно-нравственное воспитание умственно отсталых обучающихся до последнего времени не стало предметом активного изучения в олигофренопедагогике, что, по нашим наблюдениям, вызывает у части педагогов затруднения при разработке программы духовно-нравственного воспитания.

В данной статье представлены теоретические подходы к определению цели, задач, принципов и направлений реализации программы духовно-нравственного воспитания умственно отсталых обучающихся, которая должна реализовываться с учетом интегративного подхода. Рекомендации будут полезны не только педагогам-дефектологам специальных образовательных организаций, но и педагогам, осуществляющим образовательную деятельность с данной категорией обучающихся в инклюзивной форме.

Zak Galina Georgievna,

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

INTEGRATIVE APPROACH TO SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF TRAINEES WITH MENTAL RETARDATION

KEY WORDS: spiritual and moral education, integrative approach, innovative forms and techniques, personal results, students with mental retardation, networking, task-work and extracurricular activities.

ABSTRACT. In connection with the adoption of the federal state educational standard of education of students with learning disabilities in educational institutions, there is a need of drawing up the basic educational programme adapted to this category of students. The adapted basic educational programme should contain a programme of spiritual and moral education of students with mental retardation. Most available studies presented materials on issues of spiritual and moral education of students of educational institutions. Spiritual and moral education of mentally retarded students was not the subject of intense study in oligophrenopedagogy recently. This fact, according to our observations, causes difficulties to the teachers in the development of programmes of spiritual and moral upbringing.

This article presents the theoretical approaches to defining the goals, objectives, principles, and directions of the program of spiritual and moral education of mentally retarded students, which should be implemented taking into account the integrated approach. The recommendations will be useful not only to the teachers, speech pathologists of specialized educational institutions, but to the teachers engaged in educational activities with this category of students in an inclusive manner.

Акцентуация внимания к духовно-нравственному воспитанию обучающихся совершенно неслучайна. Это обусловлено тем, что политические изменения в России в конце XX века сказались не только на смене социально-экономических уровней, но, несомненно, повлияли на духовно-нравственные ориентации: в общественном сознании стали ярко проявляться агрессивность, эгоизм, равнодушие. Социальная дезинтеграция общества ослабила идеологическое вмешательство в формировании духовного облика обучающихся, гражданско-

го самосознания, гордости и ответственности за свою страну. В современном обществе решение проблемы духовно-нравственного воспитания обучающихся стало приоритетной задачей.

Большой потенциал в духовно-нравственном воспитании заложен в сфере образования, которая способствует взаимопониманию между народами, нациями и конфессиями, в ней происходит понимание человеческой природы, ее ценностей, представление о человеке как неповторимом феномене. Духовно-нравственное воспита-

ние обучающихся общеобразовательных организаций подробно освещено в исследованиях А. Г. Ахмедьяновой [1], И. З. Гликман [2], Г. Громько [3], Е. В. Губановой [4], В. Г. Гузеева [5], Н. Н. Дубининой [7], Л. В. Каршиновой [11], Е. В. Коротаевой [14], О. Ф. Левичева [13], И. А. Пархоменко [15] и др.

Анализ современной нормативно-правовой документации показал, что в адаптированную основную образовательную программу для умственно отсталых обучающихся должна включаться программа духовно-нравственного развития и воспитания [16] (далее по тексту – Программа). Под духовно-нравственным воспитанием указанной категории обучающихся будем понимать педагогически организованный систематический процесс, направленный на усвоение и принятие обучающимися базовых национальных ценностей, которые имеют сложную иерархическую структуру и организацию; к носителям базовых национальных ценностей относят государство, многонациональный народ Российской Федерации, культурно-территориальные сообщества, объединения, мировое сообщество, семья [6]. Вместе с тем, духовно-нравственное воспитание умственно отсталых обучающихся до последнего времени не стало предметом изучения в олигофренопедагогике, что, по нашим наблюдениям, вызывает затруднения у педагогов при разработке такой программы.

Программа должна быть методическим документом, определяющим ее содержание, структуру, место и значение в системе подготовки обучающихся. Программа должна включать пояснительную записку, тематическое планирование, планируемые результаты воспитания (личностные компетенции) обучающихся с умственной отсталостью.

В пояснительной записке нужно указать цель, задачи, принципы, основные направления и формы духовно-нравственного воспитания обучающихся с умственной отсталостью. При составлении Программы педагогам следует помнить о том, что обучающиеся с умственной отсталостью имеют стойкие нарушения интеллекта, как правило, вследствие органического поражения головного мозга (олигофрении, прогрессирующие заболевания центральной нервной системы: ревматическое поражение центральной нервной системы, эпилепсия, шизофрения, гидроцефалия и т. д.) [9]. Характерной особенностью освоения знаний обучающимися с умственной отсталостью является дефицитарность непосредственно эмоционального общения [10], наблюдаются затруднения в овладении абстрактных понятий, в формировании коммуникатив-

ных навыков и общения, снижен темп деятельности. В связи с вышеуказанным, цель, задачи и содержание Программы должны соотноситься с особенностями обучающихся, т. е. быть доступны и понятны.

Цель программы формулируется, исходя из необходимости приобщения обучающихся с умственной отсталостью к базовым национальным ценностям российского общества, которые раскрываются в системе общечеловеческих нравственных ценностей в контексте формирования у них нравственных понятий, чувств, сознания и поведения [6]. Базовыми национальными ценностями являются: патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, традиционные российские религии, искусство и литература, природа, человечество.

Ключевыми воспитательными задачами программы могут быть:

— формирование у обучающихся основ социального поведения;

— формирование у обучающихся качеств гражданина-патриота, активного участника общественной жизни;

— воспитание у обучающихся любви к Родине, гордости за ее достижения, осознания России как великой державы;

— воспитание у обучающихся уважительного отношения к культурному и историческому наследию своей страны и народа.

Основываясь на том, что духовно-нравственное воспитание обучающихся с умственной отсталостью – это систематическая и целенаправленная деятельность, она требует учета ряда принципов. В первую очередь к ним относится принцип целенаправленности, который предполагает четкую формулировку цели. Духовно-нравственное воспитание, основой которого является социальная активность и психофизическая готовность, возможно при наличии: личной цели (мотивации и осознания человеком того, для чего ему нужно это качество); социальной цели (осознание значимости для общества); персонифицированной цели (развитие конкретного человека).

Образовательное пространство организации характеризуется многонациональностью, выступает как условие объединения и сохранения разных культур, этносов, религий. В связи с этим важным принципом является уважение личности обучающихся, независимо от мировоззрения, занятой позиции или сформировавшихся убеждений.

Указанный принцип имеет тесную связь с принципом опоры на положительные качества обучающихся. Педагог должен способствовать их развитию и видеть в них, прежде всего, развивающуюся личность. При этом показателем эффективности дан-

ного процесса может считаться уровень сформированности положительных качеств, социального опыта, развитых межличностных отношений, личностных компетенций.

Духовно-нравственное воспитание должно быть тесно связано с жизнью. Не секрет, что в реальной жизни обучающиеся часто сталкиваются с различными проявлениями духовно-нравственных отношений между людьми или их последствиями, что в свою очередь формирует у них не всегда адекватное мнение. Поэтому педагогу следует ориентироваться на положительные жизненные ситуации и примеры, делая акцент на духовно-нравственных взаимоотношениях обучающихся с близкими, друзьями, педагогами. При этом важно отсутствие расхождения слова педагога с делом.

Духовно-нравственное воспитание, несомненно, зависит от соблюдения принципа индивидуальных особенностей обучающихся. Индивидуальные особенности включают имеющиеся моральные устои, этические установки, характерологические черты, опыт личных взаимоотношений, наличие духовных способностей, степень и подверженность влияния других людей.

Важную роль играет и возрастная динамика в младшем школьном, подростковом и юношеском периодах на которую следует опираться при духовно-нравственном воспитании. Очевидно, что закладывать основы духовно-нравственного воспитания необходимо в младшем школьном возрасте – периоде формирования установок. В это время следует демонстрировать и объяснять важность общения и сотрудничества между людьми, подчеркивать значение других детей и людей, в том числе не похожих на ребенка.

В подростковый период следует развивать и трансформировать положительные духовно-нравственные качества личности. В этот период часто происходит отрицание воспитательных воздействий и морали, поэтому следует учить подростков понимать свой внутренний мир, принимать мнение окружающих.

К юношескому периоду у человека сформированы духовный и моральный облик, стремление к самовыражению и самоутверждению. У обучающихся с умственной отсталостью в силу психофизических нарушений этот период может иметь ряд особенностей. Именно в это время задача духовно-нравственного воспитания, включая уважение чести, национального достоинства, духовных и нравственных ценностей народов России, способствующей гражданскому самосознанию и ответственно-

сти, чувству патриотизма, становится наиболее актуальной.

Основные направления духовно-нравственного воспитания обучающихся с умственной отсталостью должны включать как урочную, так и внеурочную деятельность. Именно интегративный подход способствует повышению духовно-нравственной культуры у обучающихся с умственной отсталостью. В урочной деятельности оно возможно через совершенствование в образовательных организациях содержания программ обучения. Опираясь на требования стандарта, образовательная организация разрабатывает учебный план, который состоит из двух частей.

Первая часть (обязательная) обеспечивает достижение главных целей современного образования обучающихся с умственной отсталостью, включая формирование основ духовно-нравственного развития обучающихся, приобщение их к общекультурным, национальным и этнокультурным ценностям. Так, в содержании программ учебных дисциплин заложены темы, направленные на духовно-нравственное воспитание обучающихся с умственной отсталостью:

— чтение и развитие речи (например, изучение произведений о Родине, родной природе, об отношении человека к природе, к животным, труду, друг другу; о жизни детей, их дружбе и товариществе; произведения о добре и зле);

— музыка (например, изучение произведений отечественной музыкальной культуры);

— изобразительная деятельность (например, знакомство с народными художественными промыслами в России с учетом местных условий);

— ручной труд (например, духовно-нравственное воспитание и развитие социально ценных качеств личности при изготовлении изделий);

— природоведение (например, изучение целостной картины окружающего мира, познание своей Родины как части планеты Земля);

— истории (например, изучение народов и народностей России, их культурных ценностей и национальных традиций).

Вторая часть формируется участниками образовательных отношений и предусматривает учебные занятия, которые способствуют расширению и углублению знаний, умений, навыков и компетенций, определяемых содержанием базовых дисциплин. Они обеспечивают различные индивидуальные потребности и интересы обучающихся, в том числе этнокультурные и духовно-нравственные.

Программа, темы и разделы занятий определяются образовательной организацией самостоятельно. Вместе с тем, они должны предоставлять обучающимся возможность изучения и анализа соответствующей литературы, нормативно-правовых документов, просмотра видеоматериалов по выбранной тематике (например, история и культура родного края и др.).

В рамках обозначенных учебных занятий важно реализовывать инновационные методы. Развитие и закрепление навыков самостоятельности целесообразно осуществлять в ходе игрового обучения (например, с использованием метода психодрамы). При реализации данного метода отрабатываются умения межличностного общения в группе и коллективе, оценки и изменения состояния человека, вхождение в контакт с человеком, отличным от себя. Данный метод в настоящее время считается достаточно эффективным в работе с разными возрастными категориями обучающихся, так как позволяет воспроизводить конкретную ситуацию, дает возможность «проиграть» конфликтные ситуации [8].

Формированию у обучающихся с умственной отсталостью духовно-нравственной культуры и развитию исторической памяти способствует организация внеурочной деятельности. Под внеурочной деятельностью будем понимать образовательную деятельность, направленную на достижение результатов освоения основной общеобразовательной программы, которая реализуется в различных формах (индивидуальные, групповые занятия, экскурсии, секции, соревнования, общественно-трудовые практики и т. д.) с применением разнообразных методов и средств. Важную роль играют кружковые объединения. На наш взгляд, участие обучающихся в кружковых объединениях является организационным воплощением новых подходов и принципов современной социально-гуманитарной и педагогической науки, способствует развитию, обогащению каждой личности, ее саморазвитию и самореализации в вопросах духовно-нравственного воспитания.

Инновационной формой духовно-нравственного воспитания обучающихся с умственной отсталостью является сетевое взаимодействие. В рамках внешкольной деятельности образовательная организация может привлекать к участию: организации дополнительного образования детей, организации культуры, спорта, религиозные и общественные организации, организации граждан, молодежные движения, разделяющих в своей деятельности базовые национальные ценности. Например, проведение месячника защитников Отечества, це-

лю которого является сохранение памяти об участниках Великой Отечественной войны и локальных войн, пропаганда их подвигов, боевой и трудовой славы. Месячник может предусматривать проведение конкурсов творческих работ и рисунков, литературно-музыкальных вечеров, межшкольных фестивалей патриотической песни, различные соревнования. Одной из форм в этом направлении является деятельность по оказанию помощи пожилым людям, ветеранам войны, труда и инвалидам.

Развитию активности и независимости в повседневной жизни способствует привлечение обучающихся с умственной отсталостью к дистанционной форме участия. Она предполагает участие в дистанционных конкурсах, олимпиадах и викторинах с использованием сети Интернет, независимо от места проживания и в удобное время.

Данная форма носит комплексный, интегративный характер и включает следующие основные направления:

- 1) участие в международных, республиканских, региональных конкурсах;
- 2) участие в международных, республиканских, региональных предметных олимпиадах;
- 3) участие в программах и грантах российских и международных фондов.

Ключевым направлением при реализации программы должна стать совместная работа образовательной организации, семьи и общественных институтов. В данном направлении так же могут быть использованы разнообразные формы: родительские собрания, конференции и лектории, деловая и психологическая игра, диспут, семейная гостиная, встречи за круглым столом, вечера вопросов и ответов, семинары, педагогические практикумы, мастер-классы, тренинги для родителей [12].

Одной из форм, которая позволяет интегрировать и соединять разнообразные мероприятия в единый комплекс, является проектная форма. Проект дает возможность массового участия обучающихся, педагогов, родителей и заинтересованных лиц. В ходе подготовки, разработки и реализации проектов создаются пошаговые действия и элементы, которые поэтапно объединяются в промежуточный или конечный результат, что является важным моментом в решении задач духовно-нравственного воспитания обучающихся с умственной отсталостью.

Подобное содержательное единство позволит эффективно реализовать требования стандарта указывающего на то, что освоение адаптированной основной образовательной программы должно обеспечивать достижение обучающимися предметных и личностных результатов. Предметные ре-

зультаты – знания и умения, освоенные обучающимися при изучении предметной области, готовность к их применению. Личностные результаты – индивидуально-личностные качества, жизненные и социальные компетенции обучающегося и ценностные установки, формирование которых возможно при изучении учебных предметов и в ходе внеурочной деятельности.

В стандарте выделяется общий перечень личностных результатов освоения адаптированной основной общеобразовательной программы, состоящий из тринадцати показателей. В аспекте духовно-нравственного воспитания, на наш взгляд, личностные результаты могут отражать:

- 1) осознание себя как гражданина России; формирование чувства гордости за свою Родину;
- 2) формирование уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре других народов [16].

Оценка личностных результатов предполагает оценку продвижения обучающихся в овладении социальными (жизненными) компетенциями, составляющими основу этих результатов. Образовательной организации предоставляется возможность самостоятельно разработать процедуру оценки личностных результатов. Для подобной процедуры образовательная организация создает экспертную группу. В состав группы входят: учителя-предметники, воспитатели, педагоги-психологи, учителя-логопеды, социальные педагоги, медицинские специалисты и родители (законные представители). Результаты анализа должны представляться в виде удобных и понятных всем членам экспертной группы показателей. Перечень параметров оценки личностных результатов может быть представлен в следующем виде.

Таблица 1

Личностный результат «Осознание себя как гражданина России; формирование чувства гордости за свою Родину»

Базовые национальные ценности	Значительная динамика 3 балла	Удовлетворительная динамика 2 балла	Минимальная динамика 1 балл	Нет динамики о баллов
Семья	Проявляет любовь и верность, уважение к родителям, заботу о старших и младших, того же требует от других	Проявляет любовь и верность, уважение к родителям, заботу о старших и младших, но других не организует и не побуждает	Проявляет любовь и верность, уважение к родителям, заботу о старших и младших при побуждении педагогами или другими обучающимися	Не проявляет любовь и верность, уважение к родителям, заботу о старших и младших даже при побуждении педагогами или другими обучающимися
Патриотизм	Проявляет любовь к большой и малой Родине, к своему народу, того же требует от других	Проявляет любовь к большой и малой Родине, к своему народу, но не требует того же от других	Любовь к большой и малой Родине к своему народу проявляется при побуждении педагогами или другими обучающимися	Не проявляет любовь к большой и малой Родине, к своему народу, даже при побуждении педагогами или другими обучающимися
Гражданственность	Знает и называет атрибуты государства, основной закон государства и отечественные законодательные документы, соблюдает правопорядок, поликультурный мир, того же требует от других	Знает и называет атрибуты государства, основной закон государства и отечественные законодательные документы, соблюдает правопорядок, поликультурный мир, но не требует того же от других	Знает и называет атрибуты государства, основной закон государства и отечественные законодательные документы, соблюдает правопорядок, поликультурный мир при побуждении и помощи педагогами или другими обучающимися	Не знает и не называет атрибуты государства, основной закон государства и отечественные законодательные документы, не соблюдает правопорядок, поликультурный мир даже при побуждении и помощи педагогами или другими обучающимися

Окончание таблицы 1

Базовые национальные ценности	Значительная динамика 3 балла	Удовлетворительная динамика 2 балла	Минимальная динамика 1 балл	Нет динамики 0 баллов
Природа	Знает об эволюции, бережет родную землю, заповедную природу, планету Земля, сформировано экологическое сознание, того же требует от других	Знает об эволюции, бережет родную землю, заповедную природу, планету Земля, сформировано экологическое сознание, но не требует того же от других	Знает об эволюции, бережет родную землю, заповедную природу, планету Земля, экологическое сознание проявляется при побуждении педагогами или другими обучающимися	Не знает об эволюции, не бережет родную землю, заповедную природу, планету Земля, экологическое сознание не проявляется даже при побуждении педагогами или другими обучающимися
Труд и творчество	Проявляет уважение к людям труда, готов к творчеству и созиданию, целеустремлен и настойчив при выполнении трудовых поручений, того же требует от других	Проявляет уважение к людям труда, готов к творчеству и созиданию, целеустремлен и настойчив при выполнении трудовых поручений, но не требует того же от других	Проявляет уважение к людям труда, готов к творчеству и созиданию, целеустремлен и настойчив при выполнении трудовых поручений при побуждении педагогами или другими обучающимися	Не проявляет уважение к людям труда, творчеству и созиданию, целеустремленность, настойчивость даже при побуждении педагогами или другими обучающимися

Таблица 2

Личностный результат «Формирование уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре других народов»

Базовые национальные ценности	Значительная динамика 3 балла	Удовлетворительная динамика 2 балла	Минимальная динамика 1 балл	Нет динамики 0 баллов
Социальная солидарность	Проявляет доверие к людям, институтам государства и общества, справедливость, милосердие, честность, того же требует от других	Проявляет доверие к людям, институтам государства и общества, справедливость, милосердие, честность, но не требует того же от других	Проявляет доверие к людям, институтам государства и общества, справедливость, милосердие, честность при побуждении педагогами или другими обучающимися	Не проявляет доверие к людям, институтам государства и общества, справедливость, милосердие, честность даже при побуждении педагогами или другими обучающимися
Наука	Показывает ценность знания, стремление к истине, знает научную картину мира, того же требует от других	Показывает ценность знания, стремление к истине, знает научную картину мира, но не требует того же от других	Показывает ценность знания, стремление к истине, знает научную картину мира, при побуждении педагогами или другими обучающимися	Не показывает стремления знания, к истине, не знает научную картину мира, даже при побуждении педагогами или другими детьми
Традиционные российские религии	Сформированы представления о вере, духовности, религиозной жизни человека, ценности религиозного мировоззрения, толерантности на основе межконфессионального диалога; того же требует от других	Сформированы представления о вере, духовности, религиозной жизни человека, ценности религиозного мировоззрения, толерантности на основе межконфессионального диалога; но не требует того же от других	Представления о вере, духовности, религиозной жизни человека, ценности религиозного мировоззрения, толерантности проявляются при побуждении педагогами или другими обучающимися	Не проявляются представления о вере, духовности, религиозной жизни человека, ценности религиозного мировоззрения, даже при побуждении педагогами или другими обучающимися

Окончание таблицы 2

Базовые национальные ценности	Значительная динамика 3 балла	Удовлетворительная динамика 2 балла	Минимальная динамика 1 балл	Нет динамики о баллов
Искусство и литература	Сформированы чувства красоты и гармонии, имеет богатый духовный мир, может осуществить нравственный выбор; сформированы эстетические и этические понятия и категории; того же требует от других	Сформированы чувства красоты и гармонии, имеет богатый духовный мир, может осуществить нравственный выбор; сформированы эстетические и этические понятия и категории; но не требует того же от других	Чувства красоты и гармонии, возможность осуществить нравственный выбор проявляются при побуждении педагогами или другими обучающимися формируются эстетические и этические понятия и категории	Чувства красоты и гармонии, возможность осуществить нравственный выбор не проявляются даже при побуждении педагогами или другими детьми; не сформированы эстетические и этические понятия,
Человечество	Сформирована потребность мирного сосуществования и дружбы с народами и народностями, того же требует от других	Сформирована потребность мирного сосуществования и дружбы с народами и народностями, но не требует того же от других	Потребность мирного сосуществования и дружбы с народами и народностями, проявляются при побуждении педагогами или другими обучающимися	Потребность мирного сосуществования и дружбы с народами и народностями не проявляются даже при побуждении педагогами или другими детьми

При определении уровня сформированности личностных результатов по каждому показателю необходимо пользоваться диагностической таблицей. Оценка записывается условным обозначением:

- НД – нет динамики (0 баллов);
 - МД – минимальная динамика (1 балл);
 - УД – удовлетворительная динамика (2 балла);
 - ЗД – значительная динамика (3 балла).
- Итоговая оценка выводится как среднеарифметическое (сумма баллов делится на 5).
- I уровень – низкий (0,5–0 баллов);
 - II уровень – ниже среднего (1,8–0,6 баллов);
 - III уровень – средний (2, 4–1,9 баллов);
 - IV уровень – высокий (3–2,5 баллов).

Таким образом, в современном обществе большое значение имеет осознание важности духовно-нравственного воспитания обучающихся, культуры межнационального общения, уважения чести и национального достоинства граждан, духовных и нравственных ценностей народов России. Молодое поколение является значительной силой укрепления России в настоящем и будущем, поэтому необходимо, чтобы у молодежи любовь к Родине была неотъемлемой частью ее мировоззрения, ценностных приоритетов. Для достижения цели и задач духовно-нравственное воспитание обучающихся с умственной отсталостью важно осуществлять на всех этапах образовательного процесса в разнообразных формах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахмедьянова А. Г. Опыт, проблемы и перспективы духовно-нравственного воспитания школьников // Стандарты и мониторинг в образовании. 2010. № 3. С. 38–42.
2. Гликман И. З. Практический аспект нравственного воспитания // Народное образование. 2010. № 5. С. 259–263.
3. Громыко Г., Рязанов В. Духовно-нравственное развитие и воспитание школьников в условиях парного обучения // Директор школы. 2012. № 5. С. 51–56.
4. Губанова Е. В., Пушнова Ю. Б. Духовно-нравственное развитие и воспитание личности гражданина России // Воспитание школьников. 2011. № 5. С. 8–14.
5. Гузеев В. Г. Истоки современного духовно-нравственного воспитания // Народное образование. 2012. № 4. С. 195–202.
6. Данилюк А. Я., Кондакова А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: Просвещение, 2009.
7. Дубинина Н. Н. Духовно-нравственное развитие и воспитание гражданина // Педагогика. 2012. № 5. С. 122–124.
8. Зак Г. Г. Инновационные подходы к организации внеурочной деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на начальной ступени общего образования // Педагогическое образование в России. 2015. №7. С. 234–239.
9. Зак Г. Г. Социальная реабилитация детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в условиях детского дома // Специальное образование. 2012. №2. С. 49–57.

10. Зак Г. Г. Формы социально-бытовой реабилитации детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, воспитывающихся в условиях детского дома // Специальное образование. 2013. №3. С. 55–61.
11. Каршинова Л. В. Духовное и нравственное развитие и воспитание личности в образовательном пространстве // Эксперимент и инновации в школе. 2010. № 6. С. 48–52.
12. Кonyaева Н. П., Никаandroва Т. С. Воспитание детей с нарушениями интеллектуального развития : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Олигофренопедагогика». М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2012.
13. Левичев О. Ф. Духовно-нравственное развитие: закон сохранения мощности // Школьные технологии. 2010. № 3. С. 64.
14. Коротаева Е. В. Духовно-нравственное воспитание: вчера и сегодня // Русский язык в школе. 2011. № 12. С. 10–14.
15. Пархоменко И. А. К вопросу об определении понятия «духовно-нравственное воспитание младших школьников» // Мир науки, культуры, образования. № 5. 2009. С. 184–186.
16. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью. URL: <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru>.

L I T E R A T U R E

1. Akhmed'yanova A. G. Opyt, problemy i perspektivy dukhovno-nravstvennogo vospitaniya shkol'ni-kov // Standarty i monitoring v obrazovanii. 2010. № 3. S. 38–42.
2. Glikman I. Z. Prakticheskiy aspekt нравstvennogo vospitaniya // Narodnoe obrazovanie. 2010. № 5. S. 259–263.
3. Gromyko G., Ryazanov V. Dukhovno-nravstvennoe razvitie i vospitanie shkol'nikov v usloviyakh parnogo obucheniya // Direktor shkoly. 2012. № 5. S. 51–56.
4. Gubanova E. V., Pushnova Yu. B. Dukhovno-nravstvennoe razvitie i vospitanie lichnosti grazhda-nina Rossii // Vospitanie shkol'nikov. 2011. № 5. S. 8–14.
5. Guzeev V. G. Istoki sovremennogo dukhovno-nravstvennogo vospitaniya // Narodnoe obrazovanie. 2012. № 4. S. 195–202.
6. Danilyuk A. Ya., Kondakova A. M., Tishkov V. A. Kontseptsiya dukhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii. М. : Prosveshchenie, 2009.
7. Dubinina N. N. Dukhovno-nravstvennoe razvitie i vospitanie grazhdanina // Pedagogika. 2012. № 5. S. 122–124.
8. Zak G. G. Innovatsionnye podkhody k organizatsii vneurochnoy deyatel'nosti obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya na nachal'noy stupeni obshchego obrazovaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. №7. S. 234–239.
9. Zak G. G. Sotsial'naya reabilitatsiya detey s umerennoy i tyazhelyoy umstvennoy otstalost'yu v usloviyakh detskogo doma // Spetsial'noe obrazovanie. 2012. №2. S. 49–57.
10. Zak G. G. Formy sotsial'no-bytovoy reabilitatsii detey s umerennoy i tyazhelyoy umstvennoy otstalost'yu, vospityvayushchikhsya v usloviyakh detskogo doma // Spetsial'noe obrazovanie. 2013. №3. S. 55–61.
11. Karshinova L. V. Dukhovnoe i нравstvennoe razvitie i vospitanie lichnosti v obrazovatel'nom prostranstve // Eksperiment i innovatsii v shkole. 2010. № 6. S. 48–52.
12. Konyaeva N. P., Nikandrova T. S. Vospitanie detey s narusheniyami intellektual'nogo razvitiya : учеб. posobie dlya studentov vuzov, obuchayushchikhsya po spetsial'nosti «Oligofrenopedagogika». М. : Gumanitar. izd. tsentr VLADOS, 2012.
13. Levichev O. F. Dukhovno-nravstvennoe razvitie: zakon sokhraneniya moshchnosti // Shkol'nye tekhnologii. 2010. № 3. S. 64.
14. Korotaeva E. V. Dukhovno-nravstvennoe vospitanie: vchera i segodnya // Russkiy yazyk v shkole. 2011. № 12. S. 10–14.
15. Parkhomenko I. A. K voprosu ob opredelenii ponyatiya «dukhovno-nravstvennoe vospitanie mlad-shikh shkol'nikov» // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. № 5. 2009. S. 184–186.
16. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart obrazovaniya obuchayushchikhsya s umstvennoy otstalost'yu. URL: <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru>.

Статью рекомендует канд. психол. наук, доцент Е. В. Хлыстова.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.922.72:1615.851:371.8
ББК Ю941.5-51+Ю994+4420.058

ГСНТИ 15.81.21

Код ВАК 19.00.07

Адушкина Ксения Валериевна,

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

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ТЕРАПИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: эмоциональный интеллект; музыкотерапия; система дополнительного образования.

АННОТАЦИЯ. В современном мире для успешной адаптации к требованиям общества личность должна обладать развитым эмоциональным интеллектом – способностью к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими. Сензитивным периодом для развития эмоционального интеллекта является подростковый возраст, психологическими новообразованиями которого являются развитие эмоциональной и интеллектуальной сферы. В данной статье доказывается идея о том, что развитие эмоционального интеллекта подростков может быть эффективным в условиях дополнительного образования. Благодаря тому, что система дополнительного образования – это особое образовательное пространство, осваиваемое учащимися в свободное внеурочное время по собственной инициативе, достигается возможность успешно содействовать формированию личности подростка в образовательном процессе. В качестве основного подхода к формированию эмоционального интеллекта в системе дополнительного образования автором используется музыкальная терапия. Музыка эмоциональна по своей сущности и поэтому дает возможность развития эмоциональной сферы человека. На этой теоретической основе автором была создана программа развития эмоционального интеллекта, включающая в себя элементы музыкальной терапии: пассивное восприятие музыки, активная работа с образами звучащей музыки, самовыражение через музицирование, а также формы и методы активного социально-психологического обучения: дискуссии, ролевые игры, рефлексивные упражнения. Программа прошла апробации в учреждении дополнительного образования и показала свою эффективность. Результаты описанного в статье исследования могут быть полезны педагогам-психологам, социальным педагогам, педагогам дополнительных образовательных учреждений, а также методистам при составлении развивающих программ для подростков.

Adushkina Ksenia Valerievna,

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

DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF ADOLESCENTS IN INSTITUTIONS OF ADDITIONAL EDUCATION BY MEANS OF MUSIC THERAPY

KEY WORDS: emotional intelligence, music therapy, the system of additional education.

ABSTRACT. The individual must have a developed emotional intelligence - the ability to understand their own and others' emotions and to control them, for successful adaptation to the demands of the modern world. Sensitive period for the development of emotional intelligence is adolescence, psychological formation is the development of emotional and intellectual sphere. This article proves the idea that the development of emotional intelligence in adolescents can be effective in terms of further education. Due to the fact that the system of additional education is a special educational space, mastered by teenagers in their free time, on their own initiative, it is possible to promote a teenager's personality in the educational process. As a basic approach to developing emotional intelligence, the author used music therapy. Music is emotional in its essence, and therefore provides an excellent opportunity for the development of the emotional sphere of a person. On this theoretical basis, the author established the programme of development of emotional intelligence, which includes the elements of music therapy: passive perception of music, active work with images, self-expression through music-making, as well as forms and methods of active socio-psychological training: discussions, role plays, reflexive exercises. The programme was tested in the establishment of additional education and its effectiveness was proved. The results of the study, described in the article, can be useful to teachers, psychologists, social pedagogues and those responsible for creation of educational programmes for teenagers.

В современном быстроизменяющемся мире для успешной адаптации и жизнедеятельности человеку необходимо соответствовать высоким требованиям относительно его образованности, ин-

теллектуальных, коммуникативных способностей, компетенций успешного взаимодействия с другими людьми.

В соответствии с действующим в России федеральным государственным образо-

вательным стандартом от 2010 года, одним из ориентиров становления личностных характеристик учащихся является способность осознанного выражения своих чувств, мыслей и потребностей, способность вести диалог с другими людьми и достигать в нем взаимопонимания.

Феноменом, интегрирующим приведенные выше характеристики личности, является эмоциональный интеллект. Концепция эмоционального интеллекта активно развивается в рамках зарубежной и отечественной психологии (Дж. Майер, П. Сэловэй, Д. Крузо, Д. Гоулмана, Р. Бар-Он, Г. Г. Гарскова, И. Н. Андреева, Д. В. Люсин, Э. Л. Носенко, Н. В. Коврига, О. И. Власова, Г. В. Юсупова и др.).

В современном психологическом знании не сформировалось единого понимания категории эмоционального интеллекта. В ходе теоретического анализа было выявлено несколько подходов к пониманию эмоционального интеллекта. Эмоциональный интеллект как когнитивная способность, связанная с переработкой эмоциональной информации (И. Н. Андреева, Х. Вайсбах, У. Дакс, Д. Крузо, Д. В. Люсин, Дж. Мэйер, Е. А. Орел, П. Сэловэй) [1, 7, 9, 15, 16]. Трактовка эмоционального интеллекта как сочетание когнитивных способностей и личностных характеристик в трудах Д. Гоулмана [3]. В трудах Р. Бар-Она под эмоциональным интеллектом понимаются личностные характеристики, отрицается влияние когнитивных способностей [14].

Изучив теории, мы вслед за И. Н. Андреевой, Ю. В. Люсиным, Е. А. Орел понимаем под эмоциональным интеллектом способности к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими.

В вопросе о структуре эмоционального интеллекта мы разделяем двухкомпонентную модель эмоционального интеллекта Д. В. Люсина, включающую внутриличностный и межличностный эмоциональный интеллект.

Построение межличностных отношений, идентификация и осознание роли интенсивных, быстро сменяющихся друг друга эмоций занимает особую роль в подростковом возрасте, являясь важной возрастной потребностью и одновременно сложностью этого периода жизни (Л. С. Выготский, Г. Крайг, В. С. Мухина, Д. Б. Эльконин и др.). Однако недостаток непосредственного межличностного взаимодействия, приоритет досуга, связанный с работой на компьютере, в сети Интернет, высокая интеллектуализация при недостаточном развитии эмоциональной сферы снижает уровень эмоционального интеллекта современных подростков [6]. Так, проведенное нами об-

следование 60 подростков в возрасте 13–14 лет с использованием методик «Эмоциональный интеллект» (Д. Гоулман), «Эмоциональный интеллект» (Д. В. Люсин), Тест EQ «Диагностика эмоционального интеллекта» (Н. Холл) показало, что средним и низким уровнем обладают 92% подростков по шкале интегративного эмоционального интеллекта, 74% – внутриличностного эмоционального интеллекта, 80% – межличностного эмоционального интеллекта. Полученные результаты подтвердили актуальность развития эмоционального интеллекта подростков в возрасте 13–14 лет.

На сегодняшний день представлено достаточно программ развития эмоционального интеллекта, ориентированных на сферу бизнеса, профессионального развития людей зрелого возраста (П. Г. Бакалов, О. А. Верховина, Ф. Герли, О. В. Лукьянов, Е. Хлевная и др), а также развития эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте (Н. Кобзева, М. Мылгасова, О. А. Путилова, Г. Хасанова и др). При этом программы для подростков представлены в меньшей степени, хотя именно подростковый возраст, является сензитивным для развития эмоционального интеллекта.

Характеризуя период младшего подросткового возраста, важно отметить следующие новообразования: развитие эмоциональной сферы (Е. П. Ильин, Д. Б. Эльконин и др); развитие интеллектуальной сферы (сензитивный период для развития формально-логического мышления) (И. В. Дубровина, Ж. Пиаже). Подростковый возраст является сензитивным для развития социального и эмоционального интеллекта (Г. М. Бреслав, А. П. Краковский, Ф. Райс), отраженного в форме практического интеллекта (И. Н. Андреева, Ю. В. Давыдова).

В этой публикации мы хотим представить разработанную и апробированную программу развития эмоционального интеллекта у подростков в условиях учреждения дополнительного образования средствами музыкальной терапии.

Личностно ориентированный образовательный процесс, в котором учитывается индивидуальность учащегося, является мировой тенденцией в организации современной системы образования [2]. Важной частью этой системы в России является дополнительное образование, которое было и остается одной из наиболее эффективных форм развития способностей и интересов, социального и профессионального самоопределения детей и молодежи. Дополнительное образование направлено на организацию деятельности обучающихся по усвоению знаний, формированию умений и компетенций; создание педагогических ус-

ловий для формирования и развития творческих способностей, удовлетворения потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, укреплении здоровья, организации свободного времени.

Приоритетными становятся такие технологии педагогического процесса, которые позволяют обучающимся не только максимально полно усваивать предлагаемые знания, но и совершенствовать свою личность. Благодаря специфике системы дополнительного образования (это особое образовательное пространство, осваиваемое подростком в свободное внеурочное время по собственной инициативе) достигается возможность успешно содействовать формированию личности в образовательном процессе.

Самым массовым направлением дополнительного образования является музыкальное. Присущее человеку эстетическое начало как важнейший элемент культуры является общим универсальным свойством, пронизывающим восприятие всех видов деятельности человека и содержащим скрытые резервы для воспитания гармоничной личности [12]. Таким резервом для развития эмоционального интеллекта мы считаем терапевтическое воздействие музыки на личность человека.

Согласно работам А. Хайгл-Эверса, музыкотерапия – это целенаправленное применение музыки или музыкальных элементов для достижения терапевтических целей, а именно, восстановления, поддержания и содействия психическому и физическому здоровью [12].

Музыка эмоциональна по своей сущности, писал Б. М. Теплов, и поэтому ее восприятие является эмоциональным познанием, дает прекрасную возможность развития эмоциональной сферы человека, ведь музыкальные переживания по существу своему есть эмоциональное переживание [8].

Исходя из особенностей эмоционального интеллекта, можно сказать, что для его развития необходимы средства, позволяющие обращаться к разнообразным эмоциям, переживаемым самим индивидом, переживаниям других людей, возможности осознания и интерпретации своих эмоций и эмоций других людей, развитию навыков саморегуляции, управлению эмоциями [11].

Для достижения этой цели нами была создана программа, включающая в себя элементы музыкальной терапии: пассивное восприятие музыки для интенсификации эмоциональных переживаний, активная работа с образами звучащей музыки (вербализация, рисование, движение под музыку) для осознания и дифференциации своих и чужих эмоций, самовыражение через музи-

цирование (вокальные, инструментальные, ритмические импровизации, исполнение известных сочинений) [5, 10]; а также формы и методы активного социально-психологического обучения: групповые дискуссии, визуализации, рефлексивные упражнения, которые создают условия для получения разносторонней обратной связи, выражения и развития эмпатии, рефлексии, возможности в ходе обучения помогать друг другу [2, 4].

В программе выделяются следующие блоки работы:

- введение – два занятия, направленных на снятие эмоционального напряжения и актуализацию представлений об эмоциональной сфере человека;

- развитие внутриличностного эмоционального интеллекта (способности к пониманию собственных эмоций) – два занятия, направленных на развитие навыков идентификации своего эмоционального состояния и выражения собственных эмоций;

- развитие межличностного эмоционального интеллекта (способности к пониманию эмоций других людей) – четыре занятия, направленных на развитие компетенции понимания эмоций другого человека, систематизацию представлений о критериях понимания эмоционального состояния другого человека;

- развитие способности управления собственными эмоциями и эмоциями других людей – четыре занятия, направленных на развитие способности идентификации своего эмоционального состояния и управления им, развитие способности управления эмоциональным состоянием другого человека;

- завершение программы – два занятия, направленных на актуализацию и систематизирование информации, полученной в ходе обучения, эмоциональное завершение программы.

Условия проведения программы: временной ресурс – 42 часа, 14 занятий продолжительностью 3 астрономических часа, рекомендуется проводить занятия 1–2 раза в неделю, целевая аудитория – подростки в возрасте 13–14 лет.

Данная программа была апробирована в учреждении дополнительного образования на группе подростков 13–14 лет в количестве 12 человек. Актуальный уровень развития эмоционального интеллекта на начало программы был низким и средним. Также в исследовании принимала участие контрольная группа, обладающая теми же характеристиками и количественным составом. В начальной реализации программы статистически значимых отличий между кон-

трольной и экспериментальной группами выявлено не было.

Проверка эффективности программы показала, что динамика развития эмоционального интеллекта и его компонентов

(внутриличностного и межличностного) подтверждается на статистически значимом уровне (результаты проиллюстрированы в таблице 1).

Таблица 1

Результаты проверки эффективности программы развития эмоционального интеллекта средствами музыкотерапии

Компоненты эмоционального интеллекта	Данные сравнения экспериментальной и контрольной групп по критерию U-Манна-Уитни после проведения программы	Данные проверки эффективности программы по критерию T-Вилкоксона в экспериментальной группе
Внутриличностный	Внутриличностный эмоциональный интеллект ($U=37,50$ $p=0,046$). Управление своими эмоциями ($U=37,50$ $p=0,046$). Эмоциональная осведомленность ($U=23,00$ $p=0,004$).	Внутриличностный эмоциональный интеллект ($T=3$, $p=0,007$). Понимание своих эмоций ($T=1$, $p=0,04$). Управление своими эмоциями ($T=10$, $p=0,04$).
Межличностный	Межличностный эмоциональный интеллект ($U=30,50$ $p=0,016$). Понимание чужих эмоций ($U=37,50$ $p=0,046$). Управление чужими эмоциями ($U=37,50$ $p=0,046$).	Межличностный эмоциональный интеллект ($T=9,5$ $p=0,02$). Распознавание эмоций других людей ($T=6$, $p=0,016$).

Результаты нашего исследования могут быть использованы в детских образовательных учреждениях педагогами-психологами, социальными педагогами, педагогами, а также методистами при составлении развивающих программ для подростков.

Таким образом, система дополнительного образования открывает широкие воз-

можности для внедрения инновационных педагогических инициатив. Внедрение психологических технологий в структуру творческих (в том числе, музыкальных) занятий может быть очень эффективным для развития личности ребенка с учетом его интересов и потребностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева И. Н. Об истории развития понятия «эмоциональный интеллект» // Вопросы психологии. 2008. № 5. С. 83–96.
2. Васягина Н. Н. Использование современных образовательных технологий в процессе профессиональной подготовки психологов // Практическая психология. 2007. Ежегодник. Том X : материалы регион. науч.-практ. конф. 30 марта 2007 г. Екатеринбург, 2007. С. 56–68.
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. М. : АСТ МОСКВА; Владимир : ВКТ, 2009.
4. Горбушина О. Д. Психологический тренинг. СПб. : Питер, 2008.
5. Декер-Фойгт Г. -Г. Введение в музыкотерапию. СПб. : Питер, 2003.
6. Кроповницкий О. В. Психология подростка. URL: http://laiko.narod.ru/posobie_voz.html.
7. Люсин Д. В., Ушаков Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте. Социальный интеллект: теория, измерение, исследования. М. : Институт психологии РАН, 2004. С. 29–36.
8. Маляренко Г. Ю. Формирование музыкального восприятия // Музыкальная психология и психотерапия. 2009. № 2. С. 46–72.
9. Орел Е. О. Эмоциональный интеллект: понятие и способы диагностики. URL: <http://flogiston.ru/articles/general/eq>.
10. Петрушин В. И. Музыкальная психология. М., Академический проект, 2006.
11. Файнберг Е. С. Эмоциональный интеллект. Владеть страстями выгоднее, чем умом. URL: <http://psyfactor.org/news/eq.htm>.
12. Хайгл-Эверс А. Базисное руководство по психотерапии. СПб. : Речь, Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 2001.
13. Шмырева О. И., Психологические особенности эмоционального реагирования в подростковом возрасте // Мир психологии. 2007. №4, С. 124–130.
14. Bar-On R. Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical Manual. Toronto, Canada: Multy-Health System, 1997.
15. Brackett M., Mayer J., Warner R. Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour // Personality and Individual Differences. 2004. 36. P. 1387–1402.
16. Mayer J. D. & Salovey P. What is emotional intelligence? // P. Salovey & D. Sluyter (Eds.). Emotional development and emotional Intelligence: Educational Implications. New York: Perseus Books Group, 1997. P 3–31.

L I T E R A T U R E

1. Andreeva I. N. Ob istorii razvitiya ponyatiya «emotsional'nyy intellekt» // Voprosy psikhologii. 2008. № 5. S. 83–96.
2. Vasyagina N. N. Ispol'zovanie sovremennykh obrazovatel'nykh tekhnologiy v protsesse professional'noy podgotovki psikhologov // Prakticheskaya psikhologiya. 2007. Ezhegodnik. Tom X : materialy region. nauch.-prakt. konf. 30 marta 2007 g. Ekaterinburg, 2007. S. 56–68.
3. Goulman D. Emotsional'nyy intellekt..M. : ACT: ACT MOSKVA; Vladimir : VKT, 2009.
4. Gorbushina O. D. Psikhologicheskiy trening. SPb. : Piter, 2008.
5. Deker-Foygt G. -G. Vvedenie v muzykoterapiyu. SPb. : Piter, 2003.
6. Kropovnitkiy O. V. Psikhologiya podrostka. URL: http://laiko.narod.ru/posobie_voz.html.
7. Lyusin D. V., Ushakov D. V. Sovremennye predstavleniya ob emotsional'nom intellekte. Sotsial'nyy intellekt: teoriya, izmerenie, issledovaniya. M. : Institut psikhologii RAN, 2004. S. 29–36.
8. Malyarenko G. Yu. Formirovanie muzykal'nogo vospriyatiya // Muzykal'naya psikhologiya i psikhoterapiya. 2009. № 2. S. 46–72.
9. Orel E. O. Emotsional'nyy intellekt: ponyatie i sposoby diagnostiki. URL: <http://flogiston.ru/articles/general/eq>.
10. Petrushin V. I. Muzykal'naya psikhologiya. M., Akademicheskii proekt, 2006.
11. Faynberg E. S. Emotsional'nyy intellekt. Vladet' strastyami vygodnee, chem umom. URL: <http://psyfactor.org/news/eq.htm>.
12. Khaygl-Evers A. Bazisnoe rukovodstvo po psikhoterapii. SPb. : Rech', Vostochno-Evropeyskiy Institut Psikhoanaliza, 2001.
13. Shmyreva O. I., Psikhologicheskie osobennosti emotsional'nogo reagirovaniya v podrostkovom vozraste // Mir psikhologii. 2007. №4, S. 124–130.
14. Bar-On R. Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical Manual. Toronto, Canada: Multy-Health System, 1997.
15. Brackett M., Mayer J., Warner R. Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour // Personality and Individual Differences. 2004. 36. P. 1387–1402.
16. Mayer J. D. & Salovey P. What is emotional intelligence? // P. Salovey & D. Sluyter (Eds.). Emotional development and emotional Intelligence: Educational Implications. New York: Perseus Books Group, 1997. P 3–31.

Статью рекомендует д-р психол. наук, профессор Н. Н. Васягина.

Дубровина Дарья Александровна,

аспирант кафедры психологии образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: daria.89@mail.ru.

СКВЕРНОСЛОВИЕ У ПОДРОСТКА: СУЩНОСТЬ, ОСОБЕННОСТИ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОПЕДЕВТИКА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: агрессивное поведение; вербальная агрессия; сквернословие; отклоняющееся поведение; подростки; психолого-педагогическая пропедевтика.

АННОТАЦИЯ. В статье обоснованы сущность, факторы и особенности сквернословия у подростков, представлявшего собой использование вербальных агрессивных коммуникативных средств, наносящих вред самооценке, а также благополучной коммуникативной позиции во взаимоотношениях со сверстниками. Автор изучает феномен сквернословия у подростков, разрабатывает способы и методы первичной профилактики. Психолого-педагогическая пропедевтика сквернословия как первичная профилактика представлена системой мероприятий профессиональной деятельности педагога-психолога, направленных на своевременное выявление личностных, психологических особенностей младших подростков, склонных к сквернословию, создание условий для предупреждения возможного неблагополучия в развитии. Эффективным способом профилактики представлена психолого-педагогическая программа. Содержание программы реализуется в следующей последовательности: эмоционально-поведенческий, когнитивный, рефлексивный этапы. Психолого-педагогическая пропедевтика сквернословия у подростков раскрыта как систематическая деятельность педагога-психолога, включающая организационно-пропедевтическую, воспитательно-пропедевтическую и просветительскую работу среди родителей и семьи, воспитывающей подростка. Приведены результаты эмпирического исследования, подтверждающие эффективность психолого-педагогической программы. Надежность результатов проведенной работы у младших подростков обеспечена пролонгированным исследованием. Частота употребления сквернословия у подростков, прошедших программу ее пропедевтики, значительно ниже по сравнению с подростками, не включенными в данную работу психолога.

Dubrovina Daria Aleksandrovna,

Postgraduate student at the Department of Psychology of Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

RIBALDRY OF TEENAGERS: ESSENCE, FEATURES, PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROPAEDEUTICS

KEY WORDS: aggressive behavior, verbal aggression, ribaldry, deviant behavior, teenagers, psychological and pedagogical propaedeutics.

ABSTRACT. The article substantiates the essence, factors and peculiarities of ribaldry among teenagers, revealing in the usage of verbal aggressive means of communication, which damage self-appraisal and successful communicative attitude in relations with age-mates. The author studies a phenomenon of the ribaldry among teenagers and works out ways and methods of primary prevention. Psychological and pedagogical propaedeutics of ribaldry as the primary prevention is represented as a system of measures of an educational psychologist's professional activity, directed at a timely identification of personal and psychological features of younger teenagers disposed to ribaldry and arrangement of conditions preventing possible trouble in development. The psychological and pedagogical programme is an effective way of prevention. The content of prevention realises in following consequence: emotional and behavioural, cognitive, and reflexive stages. The psychological and pedagogical propaedeutics of ribaldry among teenagers is revealed as a systematic activity of educational psychologist which includes organisational and propaedeutic, educational and propaedeutic, and educational work with parents and family bringing up a teenager. The results of the empirical research confirming the effectiveness of psychological and pedagogical programme are given. The reliability of the carried out work among younger teenagers is provided with prolonged investigation. Frequency of using ribaldry among teenagers who have participated in the programme of its propaedeutics is significantly lower in comparison with teenagers who were not included in the program.

В настоящее время кризисные явления в социальной, экономической, культурной жизни общества негативно влияют на психологические особенности населения, провоцируя неуверенность в завтрашнем дне, тревожность, негативизм, озлобленность, агрессивность, трансформацию жизненных ценностей. Атрибутом трансформации культурно-нравственных норм стало повсеместное употребление

сквернословия. Сквернословие мы слышим с экрана телевизора, в общественных местах, на улицах и, как следствие, оно подхватывается подростками, становясь острой проблемой гармоничного и благополучного развития личности. Подростковый возраст характеризуется качественными переменами, связанными с половым созреванием несовершеннолетних и вхождением их во взрослую жизнь. Подростки осваивают но-

вые поведенческие модели, проявляют специфические поведенческие реакции на воздействия окружающей среды. Доминирующим мотивом поведения подростка является поиск своего места и статуса среди сверстников. Трудности в достижении данной цели зачастую приводят к осложненной социальной адаптации, тревожности, агрессивности, отклоняющемуся поведению. Ненормативная лексика, сквернословие, по мнению подростков, являются частью взрослой жизни, признаком языковой принадлежности к группе сверстников, проявлением независимости. Это может быть проявлением негативных чувств, агрессии, своеобразной эмоциональной разрядкой. В связи с этим сквернословие является актуальной проблемой практической психологии. Сквернословие как проявление вербальной агрессии выражается в использовании ненормативных, непристойных слов, выражений, ругательств, брани в подростковой среде. Проведенный теоретический анализ показал, что сквернословие рассматривается исследователями в следующих аспектах:

- как форма отклоняющегося поведения (Н. В. Жигинас [8], Л. М. Семенюк [10], С. В. Тачина [11], Н. С. Якимова [15] и др.); отмечается, что отклоняющееся поведение обнаруживается в действиях, направленных против личности: в хамстве, сквернословии, оскорблениях, унижениях, с целью нанесения вреда или ущерба коммуникативной позиции и самооценке другого лица;

- как форма дезадаптации (О. В. Глуздова [3], А. Р. Гузаева [4], Р. В. Овчарова [9] и др.); в этом случае дезадаптация является показателем неблагополучия личности, а сквернословие как одно из асоциальных проявлений;

- как форма выражения эмоций (С. В. Виноградов [2], В. И. Жельвис [7], О. Ю. Тимонина [12] и др.); сквернословие выступает как средство выражения переживаемой непосредственно в момент речи эмоции, чаще – отрицательной, но иногда и положительной; оно способно создать видимость активного поиска выхода из эмоционального напряжения;

- как деструктивная психологическая защита, подменяющая разумное решение ситуации и, как следствие, ведущая к нарушению личностного развития (С. В. Виноградов [2], В. И. Жельвис [7], Н. В. Жигинас [8], Ю. В. Щербинина [14] и др.).

В процессе изучения особенностей проявления сквернословия у младших подростков нами определено, что их сквернословию присущи следующие качества: высокая аффективность, восприимчивость к бурным эмоциям, незамедлительная реак-

ция на них, склонность действовать без сознательного контроля, импульсивность, краткосрочность, спонтанность, самопроизвольность реакций, недифференцированный характер реакций, высокая готовность к проявлению сквернословия. В ходе эмпирического исследования выявлены уровневые характеристики сквернословия у подростков: высокий, средний и низкий.

Высокий уровень проявления сквернословия: младшие подростки проявляют вербальную агрессию, склонны к агрессии и насилию, высоко эмоциональны, испытывают чувство раздражения и негативизма, проявляют независимость и делинквентные формы поведения, дезадаптированы, несамокритичны, с низким социальным интеллектом. Средний уровень проявления сквернословия: у младших подростков наблюдаются эпизодические случаи прямой и косвенной вербальной агрессии, склонность к агрессии и насилию, эмоциональны, раздражительны, независимы и склонны к делинквентному поведению, слабо адаптированы, имеют адекватную самооценку, самокритичны, средний уровень социального интеллекта. Низкий уровень проявления сквернословия: младшие подростки редко проявляют прямую и косвенную вербальную агрессию, чаще не склонны к агрессии, насилию, не испытывают раздражения, контролируют свои эмоции, соблюдают нормы и правила, не наблюдается делинквентное поведение, хорошо адаптированы, самокритичны, с высоким социальным интеллектом.

Мы обращаем внимание на то, что сквернословие в подростковой среде используется для эмоциональной разрядки, усиления эмоциональности речи, оскорбления, унижения достоинства другого, демонстрации агрессии, раскованности, вседозволенности, демонстрации отсутствия страха, пренебрежительного отношения к системе ценностей, демонстрации принадлежности к группе. При этом само по себе сквернословие отражает примитивность, скудость речевого общения, неумение адекватно воспринимать ситуации, в которых проявляется наивысший эмоциональный подъем, раздражение, радость. Это значит, что подросток затрудняется найти культуросообразные, социально приемлемые способы выражения эмоций, оценок, и в целом реакций. Именно поэтому возникает предмет деятельности педагога-психолога: создать условия для предупреждения негативного развития бранной лексики у подростков, остановить формирование сквернословия как привычки.

Профилактика сквернословия у младших подростков становится не только пси-

хологически необходимой, но и социально значимой. Психолого-педагогическая пропедевтика сквернословия (первичная профилактика) – это система мероприятий профессиональной деятельности педагога-психолога, направленных на своевременное выявление личностных, психологических особенностей младших подростков, склонных к сквернословию, создание условий для предупреждения возможного неблагополучия в развитии.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы (Н. Н. Васягина [1], С. В. Виноградов [2], А. Р. Гузаева [4], С. В. Тачина [11], О. А. Шумакова [13], Ю. В. Щербинина [14]) позволил нам разработать модель Психолого-педагогической пропедевтики сквернословия у младших подростков, на основании которой обозначена совокупность методов и приемов, включающих психодиагностику, информирование, групповую дискуссию, обсуждение, игротерапию, проигрывание проблемных ситуаций, сказкотерапию, музыкотерапию, являющихся интегральным средством психопрофилактики.

Содержание программы пропедевтики сквернословия у младших подростков реализуется в следующей последовательности: эмоционально-поведенческий этап (эмоциональная устойчивость, самоконтроль, стабильность эмоциональных реакций в стрессовых ситуациях, эмпатия, способность реагировать определенным образом на действие или объект, саморегуляция, умение владеть собой в трудных ситуациях); когнитивный этап (осмысление проблемы сквернословия у подростков и возможности пропедевтики, формирование мотивации к снижению употребления сквернословия, формирование навыков культуры поведения и общения, конструктивного взаимодействия); рефлексивный (формирование четкой негативной позиции подростка к проблеме сквернословия, стимулирование процессов самосознания, самоанализа, обогащения «Я-концепции» подростков). Эмоционально-поведенческий этап предшествует когнитивному преднамеренно, его основная цель – снятие эмоционально-агрессивных реакций, эмоционального напряжения, приведение подростков в состояние эмоциональной стабильности.

Программа психолого-педагогической пропедевтики включает следующие направления:

– организационно-пропедевтическую деятельность, которая направлена на разработку и осуществление комплекса мероприятий по первичной профилактике сквернословия у младших подростков, проведение психологических занятий, осуще-

ствление систематической, плановой работы с обучающимися;

– воспитательно-пропедевтическую деятельность, включающую индивидуальную и предупредительно-профилактическую работу; воспитательно-пропедевтическая деятельность реализуется через систему классных часов, внутришкольных мероприятий, с помощью индивидуальных и групповых бесед;

– просветительскую работу среди родителей, включающую систему тематических бесед на родительских собраниях, общешкольных лекториев, индивидуальных и групповых консультаций с психологом и педагогами.

Апробация программы пропедевтики сквернословия у младших подростков проходила в режиме вариативного эксперимента. Так, в группе ЭГ-1 осуществлялась организационно-пропедевтическая деятельность: проведение психологических занятий, систематической, плановой работы с обучающимися. Происходило взаимодействие психолога и младших подростков. В группе ЭГ-2 осуществлялась организационно-пропедевтическая и воспитательно-пропедевтическая деятельность: проведение психологических занятий, систематической, плановой работы с обучающимися, классных часов, посвященных профилактике сквернословия, внутришкольных мероприятий, индивидуальных и групповых бесед. Происходило взаимодействие психолога, педагога и младших подростков. В группе ЭГ-3 осуществлялась организационно-пропедевтическая, воспитательно-пропедевтическая деятельность и просветительская работа с родителями: проведение психологических занятий, систематической, плановой работы, классных часов, посвященных профилактике сквернословия, внутришкольных мероприятий, индивидуальных и групповых бесед с обучающимися, тематических бесед на родительских собраниях, общешкольных лекториях для родителей, проведение индивидуальных и групповых консультаций для родителей. Происходило взаимодействие всех участников образовательных отношений: психолога, педагогов, младших подростков и их родителей. Предусматривалось проведение занятий с родителями по пропедевтике сквернословия в семье. В контрольной группе (КГ) целенаправленной работы по пропедевтике сквернословия у младших подростков не проводилось.

Анализ результатов формирующего этапа эмпирического исследования позволяет отметить, что наиболее гармоничные изменения произошли в ЭГ-3, где осуществлялась организационно-пропедевтическая, воспитательно-пропедевтическая деятель-

ность и просветительская работа с родителями, происходило взаимодействие всех участников образовательных отношений: психолога, педагогов, младших подростков и их родителей. Именно в этой группе все личностные характеристики, влияющие на проявление сквернословия, претерпели межуровневые переходы и внутриуровневые качественные преобразования. В группе ЭГ-1 и ЭГ-2 также наблюдается положительная динамика, снижение высокого уровня проявления сквернословия за счет увеличения среднего и низкого уровней. В результате формирующего этапа количество подростков с высоким уровнем проявления сквернословия снизилось в ЭГ-1 на 10%, в ЭГ-2 на 14%, ЭГ-3 на 17%, а в КГ количество подростков с высоким уровнем проявления сквернословия увеличилось на 3%. Количество подростков со средним уровнем проявления сквернословия снизилось в ЭГ-1 на 17%, в ЭГ-2 на 10%, в ЭГ-3 на 13%, а в КГ количество подростков со средним уровнем проявления сквернословия увеличилось на 3%. Количество подростков с низким уровнем проявления сквернословия увеличилось в ЭГ-1 на 27%, в ЭГ-2 на 24%, в ЭГ-3 на 30%, а в КГ количество подростков с низким уровнем проявления сквернословия снизилось на 6%.

Объективность и достоверность полученных результатов экспериментального исследования доказаны с помощью метода математической статистики t -критерия Стьюдента. Расчет критерия по каждому показателю дал следующие результаты: $t_{эмп}(\text{ЭГ-1}) = 3,071 > t_{кр.}$ на уровне значимости $p \leq 0,01$; $t_{эмп}(\text{ЭГ-2}) = 2,819 > t_{кр.}$ на уровне значимости $p \leq 0,01$; $t_{эмп}(\text{ЭГ-3}) = 3,465 > t_{кр.}$ на уровне значимости $p \leq 0,01$; $t_{эмп}(\text{КГ}) = 1,0 < t_{кр.}$

Анализ надежности результатов проведенной нами работы у младших подростков проводился пролонгировано, в течение четырех учебных лет, пока подростки не достигли шестнадцатилетнего возраста. Частота употребления сквернословия у подростков, прошедших программу ее проработки, значительно ниже по сравнению с подростками, не включенными в данный вид работы психолога. Экспериментальная работа позволяет сделать заключение о положительных результатах в проработке сквернословия у младших подростков, а это свидетельствует о том, что в образовательном учреждении возможно предупредить негативное развитие сквернословия в условиях деятельности школьного психолога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васягина Н. Н. Обучение как форма психолого-педагогического сопровождения родителей // Педагогическое образование в России. 2011. №3. С. 126–132.
2. Виноградов С. В. Сквернословие // Наука и жизнь. 1993. № 4.
3. Глуздова О. В. Психологические особенности вербальной агрессии в подростковом возрасте : дис. ... канд. псих. наук. Нижний Новгород, 2002.
4. Гузаева А. Р. Проблема вербальной агрессии в подростковой среде как объект социологического исследования // I Международная заочная научно-практическая конференция «Социология и психология: вклад в развитие личности и общества» : сборник материалов конференции (31 октября 2011 г.). С. 79–83.
5. Дубровина Д. А. Взаимосвязь вербальной агрессии и отклоняющегося поведения подростков // Педагогическое образование в России. 2015. №6. С. 151–154.
6. Емельянова Е. В. Психологические проблемы современного подростка и их решение в тренинге. СПб. : Речь, 2008.
7. Жельвис В. И. Поле брани: сквернословие как социальная проблема. М. : Ладомир, 1997.
8. Жигинас Н. В., Аксёнов М. М. Проблема агрессивности девиантных подростков в ракурсе маскулинного и феминного дискурса // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. Вып. 1. 2005. С. 77–82.
9. Овчарова Р. В. Практическая психология образования : учеб. пособие для студ. психол. фак. университетов. М. : Академия, 2003.
10. Семенюк Л. М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции : учеб. пособие. М. : Московский психолого-социальный институт : Флинта, 2001.
11. Тачина С. В. Особенности девиантного поведения подростков: социологический анализ : дисс. ... канд. социол. наук. Екатеринбург, 2003.
12. Тимонина О. Ю. О сквернословии // Воспитание школьников. 2010. №9. С. 32–35.
13. Шумакова О. А. Сущность и особенности базовой культуры взаимодействия психолога образования с родителями // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. 2011. № 3 (17). С. 92–94.
14. Щербинина Ю. В. Учимся управлять агрессией. М. : Форум, 2012.
15. Якимова Н. С. Вербальная агрессия как актуальный феномен современного общества // Вестник Кемеровского государственного университета, 2011. № 1 (45). С. 184–188.

L I T E R A T U R E

1. Vasyagina N. N. Obuchenie kak forma psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya roditel'ey // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2011. №3. S. 126–132.
2. Vinogradov S. V. Skvernoslovie // Nauka i zhizn'. 1993. № 4.
3. Gluzdova O. V. Psikhologicheskie osobennosti verbal'noy agressii v podrostkovom vozraste : dis. ... kand. psikh. nauk. Nizhniy Novgorod, 2002.
4. Guzaeva A. R. Problema verbal'noy agressii v podrostkovoy srede kak ob"ekt sotsiologicheskogo issledovaniya // I Mezhdunarodnaya zaochnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya «Sotsiologiya i psikhologiya: vklad v razvitie lichnosti i obshchestva» : sbornik materialov konferentsii (31 oktyabrya 2011 g.). S. 79–83.
5. Dubrovina D. A. Vzaimosvyaz' verbal'noy agressii i otklonyayushchegosya povedeniya podrostkov // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. №6. S. 151–154.
6. Emel'yanova E. V. Psikhologicheskie problemy sovremennogo podrostka i ikh reshenie v treninge. SPb. : Rech', 2008.
7. Zhel'vis V. I. Pole brani: skvernoslovie kak sotsial'naya problema. M. : Ladomir, 1997.
8. Zhiginas N. V., Aksenov M. M. Problema agressivnosti deviantnykh podrostkov v rakurse masku-linnogo i feminno diskusa // Vestn. Tomskogo gos. ped. un-ta. Vyp. 1. 2005. S. 77–82.
9. Ovcharova R. V. Prakticheskaya psikhologiya obrazovaniya : ucheb. posobie dlya stud. psikhol. fak. universitetov. M. : Akademiya, 2003.
10. Semenyuk L. M. Psikhologicheskie osobennosti agressivnogo povedeniya podrostkov i usloviya ego korrektsii : ucheb. posobie. M. : Moskovskiy psikhologo-sotsial'nyy institut : Flinta, 2001.
11. Tachina S. V. Osobennosti deviantnogo povedeniya podrostkov: sotsiologicheskiiy analiz : diss. ... kand. sotsiol. nauk. Ekaterinburg, 2003.
12. Timonina O. Yu. O skvernoslovii // Vospitanie shkol'nikov. 2010. №9. S. 32–35.
13. Shumakova O. A. Sushchnost' i osobennosti bazovoy kul'tury vzaimodeystviya psikhologa obrazovaniya s roditel'yami // Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Novye gumanitarnye issledovaniya. 2011. № 3 (17). S. 92–94.
14. Shcherbinina Yu. V. Uchimsya upravlyat' agressiey. M. : Forum, 2012.
15. Yakimova N. S. Verbal'naya agressiya kak aktual'nyy fenomen sovremennogo obshchestva // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta, 2011. № 1 (45). S. 184–188.

Статью рекомендует д-р псих. наук, профессор Н. Н. Васягина.

Мазурчук Екатерина Олеговна,

ассистент кафедры психологии образования, Уральский государственный педагогический университет, Институт психологии; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: MazurchukE@yandex.ru,

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ БИОЛОГИЧЕСКОЙ СЕМЬИ В УСЛОВИЯХ ДЕЙСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: психолого-педагогическое сопровождение; биологическая семья; деинституционализация; этапы психолого-педагогического сопровождения и направления деятельности.

АННОТАЦИЯ. Разрушение института семьи и детско-родительских отношений, вызванное рядом социально-экономических, общественно-политических и других проблем, определяет необходимость психолого-педагогического сопровождения биологической семьи воспитанников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Признание за ребенком права жить и воспитываться в семье актуализирует проблему деинституционализации как основной стратегии профилактики сиротства – признание ценности семьи, материнства, отцовства и детства. Вышесказанное актуализирует необходимость разработки и внедрения Программы психолого-педагогического сопровождения биологической семьи воспитанников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Она направлена на поиск и практическое внедрение современных подходов к работе с биологической семьей, оптимальных, форм и методов взаимодействия для укрепления детско-родительских отношений, обуславливающих существенные изменения в семейной системе, обеспечивающих реализацию и защиту права ребенка жить и воспитываться в семье.

Mazurchuk Ekaterina Olegovna,

Assistant Lecturer Teacher at the Department of Educational Psychology, Ural State Pedagogic University, Ekaterinburg, Russia.

PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF A BIOLOGICAL FAMILY IN THE CONDITIONS OF DEINSTITUTIONALIZATION OF STATE ESTABLISHMENTS AS FOR ORPHANED CHILDREN

KEY WORDS: psycho-pedagogical support; biological family; deinstitutionalization; the stages of psycho-pedagogical support and areas of activities.

ABSTRACT. The destruction of the institution of the family and parent-child relationship, caused by a number of socio-economic, socio-political and other problems, determines the necessity for psycho-pedagogical support biological families of children in institutions for orphans and children left without parental care. The recognition of the child's right to live and be raised in a family actualizes the problem of deinstitutionalization as the primary strategy for the prevention of child abandonment – the recognition of the value of family, motherhood, fatherhood and childhood. The above mentioned facts actualise the necessity for development and implementation of the psycho-pedagogical support programme of biological families of the children in institutions for orphans and children left without parental care. This programme is aimed at finding and practical implementation of modern approaches to work with the biological family, optimal forms and methods of interaction for strengthening the parent-child relationship, determining significant changes in the family system, ensuring realization and protection of the child right to live and grow up in the family.

Научные исследования, исторические факты, а также современная действительность подтверждают, что экономическое, политическое и культурное развитие современного общества повлекли за собой и серьезную трансформацию ценностно-смысловой сферы личности, а также отразились на семейных и детско-родительских отношениях. В этой связи уменьшается количество детей в семье, возрастает количество детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и деструктивных (девиантных) семей.

Масштаб сиротства в современной России, границы и характер его воздействия на социальную сферу общества, позволяют утверждать, что сегодня это национальная проблема. [13].

Феномен сиротства в нашей стране, по мнению Ю. А. Володиной, Н. В. Матяш,

© Мазурчук Е. О., 2015

М. С. Сидориной, обусловлен комплексом факторов, воздействующих как с внешней, так и с внутренней стороны. Так, к внешним воздействиям общества можно отнести неэффективность правовых и социальных мер, низкую степень взаимодействия социальных институтов, консервативные подходы к системе подготовки сирот к жизни в обществе. К внутренним – неадаптивные установки личности субъектов «сиротского» поля [5].

В этой связи образовательные учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, прикладывают все усилия для духовного и нравственного оздоровления воспитанников, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Однако ребенок, воспитывающийся в детском доме, лишен очень многого, без чего невозможно полноценное развитие и становление его как личности. Дети-сироты, дети, остав-

шиеся без попечения родителей и не получившие положительного опыта семейной жизни, не могут создать полноценную семью. Воспитываясь в государственных учреждениях, они часто повторяют судьбу своих родителей, лишаясь родительских прав, тем самым расширяя поле социального сиротства [15].

Анализ феномена сиротства позволяет говорить о том, что при переходе от одного этапа развития общества к другому наблюдается эволюция подходов к помощи детям, оставшимся без попечения родителей. Происходит смена стихийных, неэффективных форм их жизнеустройства на институциональные: в приюты, интернатные учреждения с элементами семейнообразных форм (семейные детские дома, SOS-Kinderdorf, детские социальные центры и др.), а затем и на более востребованные деинституционационные формы – приемные, патронатные, фостерные и замещающие семьи.

Однако, как показывает практика и научные исследования, в настоящее время наблюдается отказ от ранее существующих форм жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в связи с их несостоятельностью. Так, в ряде нормативно-правовых документов, регламентирующих деятельность учреждений государственного воспитания, наиболее актуальным становится вопрос о смене ведущей формы жизнеустройства детей. Указанный факт связан с тем, что характерная для социокультурного пространства России практика жизнеустройства детей, оставшихся без попечения родителей, претерпевает трансформацию и находится на пути поиска новых форм их жизнеустройства.

Помимо уже законодательно закрепленных форм особую актуальность приобретает взаимодействие с биологической семьей воспитанника детского дома. За последние годы, как на федеральном, так и на региональном уровнях, принят ряд документов по вопросу совершенствования механизмов функционального взаимодействия с ней. При этом неподготовленность семьи к ведению здорового образа жизни; низкий уровень психологической, педагогической, правовой культуры и воспитанности родителей; сложности в принятии роли родителя; несформированность ценностно-смысловой основы материнства и отцовства затрудняет процесс оздоровления детско-родительских отношений и возвращения ребенка в биологическую семью [3].

Приоритетные направления государственной и региональной политики в области оказания помощи и поддержки семье и детям, оказавшимся в сложной жизненной ситуации обусловили необходимость разра-

ботки Программы психолого-педагогического сопровождения биологической семьи воспитанников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [10].

Особый интерес для нас, в рамках данного исследования, представляет рассмотрение психолого-педагогического сопровождения родителей, выразивших желание восстановить родительские права. Данный факт дает нам основания рассматривать их как представителей биологической семьи и делает возможным обратиться к анализу имеющегося опыта психолого-педагогического сопровождения семьи.

Однако следует обратить внимание на тот факт, что, несмотря на большое количество исследований и разнообразных научных трудов по проблеме психолого-педагогического сопровождения семьи, прослеживается недостаточность изученности специфики работы по сопровождению применительно к различным категориям сопровождаемых в разных типах образовательных учреждений. Поэтому проблему психолого-педагогического сопровождения биологической семьи воспитанников государственных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, можно отнести к разряду малоизученных.

Психолого-педагогическое сопровождение семьи – это область научно-практической деятельности ряда специалистов (педагогов, социальных педагогов, воспитателей и педагогов-психологов). Данное направление развивается на основе мультидисциплинарного подхода к онтогенезу человеческой жизни. В рамках практики реализации психолого-педагогического сопровождения семьи ключевыми являются идеи гуманистического и личностно ориентированного подходов.

Говоря о данном феномене, следует отметить тот факт, что он начал рассматриваться сравнительно недавно, т. е. является новым направлением развития педагогической психологии.

В зарубежной психологии сопровождение используется для характеристики процессов индивидуального развития и рассматривается в рамках прикладных исследований (К. Валстром, П. Зваал, К. Маклафлин). Под психологическим сопровождением, чаще всего, принято понимать сопровождение субъекта для того, чтобы он научился самостоятельно решать собственные проблемы и справляться с повседневными трудностями, что предполагает познание себя и адекватное восприятие окружающей среды [4].

Истоки необходимости сопровождения родителей можно найти в психодинамиче-

ском подходе, который служил основой консультирования детского развития. В рамках данного подхода подчеркивается ключевое значение опыта раннего взаимодействия детей и родителей (Дж. Боулби, С. Холл, К. Хорни, Э. Эриксон). Данный факт, по мнению ученых, актуализирует необходимость подготовки родителей к качественному взаимодействию и гуманному отношению к ребенку [2].

Анализируя исследования современных зарубежных ученых, можно выделить в психолого-педагогическом сопровождении ряд ключевых характеристик. Так, в процессе психолого-педагогического сопровождения изучаются личностные особенности родителей с использованием определенного диагностического инструментария и, на основе полученных данных, осуществляется корректировка цели и задач психолого-педагогического сопровождения биологической семьи [4].

Главной целью сопровождения, по мнению современных зарубежных исследователей, остается создание социально-педагогических условий, в которых каждый родитель мог бы стать субъектом своей жизни: своей деятельности, общения и собственного внутреннего мира.

Особое внимание следует обратить на тот факт, что в психолого-педагогическом сопровождении биологической семьи ключевым является системность в процессе его организации, непрерывность, опора на потенциал родителей и использование приемов взаимодействия, а не воздействия на членов семьи. В этой связи, необходимым становится использование принципов, обуславливающих рекомендательный характер советов сопровождающего, приоритет интересов сопровождаемого, комплексность подхода сопровождения, стремление к автономизации [4].

Идея психолого-педагогического сопровождения семьи (родителей и детей) в отечественной науке стала развиваться с момента формирования гуманистической направленности образования. Ее возникновение было обусловлено появлением потребности в квалифицированной психологической помощи.

Так, в отечественной науке для обозначения данного процесса было принято использовать несколько терминов:

- «содействие» (И. В. Дубровина);
- «сотрудничество» (С. С. Хоружий);
- «событие» (В. И. Слободчиков);
- «сопровождение» (А. М. Волков);
- «психологическое, или психолого-педагогическое сопровождение» (М. Р. Битянова, А. А. Деркач, В. С. Мухина).

Одним из наиболее распространенных, как показывает анализ литературных источников, стал термин «сопровождение», а затем «психолого-педагогическое сопровождение». Данный факт обусловлен широким смыслом слова «сопровождение», который совпадает с сущностными характеристиками психолого-педагогической помощи семье, которая находится в кризисной ситуации.

Анализируя понятие «сопровождение» как психологической феномен, следует отметить, что его принято интерпретировать как системную комплексную технологию социально-психологической помощи личности (Г. Л. Бардиер, М. Р. Битянова, Н. Н. Васягина, Е. И. Казакова, Н. А. Менчинская, В. С. Мухина, Ю. В. Слюсарев, Л. М. Шипицина, И. С. Якиманская и др.).

Вышесказанное дает нам основание для интерпретации понятия «сопровождение» в контексте психолого-педагогической работы как процесса создания благоприятных условий для проявления потенциала личности родителей, выразивших желание восстановить родительские права [12].

Существенный вклад в развитие данного понятия как психологической категории в отечественной психологии внесли ученые, занимающиеся разработкой моделей психологической службы в образовании (Э. М. Александровская, М. Р. Битянова, Е. И. Казакова, Е. А. Козырева, Р. В. Овчарова, Т. И. Чиркова и др.).

В обобщенном виде «сопровождение» в рамках этих моделей употребляются в качестве обозначения системы деятельности психолога как особого вида оказания психологической помощи. Мы солидарны с мнением ученых и переходим к подробному рассмотрению тех интерпретаций термина «сопровождение», которые способствуют решению поставленных перед нами задач.

Так, в контексте исследований М. Р. Битяновой психолого-педагогическое сопровождение рассматривается как система профессиональной деятельности психолога, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях взаимодействия [1].

Марина Ростиславовна считает, что ключевая задача педагога-психолога в процессе работы с сопровождаемым заключается в создании эмоционально благополучной среды, которая будет способствовать его развитию. По ее мнению, создание таких условий приведет к «продуктивному продвижению сопровождаемого по тем путям, которые он выбрал сам в соответствии с предъявляемыми требованиями» [1].

Особое внимание следует обратить на тот факт, что М. Р. Битянова в процессе сопровождения выделяет несколько взаимосвязанных компонентов и в соответствии с ними наполняет свою модель конкретными формами работы. Так, к ним можно отнести:

- прикладную психодиагностику;
- развивающую и психокоррекционную деятельность;
- консультирование;
- просвещение.

Автор отмечает, что в предложенных формах и направлениях работы нет ничего качественно нового, и они сформулированы в общем виде. Однако, включаясь в процесс психолого-педагогического сопровождения, они содержательно наполняются, приобретая свою специфику.

Вышеперечисленное дает основание утверждать, что ученый рассматривает сопровождение как процесс, определяющий целостную деятельность педагога-психолога.

Таким образом, подводя итог обзору идей М. Р. Битяновой, следует отметить, что она делает попытку рассмотреть сопровождение как технологию работы педагога-психолога и внедрить ее в практику как массовую.

Е. А. Козырева рассматривает сопровождение как систему профессиональной деятельности педагога-психолога, направленную на создание условий для позитивного развития отношений детей и взрослых, психологическое и психическое развитие ребенка с ориентацией на зону его ближайшего развития [9].

Она утверждает, что психолого-педагогическое сопровождение родителей – это продуктивный процесс, определив основные приоритеты которого можно изменить особенности развития семьи (сопровождаемого). Однако автор подчеркивает, что в процессе сопровождения психолог играет активную роль. В предложенной Е. А. Козыревой программе сопровождения участников образовательного процесса психолог должен регулировать отношения, чтобы потребность в них возникала естественным путем. Исходя из этого, можно определить ключевую задачу программы, которая заключается в личностном развитии ее участников.

Подобная организация процесса сопровождения, по мнению автора, дает возможность получить:

- опыт отношений (в семье и за ее пределами);
- опыт сознательного выбора и коррекции стилей общения;
- обратную связь от членов семьи и других, включенных в программу лиц.

Таким образом, резюмируя, можно сказать, что итогом реализации процесса сопровождения, предложенного Е. А. Козыревой, должны стать позитивные взаимоотношения между членами биологической семьи (детьми и их родителями) и другими лицами, включенными в сопровождение.

Сопоставляя все рассмотренные нами модели и технологии психолого-педагогического сопровождения семьи, сложившиеся в отечественной и зарубежной практике, можно констатировать, что данный процесс имеет качественное разнообразие видов, направлений и форм, которые различаются по своей направленности, предмету и объекту. Однако исследования, проведенные в последнее время по данной тематике, позволяют сделать вывод об актуальности сопровождения на данном этапе развития общества, что указывает на необходимость дальнейшего изучения данного процесса.

Происходящие в последнее время изменения, отраженные в политике деинституционализации государственных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, как уже указывалось выше, актуализируют потребность в разработке и внедрении инновационных технологий, форм и методов работы с их биологической семьей.

Принимая во внимание полученные данные, с целью удовлетворения государственного заказа и потребностей биологической семьи нами была разработана и апробирована Программа психолого-педагогического сопровождения биологической семьи воспитанников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Так, в качестве объекта психолого-педагогического сопровождения выступает биологическая семья как целостная система, обеспечивающая экономическую, социальную и физическую безопасность ребенка, объединяющая всех своих членов чувством любви и общности.

Предметом психолого-педагогического сопровождения являются психолого-педагогические, структурные и функциональные изменения в семейной системе после крушение жизненных перспектив [10].

В рамках Программы предусмотрено психолого-педагогическое сопровождение различных субъектов, к числу которых относятся:

- государственные органы и должностные лица;
- организации и учреждения, деятельность которых связана с профилактикой неблагополучия;
- общественные объединения;

- педагоги;
- воспитанники;
- биологические родители (родственники).

В этой связи целью психолого-педагогического сопровождения будет являться поиск и практическое внедрение современных подходов в работе с биологической семьей, оптимальных форм и методов взаимодействия для укрепления детско-родительских отношений, обуславливающих существенные изменения в семейной системе, обеспечивающих реализацию и защиту права ребенка жить и воспитываться в семье.

Для достижения предложенной цели становится необходимым решить ряд задач психолого-педагогического сопровождения. Во-первых, осуществить диагностирование и анализ социально-педагогических и психологических проблем, оказывающих негативное влияние на восстановление семьи как благоприятной среды для успешной жизнедеятельности ребенка; прогнозирование позитивной стратегии и тактики. Во-вторых, организовать просветительскую работу, обеспечивающую правовую грамотность родителей и воспитанников; способствовать овладению родителями психолого-педагогическими знаниями в области семейного воспитания, основами здорового образа жизни. В-третьих, организовать совместную работу по предупреждению социального сиротства, мобилизовать потенциальные возможности семьи. В-четвертых, развивать консультационные услуги для оказания адресной помощи воспитанникам и родителям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации [10].

Психолого-педагогическое сопровождение биологической семьи воспитанников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, строится на следующих принципах:

- обеспечение максимального психологического комфорта всем субъектам психолого-педагогического сопровождения;
- соблюдение интересов ребенка;
- построение взаимодействия всех субъектов на паритетных началах;
- признание за каждым субъектом права на собственную позицию и мнение, выбор решения; уважительное отношение к позиции, мнению и выбору решения;
- открытое проявление собственных чувств и эмоциональных переживаний.

Внедрение в практику новой Программы заставляет основательно разработать этапы ее реализации. Программа психолого-педагогического сопровождения биологической семьи воспитанников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без

попечения родителей, включает в себя 3 этапа и рассчитана на 3 года [10].

Так, первый этап был обозначен как «Подготовительный». В его рамках планируется осуществить ряд действий, направленных на сбор и анализ информации необходимой для запуска программы.

Реализация этапа начинается с персонализации задач, определения ответственных, выбора средств решения задач, установления сроков и формы контроля. Затем проводится анализ эффективности существующих подходов, форм и методов работы с биологической семьей, осуществляется поиск образцов социально-педагогических решений, которые носят опережающий характер и могут быть использованы для реализации программы. Создается банк передовых социально-педагогических технологий, а также банк данных о различных общественных организациях, заинтересованных в оказании социальной помощи биологической семье. Далее на первом этапе реализации программы психолого-педагогического сопровождения биологической семьи воспитанников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, осуществляется разработка методических материалов, обеспечивающих достижение основных направлений работы образовательного учреждения:

- индивидуальная карта семьи;
- технология работы с биологической семьей;
- журнал регистрации дистанционной связи с биологическими родителями;
- конспекты лекций для родительского лектория (информационный бюллетень);
- планы индивидуальных бесед;
- подготовка диагностического инструментария для оценки результатов психолого-педагогического сопровождения биологической семьи;
- подготовка диагностического инструментария, обеспечивающего процесс психолого-педагогического сопровождения биологической семьи (тесты, проективные методики);
- подготовка методических рекомендаций социальному педагогу, воспитателям и педагогу-психологу по организации психолого-педагогического сопровождения биологической семьи.

Завершение подготовительного этапа Программы предполагает ее презентацию на Педагогическом совете, Совете государственных опекунов учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей и представление рецензентам для проведения внешней экспертизы.

Второй этап – «Организационно-исследовательский» предполагает реализацию основных направлений Программы с учетом изменений в федеральном и региональном культурно-образовательном пространстве по разработанной технологии работы с биологической семьей.

«Итоговый этап» является заключительным в реализации программы. Он необходим для получения информации о ее результатах и их анализа.

В рамках него предполагается проведение диагностики эффективности реализации основных направлений и коррекция неблагоприятных тенденций развития.

Итоговый этап завершается обсуждением результатов реализации Программы на Педагогическом совете, Совете государственных опекунов учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Процесс реализации указанных выше этапов Программы психолого-педагогического сопровождения биологической семьи воспитанников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, актуализирует необходимость использовать определенные направления деятельности. В рамках программы они обозначены как:

- аналитико-прогностическое;
- просветительское;
- организационно-координирующее;
- консультационное.

Так, аналитико-прогностическое направление включает в себя:

- изучение истории биологической семьи с целью выявления причин помещения ребенка в детский дом;
- сбор первичной информации о данной биологической семье через различные источники;
- диагностика семейного благополучия; выявление и анализ факторов, обуславливающих социальную дезадаптацию биологической семьи;
- заполнение индивидуальной карты биологической семьи;
- формирование банка данных о биологических семьях воспитанников;
- составление индивидуальной траектории развития биологической семьи в соответствии с разработанной технологией работы с биологической семьей;
- выявление отношения воспитанника к биологической семье.

Просветительское направление деятельности конкретизируется в:

- организации просветительской работы по овладению родителями психолого-

педагогическими знаниями в области семейного воспитания;

- организации правового всеобуча;
- знакомстве с положительным опытом воспитания детей;
- оказании практической помощи и педагогической поддержки;
- знакомстве с различными вариантами позитивных стратегий и тактик функционирования семьи.

Следующее, организационно-координирующее направление, предполагает:

- осуществление посреднической работы в сложившейся кризисной для биологической семьи ситуации;
- мобилизацию потенциальных возможностей семьи;
- психологическую коррекцию и социально-педагогическую реабилитацию биологической семьи;
- разработку и совместное выполнение плана действий по реабилитации биологической семьи;
- организацию и проведение контролируемых встреч при условии положительной индивидуальной траектории развития биологической семьи;
- психологическую подготовку ребенка к передаче его в биологическую семью при условии положительной индивидуальной траектории ее развития.

В рамках консультационного направления деятельности необходимо:

- проведение индивидуальных консультаций с биологической семьей по актуальным для нее проблемам;
- проведение индивидуальных консультаций с воспитанником по возникающим в процессе взаимодействия проблемам;
- использование индивидуальных поручений биологической семье в зависимости от ее траектории развития;
- проведение индивидуальных собеседований с членами биологической семьи, кровными родственниками, воспитанником.

Мы полагаем, что реализация программы по предложенным этапам и с использованием описанных выше направлений деятельности должна привести к получению конечных результатов, таких как:

- снижение количества неблагополучных семей;
- формирование благоприятного семейного микроклимата для жизни и развития детей;
- повышение уровня психолого-педагогической компетенции родителей, правовой грамотности;
- добровольный и сознательный подход родителей к выбору форм и методов

восстановления детско-родительских отношений;

- получение положительного опыта детско-родительских отношений неблагополучными семьями;
- увеличение числа родителей, отказавших от вредных привычек и др.;
- сокращение количества проявлений неблагополучия в семьях;
- повышение уровня социальной активности родителей.

Дать качественную оценку конечным результатам, на наш взгляд, поможет использование описанных в Программе индикаторов эффективности. Итак, к ним относятся:

- увеличение процентного соотношения родителей, получивших социально-педагогические, психологические и др. консультации, от общего числа родителей;
- увеличение процентного соотношения семей, приобщенных к здоровому образу жизни, от общего количества семей;
- проведение эффективной реабилитации и адаптации детей и семей, находящихся в трудной жизненной ситуации;
- увеличение процента трудоустроенных родителей;

ЛИТЕРАТУРА

1. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе // Практическая психология образования. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/bit/bit-001-.htm>.
2. Боулби Дж. Привязанность. М. : Гардарики, 2003.
3. Васягина Н. Н. Обучение как форма психолого-педагогического сопровождения родителей // Педагогическое образование в России. 2011. № 3. С. 126–132.
4. Васягина Н. Н. Субъектное становление матери в современном социо-культурном пространстве. Екатеринбург, 2013.
5. Володина Ю. А., Матяш Н. В., Сидорина М. С. Деинституционализация детей-сирот в открытом социокультурном пространстве. М. : Педагогическое общество России, 2012.
6. Гордеева М. Зона особого внимания // Семья и школа. 2013. № 7/8. С. 24–27.
7. Жаров А. А. Лишение родительских прав в отношении детей, оставшихся без попечения родителей // Вопросы ювенальной юстиции. 2010. № 4. С. 9–10. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=15210321>.
8. Иванов А. С. Лица, лишённые родительских прав, кто они? // Двигатель. 2012. №1. С. 64–65. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18079326>.
9. Козырева Е. А. Теоретико-технологические аспекты психолого-педагогического сопровождения детей, их учителей и родителей // Школьный психолог : прил. к газ. «Первое сент.». 2001. №33.
10. Мазурчук Е. О. Программа психолого-педагогического сопровождения биологической семьи в условиях реформирования учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Педагогическое образование в России. 2015. № 6. С. 181–187.
11. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства. М. : Изд-во Института Психотерапии, 2003.
12. Осухова Н. Г. Человек в экстремальной ситуации: теоретические интерпретации и модели психологической помощи. URL: http://rl-online.ru/articles/rl03_06/565.html.
13. Целуйко В. М. Психология неблагополучной семьи. М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006.
14. Штраус В. Особенности психолого-педагогического и социального сопровождения субъектов образовательного процесса // Воспитательная работа в школе. 2012. № 5. С. 47–50. URL: <http://ebiblioteka.ru/search/simple/doc?art=1&id=27334159>.
15. Юнда И. Ф. Социально-психологические основы семейной жизни. Киев, 2010.

LITERATURE

1. Bityanova M. R. Organizatsiya psikhologicheskoy raboty v shkole // Prakticheskaya psikhologiya obrazovaniya. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/bit/bit-001-.htm>.
2. Boulbi Dzh. Privyazannost'. M. : Gardariki, 2003.
3. Vasyagina N. N. Obuchenie kak forma psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya roditeley // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2011. № 3. S. 126–132.

- снижение количества социально-опасных семей.

Таким образом, предложенная в статье программа психолого-педагогического сопровождения биологической семьи позволяет организовать процесс ее обучения в условиях деинституционализации учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Предложенные материалы могут быть полезны в практическом плане для специалистов и руководителей учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; в практической деятельности психолога образования, центров социального обслуживания населения и службы психолого-педагогического сопровождения. С учетом полученных результатов проведенного нами исследования можно сформулировать ряд проблем, требующих дальнейшего изучения: углубление и расширение содержания направлений, изложенных в статье, связанных с обучением биологической семьи; разработка научно-методического обеспечения процесса психолого-педагогического сопровождения биологической семьи в целях ее масштабного обучения.

4. Vasyagina N. N. Sub"ektnoe stanovlenie materi v sovremennom sotsio-kul'turnom prostrenstve. Ekaterinburg, 2013.
5. Volodina Yu. A., Matyash N. V., Sidorina M. S. Deinstitutionalizatsiya detey-sirot v otkrytom sotsiokul'turnom prostranstve. M. : Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2012.
6. Gordeeva M. Zona osobogo vnimaniya // Sem'ya i shkola. 2013. № 7/8. S. 24–27.
7. Zharov A. A. Lishenie roditel'skikh prav v otnoshenii detey, ostavshikhnya bez popecheniya roditel'ey // Voprosy yuvenal'noy yustitsii. 2010. № 4. S. 9–10. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=15210321>.
8. Ivanov A. S. Litsa, lishennyye roditel'skikh prav, kto oni? // Dvigatel'. 2012. №1. S. 64–65. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18079326>.
9. Kozyreva E. A. Teoretiko-tekhnologicheskie aspekty psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya detey, ikh uchiteley i roditel'ey // Shkol'nyy psikholog : pril. k gaz. «Pervoe sent.». 2001. №33.
10. Mazurchuk E. O. Programma psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya biologicheskoy sem'i v usloviyakh reformirovaniya uchrezhdeniy dlya detey-sirot i detey, ostavshikhnya bez popecheniya roditel'ey // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. № 6. S. 181–187.
11. Ovcharova R. V. Psikhologicheskoe soprovozhdenie roditel'stva. M. : Izd-vo Instituta Psikhoterapii, 2003.
12. Osukhova N. G. Chelovek v ekstremal'noy situatsii: teoreticheskie interpretatsii i modeli psikhologicheskoy pomoshchi. URL: http://rl-online.ru/articles/r103_06/565.html.
13. Tselyuko V. M. Psikhologiya neblagopoluchnoy sem'i. M. : VLADOS-PRESS, 2006.
14. Shtraus V. Osobennosti psikhologo-pedagogicheskogo i sotsial'nogo soprovozhdeniya sub"ektov obrazovatel'nogo protsessa // Vospitatel'naya rabota v shkole. 2012. № 5. С. 47–50. URL: <http://ebiblioteka.ru/search/simple/doc?art=1&id=27334159>.
15. Yunda I. F. Sotsial'no-psikhologicheskie osnovy semeynoy zhizni. Kiev, 2010.

Статью рекомендует д-р психол. наук, профессор Н. Н. Васягина.

Прядеин Валерий Павлович,

доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры специальной педагогики и специальной психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: prvalpavl@yandex.ru.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛНИТЕЛЬНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: исполнительность; ответственность; воля; волевые качества; страх.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются различные варианты исполнительности субъекта в социуме (в образовательном процессе, в трудовой деятельности и в армии). Приводится авторское видение причин возникновения и доминирования исполнительности, варианты соотношения исполнительности, ответственности, воли и волевых качеств. В частности говорится о том, что исполнительность под угрозой страха наказания искусственно насаждалась в обществе. Приводятся примеры, предположительно свидетельствующие о генетических предпосылках исполнительности. На основании предыдущих исследований говорится о факте выполнения испытуемыми простых непреднамеренных действий (исполнительских) в сверхмаксимальном темпе, по требованию экспериментатора, без приложения волевого усилия. Указываются ошибки со стороны родителей и учителей, не способствующие переходу исполнительности в ответственность у детей. К ним можно отнести отсутствие реагирования, как правило, со стороны родителей, на требование ребенка: «Я сам», а также излишний контроль за действиями подростка и не предоставление ему свободы выбора. На основании многомерно-функционального анализа отдельных свойств и качеств человека, предложенных А. И. Крупиным, приводится перечень показателей, необходимых для исследования исполнительности. В соответствии с этим подходом исполнительность рассматривалась с позиции в большей мере обусловленных врожденных компонентов психики и в большей мере прижизненно сформированных образований.

Pryadein Valery Pavlovich,

Doctor of Psychology, Professor at the Department of Specialised Pedagogy and Specialised Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL, AND SOCIAL ASPECTS OF THE SENSE OF DUTY

KEY WORDS: duty; responsibility; will; volitional qualities; fear.

ANNOTATION. Different variants of the sense of duty of a person in society (in the educational process, at work and in the army) are discussed in the article. The author's vision of the causes of appearance and dominance of the sense of duty, responsibility, will and volitional qualities is presented. It is argued that the sense of duty is artificially imposed on the society by means of spreading the fear of punishment. There are examples that prove genetic nature of the sense of duty. Based on the previous researches, it is possible to say that the testees carry out simple unintentional actions at maximum speed, on demand from the tester, without any volition. The mistakes of parents and teachers are pointed out, which do not stimulate transition of the sense of duty to responsibility of children. The absence of parents' reaction on the child's request "I'll do it by myself", excessive control over the teenager's life and deprivation of freedom of choice are the most typical parents' mistakes. Based on the multi-dimensional and functional analysis of individual properties and qualities introduced by A.I. Krupnov, a list of indicators necessary for the study of the sense of duty is offered. In accordance with this approach, the sense of duty is studied from the point of view of inherent components of psychology, which occurred during one's lifetime.

Понятие «исполнительность», по нашим данным, в психологических, юридических и педагогических словарях практически отсутствует, не смотря на то, что об исполнительности ребенка и взрослого, о необходимости выполнения заданий говорится в различных разделах возрастной и педагогической психологии.

Положив в основу градации осознания субъектом своих и общественных целей, свободы выбора и саморегуляции, В. Ф. Сафин выделил несколько уровней исполнительности:

«1. Вынужденно-принужденная исполнительность, проявляющаяся в беспрекословном подчинении всякого рода просьбам, распоряжениям, требованиям окружающих. В этом случае о каких-либо осоз-

нанных целях (мотивах) субъекта трудно говорить. Примерами могут служить исполнительность маленьких детей по просьбе, указаниям взрослых, самих взрослых – при алкогольном опьянении, а также действия больных при некоторых психических заболеваниях и т. д.

2. Конформная исполнительность, проявляющаяся в полном подчинении распоряжениям и указаниям окружающих, когда осознаваемый мотив (цель) субъекта находится вне исполняемой деятельности. Мы назвали бы такой мотив узко-субъектным, в отличие от мотива, который может соответствовать общественным целям, что может не осознаваться субъектом.

3. Волевая исполнительность, проявляющаяся в результате осознания субъек-

том общественной необходимости данной деятельности, в подавлении своих узких субъектных потребностей и целей. При волевой исполнительности личность так или иначе переживает диссонанс.

4. Ответственная исполнительность, проявляющаяся в результате осознания своего долга, обязанностей, переходящих в «надо», выступает определенным условием самореализации субъекта, цель жизнедеятельности которого в принципе совпадает с общественными целями и задачами.

Последние два уровня исполнительности вполне соотносимы с долгом и ответственностью личности, но с той разницей, что в одном случае субъект ответственен перед обществом, а во втором случае исполнительская деятельность выступает условием самореализации, что осознается субъектом. Кроме того, на последнем – четвертом уровне – у субъекта, с одной стороны, большая свобода выбора, а с другой – меньше противоречий между его потребностями и общественными требованиями, чем на третьем уровне исполнительности. Такая исполнительность ближе к личностному свойству, поэтому мы склонны соотнести ее с ответственностью – личностным образованием субъекта» [13, с. 109–110].

Под исполнительностью мы понимаем подчинение требованиям и командам других лиц, процесс реализации поставленных ими задач и целей. Исполнительность может проявляться при удовлетворении потребностей других лиц (сфера обслуживания), при обучении и усвоении навыков в различных видах деятельности, при выполнении приказов и требований со стороны отдельных лиц и общества в целом. Отношение к исполнительской деятельности может быть разнообразным в зависимости от инстанции, ставящей цели, личности руководителя (пола, возраста, опыта, авторитета и т. д.), направленности поставленных целей и мотивации исполнителя.

В педагогике на исполнительности, а не ответственности во многом строится весь процесс обучения и воспитания. Выполнил задание – «молодец», не выполнил – «лодырь».

Подоплекой этому явлению служила существовавшая в однопартийной государственной системе власть, которая считала само собой разумеющимся и необходимым наличие у каждого гражданина качества исполнительности. Для поддержания послушания и исполнительности существовали целые институты власти (исполнительно-распорядительные органы, разного рода исполкомы и т. п.). Не выполняешь решение правительства, т. е. партии – значит ты бунтарь, инакомыслящий. Чтобы подобного

не происходило «перевоспитывали и исправляли» в колониях, в которых труд не может быть трудом исправительным по определению, т. к. является трудом обязательным по принуждению и строится на угрозе наказания. Оговоримся сразу, что речь не идет об уголовных и других преступлениях, само собой разумеющееся, заслуживающих наказания, а об инакомыслящих, вольнодумцах, диссидентах, которые не хотели вслепую быть послушными исполнителями единственно правильной линии партии, которые не шагали вместе со всеми в ногу.

Возможно, что в некоторых социумах можно говорить о своеобразном круговороте исполнительности. Лица, претендующие на власть, шли против существующих порядков, вскрывая их недостатки, а придя к власти, требовали исполнительности и послушания от окружающих. Оппоненты могут возразить, что без исполнительности граждан, тружеников, будет беспорядок. Безусловно, в демократическом обществе необходимо соблюдать различные своды, а в тоталитарном – на первом месте стоит поддержание существующего порядка, который достигается помимо прямого пресечения инакомыслия массовым внушением веры в непоколебимость единственно правильных решений руководства, которое думает за массы. Большинству народа, простым труженикам, интеллигенции, не говоря про армию, оставалось одно – реализовывать, исполнять исторические, судьбоносные решения руководства. Таким образом, можно констатировать, что в течение нескольких поколений у россиян за счет существующей идеологии и под угрозой страха наказания (или простого физического уничтожения), вырабатывалась исполнительность, граничащая порой с рабской покорностью, которая (возможно) уже закрепилась на генетическом уровне. К сожалению, нет возможности провести простое сопоставление параметров исполнительности с биотоками мозга. Вместе с тем, бытийных фактов подтверждающих это, достаточно много. Приведем в пример лишь несколько: полнейшее спокойствие населения по поводу его ограбления в период «прихватизации»; спокойное реагирование на галопирующую инфляцию, на очередное повышение цен на электроэнергию и жилье. Или достаточно сопоставить многодневный протест молодежи во Франции против закона, позволяющего увольнять молодых специалистов в течение двух лет с работы без объяснения причин, и полнейшее спокойствие и равнодушие российской молодежи по поводу отмены части ограничений на призыв в армию. Впрочем, удивляться здесь нечему: у нас любой предприниматель может по

малейшему поводу и без него выгнать с работы неугодных. Остается постоянный страх за свое существование, за свое будущее. Жизнь протекает по принципу – «моя хата с краю, ничего не знаю».

Становится понятным, почему обыденные человеческие качества, такие как самостоятельность, инициативность и ряд других причисляются до сих пор к разряду волевых. Человеку, «запрограммированному» на реализацию чужой воли очень сложно выйти за очерченные пределы. Он не может поверить в то, что может сделать что-то сам, проявить инициативу, которая зачастую была наказуемой. До сих пор в психологии говорится, что «важнейшей характеристикой исполнительного этапа являются энергичность и настойчивость» [7, с. 150]. Т. е., по мнению Е. И. Рогова, вне зависимости от целей и задач, которые ставит перед собой человек или ставятся перед исполнителем, без выяснения его отношения к порученному делу, необходимы волевые качества. Парадоксально, но даже такое качество как ответственность, в самом общем виде рассматриваемое нами как выполнение обещанного на основе самостоятельно принятого решения, совести и долга, относится В. М. Чумаковым [15] к волевым. Вдумайтесь: для того чтобы человеку жить по совести и долгу, чтобы быть ответственным необходима воля, волевые усилия, дополнительная мотивация. Впрочем, в чем-то В. М. Чумаков, наверное, и прав. Проявление ответственности в обществе без идеологии, без соблюдения нравственности, в обществе с двойной моралью является, по крайней мере, или глупостью, или требует мужества и воли. Впрочем, о социальных аспектах воли в этой публикации не говорится, выводы о принадлежности к волевым качествам делаются на основании семантического сходства. Тем не менее, даже такое причисление ответственности к волевым качествам говорит о том, что до сознательного отношения к долгу нам еще далеко.

Социальный аспект исполнительности нами рассматривается как осознанное, ответственное отношение к труду, когда человек не может не трудиться. К сожалению, за десятилетия советской власти мы делали все, чтобы отучить людей трудиться. Вспомним: раскулачивание, уничтожение казачества, ликвидация НЭПа, насаждение колхозов и ущемление личных наделов и хозяйств, усреднение зарплат, отсутствие модернизации производств и т. д. Труд во многом стал средством наказания. Достойная лепта в этом направлении была внесена и действиями «реформаторов»: раскуленные и обанкротившиеся заводы. Вместо модернизации производств – их разграбление,

потеря кадровых рабочих, которые трудились не за страх, а за совесть. Труд на заводах, рабочие профессии стали в молодежной среде не престижными. Основное времяпровождение молодежи – дискотеки. А куда еще можно пойти, если в массовом порядке были закрыты многие десятки детских и юношеских спортивных школ. Еще более удручающее положение в сельском хозяйстве. Практически мы становимся (или уже стали?) сырьевым придатком развитых стран. Не меньшие «проколы» и в образовании. Многочисленные опросы показывают, что учительский труд становится все менее престижным. Количество выпускников вузов, желающих трудиться в школах, все меньше. Одна из причин – низкая зарплата учителей. Договорились до того, что молодежь не идет в школы, т. к. места заняты пожилыми учителями. Уверяем, пойдут, если зарплата будет достойной, а не на уровне прожиточного минимума. Очередными «подачками» здесь не обойтись. С аналогичными явлениями мы сталкиваемся практически и в других отраслях капиталистического хозяйства. Другими словами, с одной стороны, мы не хотим работать, а с другой стороны – работать негде.

На фоне отсутствия идеологии в государстве на телевидении наблюдается гибридный развлекательных передач с фильмами ужасов, пропагандирующих секс, насилие и жестокость. Результаты не заставили себя ждать – около 40% россиян страдают от тех или иных страхов – фобий. Количество беспризорников и отказных детей исчисляется десятками тысяч. Исполнение священного долга перед Родиной (служба в армии) превратилась фактически в повинность, от которой пыгаются всячески увильнуть, чтобы не быть подвергнутым дедовщине или не погибнуть в сомнительно рода военных действиях. Подобный перечень окружающих нас явлений можно и продолжить. Порой становится непонятным, кто будет исполнителем, чью волю он будет исполнять, как будет исполнять и нужно ли вообще что-либо исполнять? Последний вопрос отнюдь не праздный, так в армии принято постановление, что можно не исполнять заведомо преступных приказов.

Как правило, у солдата, полицейского, нет права выбора, он просто обязан выполнить приказ. Как известно, военнослужащих, не выполнивших приказ начальника, в лучшем случае ожидает дисциплинарное взыскание, а в худшем – суд. В психологическом плане это проявляется в деструктивности личности и девиантном поведении [5, 2].

Опытные, умные военачальники в период боевых действий старались избавиться

от «безголовой», тупой исполнительности при выполнении приказов и поручали их выполнение добровольцам, которые брали на себя ответственность за достижение цели. Экстернальность автоматически переходила в интернальность, добровольцы уже сами контролировали ход выполнения задания.

Очевидно, что идеалом исполнительности в жизни должен быть аналогичный подход. Это уже давно понимают или интуитивно чувствуют руководители ряда зарубежных фирм. В этих объединениях рабочие (исполнители) не чувствуют себя простыми винтиками в сложном механизме, они являются полноправными членами коллектива, от которого зависит успех и процветание фирмы в целом. Их объединяет не только внешняя атрибутика (единая форма, гимны, трудовые ритуалы), но и традиции фирмы, помимо производственной сферы: совместное проведение праздников, участие в спортивных соревнованиях и т. п. Другими словами, простая исполнительская деятельность обретает новую форму и содержание. Человек ощущает свою сопричастность к происходящему. Поэтому руководством фирмы приветствуются даже попытки работников по «изобретению велосипеда» – человек проявляет инициативу, думает о процессе улучшения работы, берет ответственность за качество выпускаемой продукции. Вместе с тем, руководитель, в самом широком значении этого слова (человек, имеющий в своем подчинении других людей), вряд ли добьется от подчиненных «вкладывания души» в порученное дело, инициативности, самостоятельности, если они не будут чувствовать поставленные цели и задачи своими целями и задачами, если они не будут разделять ответственность за успех общего дела. Видя стяжательство и узкокорыстные цели своего начальника, они в лучшем случае ограничатся простой исполнительностью или конформностью из-за получения зарплаты или во имя избегания наказания. Конечно, многое в этом процессе зависит и от тех личностных позиций, от отношения к свободе воли и свободе вообще, которые у человека выработались в течение жизни.

К сожалению, без столь неприятного экскурса в прошлое и примеров из настоящего, достаточно сложно подойти к рассмотрению исполнительности как к психологическому феномену.

Качество исполнительность необходимо отличать от рассматриваемого в психологии труда исполнительного действия, которое связывается с умением решать трудовую задачу. Как компонент структуры деятельности исполнительное действие может быть и целью и средством достижения цели.

Для его осуществления необходимо выработка двигательных навыков. Исполнительность не нужно также путать с подчиненностью – зависимостью от другого лица, которая, тем не менее, влияет на процесс исполнения задач, распоряжений.

В нашем исследовании [8, 11] было показано, что навязанные действия, которые было необходимо выполнять испытуемым в сверхмаксимальных режимах работы и от которых они не могли отказаться, не являются по своей природе волевыми, а просто исполнительными. Данный факт говорит о том, что величина прикладываемых усилий не является характеристикой, позволяющей дифференцировать действия волевые и исполнительные. Можно предположить, что исполнительные действия относятся к большому классу произвольных действий, цель которых задается извне. То есть сам процесс реализации исполнительского действия и является целью. В этой связи возникает вопрос об отношении исполнителя к данной цели и тех мотивах, которые им движут в процессе достижения этой цели, т. е. возникает вопрос о личностных характеристиках, об отношении к данным операциям, о качестве исполнительности.

Исполнитель лишен права выбора и решения о начале исполнительского действия. В этом смысле оно изначально экстернально по своей природе. Вместе с тем, исполнитель может нести ответственность в виде наказания за качество его выполнения и за конечный результат перед лицом, давшим это задание, то есть нести наказание за узкий промежуток работы, а не за целостный акт деятельности. В этом смысле, с юридической точки зрения, ответственность несет лицо, отдавшее распоряжение на реализацию действия. Исполнитель может просто выполнять элементарные, доведенные до автоматизма действия, думая в этот момент о чем-то другом (простые конвейерные операции).

В большинстве цивилизованных стран дети уже с самых первых классов понимают, что только они сами несут ответственность за свое обучение. Выполнение заданий, разработанных педагогами, расценивается не как насилие или принуждение, а как необходимая обязанность, которую они самостоятельно и добровольно выполняют. Это является нормой, долгом и ответственностью ребенка, связанной с получением знаний. Естественно, что процесс обучения не связан с наказанием за степень овладения теми или иными знаниями – для этого существует рейтинговая оценка. Не наберешь за свои знания нужного рейтинга для дальнейшего обучения в университете – твоя собственная вина. Важно другое, что

такой процесс исполнительности, необходимый на первоначальных этапах выработки навыков, органически переходит в ответственность. И второй момент – учебный труд должен расцениваться как святая обязанность, которую необходимо неукоснительно выполнять. Принцип простой – не хочешь, не надо.

Бывает, что в школе учителя задают ученику вопрос: «А ты думал головой, прежде чем сделать это?» Случается, что дети, не задумываясь о последствиях своих действий, просто реализуют волю более взрослых, авторитетных людей. Как известно, воля эта может быть и добрая, и злая. Так дети в спорте выполняют сверхсложные элементы, прилагают большие усилия для достижения результата, исходя из требований тренера, полагаясь на его опыт и непогрешимость. В процессе своей исполнительности у детей исчезает даже чувство самосохранения. Аналогичным образом, дети могут совершать преступные действия, особенно не задумываясь об их последствиях, руководствуясь только волей «вора-авторитета».

Если у ребенка появляется личное желание по достижению конечной цели – например, стать чемпионом, то у него простая исполнительность начинает обретать форму целенаправленных действий. К достижению цели, к тренировочному процессу он может подойти ответственно и при необходимости задействовать волю.

К сожалению, процесс обучения в наших школах направлен на воспитание исполнительности, а не ответственности, как во многих зарубежных школах, где типичным является лозунг – «Я сам отвечаю за процесс обучения». Неподготовленные родители упускают момент перехода исполнительности к самостоятельности и зачаткам ответственности, когда ребенок примерно в 3 года произносит «Я сам». Казалось бы, этого достаточно просто, но на деле родители, ссылаясь на нехватку времени, начинают его сами одевать, раздевать, умывать, убирать за него игрушки и т. п.

Второй момент по воспитанию ответственности мы упускаем в подростковом возрасте, когда типичным в общении для сверстников является вопрос: «Ты отвечаешь за это?» [1].

Ошибка родителей и учителей, с одной стороны, заключается в непредоставлении детям большей самостоятельности и свободы, а с другой – в незнании научных фактов. Так, В. С. Мухина [6] утверждает, что ребенок в 6 лет уже способен понимать нравственный смысл ответственности, и у него есть достаточный опыт ответственного поведения, что через соотнесение с нравст-

венными эталонами (с помощью взрослого, но психологически самостоятельно) ребенок обретает чувство ответственности за свое поведение.

Не надо забывать и о том, что с первых лет жизни ребенок перенимает опыт, подражает своим родителям, близким окружающим его людям. Ребенок должен сам оценить окружающий его социум, а не принимать на веру внушенную, навязанную ему идеологию. Например, ту, которая существовала при «развитом социализме» («Партия – наш рулевой», «Партия сказала надо – комсомол ответил есть» и т. п.).

Для подростков свойственно после единичного выполнения порученного, преодоления трудностей, думать о себе как о волевом человеке. Вместе с тем, практика показывает, что человеку для выработки устойчивых стереотипов приходится неоднократно «наступать на одни и те же грабли» и чужой опыт здесь остается невосребованным. Другими словами, речь идет о выработке навыков по преодолению трудностей с затратой оптимальных усилий, об умении без особых усилий и дополнительной мобилизации преодолевать типичные внешние и внутренние препятствия и трудности. В этом смысле воля формируема, воспитуема. Речь идет о выработке, по терминологии В. С. Юркевича [16], «волевых привычек», о создании у ребенка установки преобладания «надо» над «хочу». Широкий спектр выработанных привычек (на основе преодоленных трудностей) позволит в дальнейшем или минимизировать необходимость актуализации воли, или относительно легче справиться с необходимостью ее проявления. Таким образом, только накопленный опыт по преодолению себя, опыт завершенных волевых актов может говорить о потенциальной готовности субъекта к проявлению воли. Наиболее наглядным в этом плане является спорт, спортивная деятельность. Не случайно И. М. Сеченов отмечал, что воля не заставит делать человека то, что он не умеет. В этом плане, в плане выработки волевых привычек мы говорим о воспитании воли. Естественно, что субъектам со слабой НС, импульсивным, не имеющим опыта преодоления себя, справиться с этим будет несравненно сложнее.

Примерно по такому же алгоритму идет и выработка ответственности, динамический аспект проявления которой коррелирует с безусловнорефлекторными показателями слабости, лабильности и инактивированности НС [9]. Достаточно непротиворечивым, на наш взгляд, выглядит предположение о том, что ответственные испытываемые, обладая высокой чувствительностью, вынуждены искать более оптималь-

ные пути достижения цели, а для этого необходима как достаточная лабильность, так и сохранение постоянства удержания цели, которое предполагает проявления инактивированности НС.

Исполнительность, ответственность и воля трактуются нами как самостоятельные понятия, которые в определенных условиях могут быть связаны между собой. Так, С. Л. Рубинштейн говорит об ответственности за принимаемое решение: «Принимая решение, человек чувствует, что дальнейший ход событий зависит от него. Осознание последствий своего поступка и зависимости того, что произойдет, от собственного решения порождает специфическое для сознательного волевого акта чувство ответственности» [12, с. 515].

Существование ответственности и органический переход исполнительности в ответственность субъекта возможен только в условиях социальной справедливости и соответствующего воспитания. Воля, относимая нами к большому классу произвольных процессов, имеет безусловнорефлекторные основания и может ситуационно, временно, для решения частных задач присутствовать как в исполнительности, так и в

ответственности, но по своей природе не соотносится с ними.

Для исследования исполнительности мы использовали многомерно-функциональный подход [10], разработанный профессором А. И. Крупновым [4] для диагностики отдельных свойств и качеств личности, в дальнейшем реализованный в десятках кандидатских и докторских диссертаций [3, 14]. В соответствии с этим подходом исполнительность рассматривалась с позиции в большей мере обусловленных врожденных компонентов психики (динамики – активности и пассивности исполнительности; эмоциональности – стенических и астенических эмоций, сопровождающих исполнительность; регуляции – интернальной и экстернальной составляющей исполнительности) и в большей мере прижизненно сформированных образований (мотивации – социоцентрической и эгоцентрической составляющих; когниции – осмысленности и осведомленности о самом качестве и о процессе исполнительности; результате – предметном, направленном на общественные цели, и субъектном – в большей мере отражающем личные, эгоцентрические интересы).

ЛИТЕРАТУРА

1. Воспитание ответственности у подростков : науч.-метод. пособие / науч. ред. В. П. Прядеин. Сургут : РИО СурГПУ, 2013.
2. Злоказов К. В., Куликов В. Б. Современные подходы в исследовании девиантного поведения. // Правоохранительные органы : теория и практика. 2006. № 3–4. С. 51–63.
3. Комплексные исследования свойств личности: научная школа А. И. Крупнова : сб. науч. статей, посвященных 70-летию А. И. Крупнова. М. : РУДН, 2009.
4. Крупнов А. И. Системно-функциональный подход к изучению личности и ее свойств // Комплексное изучение свойств личности : коллективная монография. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т ; Урал. инт. ГПС МЧС России, 2010. С. 4–12.
5. Куликов В. Б., Злоказов К. В. Деструктивное поведение: теоретико-методологический аспект // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2006. № 3. С. 89–92.
6. Мухина В. С. Шестилетний ребенок в школе. М., 1986.
7. Общая психология: курс лекций для первой ступени педагогического образования / сост. Е. И. Рогов. М., 1995.
8. Прядеин В. П. Индивидуальные различия волевой активности и их типологические предпосылки : дис. ... канд. психол. наук. М., 1989.
9. Прядеин В. П. Комплексное исследование ответственности как системного качества личности : дис. ... д-ра психол. наук. Новосибирск, 1999.
10. Прядеин В. П. Психодиагностика личности: избранные психологические методики и тесты : монография. Сургут : РИО СурГПУ, 2013.
11. Прядеин В. П. Воля как предмет психологического и психофизиологического исследования: индивидуальные различия волевой активности и их типологические предпосылки : монография. Сургут : РИО СурГПУ, 2014.
12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М. : Учпедгиз, 1946.
13. Сафин В. Ф. Психология самоопределения личности : учеб. пособие. Свердловск, 1985.
14. Системное исследование свойств личности: к 30-летию научной школы А. И. Крупнова в РУДН : коллективная монография / научн. ред. А. И. Крупнов, С. И. Кудинов, И. А. Новикова. Москва : РУДН, 2014.
15. Чумаков М. В. Диагностика волевых особенностей личности // Вопр. психологии. 2006. № 1. С. 169–178.
16. Юркевич В. С. Об индивидуальном подходе в воспитании волевых привычек // Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология». № 11. М. : Знание, 1986.

L I T E R A T U R E

1. Vospitanie otvetstvennosti u podrostkov : nauch.-metod. posobie / nauch. red. V. P. Pryadein. Surgut : RIO SurGPU, 2013.

2. Zlokazov K. V., Kulikov V. B. Sovremennye podkhody v issledovanii deviantnogo povedeniya. // Pravookhranitel'nye organy : teoriya i praktika. 2006. № 3–4. S. 51–63.
3. Kompleksnye issledovaniya svoystv lichnosti: nauchnaya shkola A. I. Krupnova : sb. nauch. statey, posvyashchennykh 70-letiyu A. I. Krupnova. M. : RUDN, 2009.
4. Krupnov A. I. Sistemno-funktional'nyy podkhod k izucheniyu lichnosti i ee svoystv // Kompleksnoe izuchenie svoystv lichnosti : kollektivnaya monografiya. Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t ; Ural. in-t GPS MChS Rossii, 2010. S. 4–12.
5. Kulikov V. B., Zlokazov K. V. Destruktivnoe povedenie: teoretiko-metodologicheskii aspekt // Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh. 2006. № 3. S. 89–92.
6. Mukhina V. S. Shestiletniy rebenok v shkole. M., 1986.
7. Obshchaya psikhologiya: kurs lektsiy dlya pervoy stupeni pedagogicheskogo obrazovaniya / sost. E. I. Rogov. M., 1995.
8. Pryadein V. P. Individual'nye razlichiya volevoy aktivnosti i ikh tipologicheskiiye predposylki : dis. ... kand. psikhol. nauk. M., 1989.
9. Pryadein V. P. Kompleksnoe issledovanie otvetstvennosti kak sistemnogo kachestva lichnosti : dis. ... d-ra psikhol. nauk. Novosibirsk, 1999.
10. Pryadein V. P. Psikhodiagnostika lichnosti: izbrannyye psikhologicheskiiye metodiki i testy : monografiya. Surgut : RIO SurGPU, 2013.
11. Pryadein V. P. Volya kak predmet psikhologicheskogo i psikhofiziologicheskogo issledovaniya: individual'nye razlichiya volevoy aktivnosti i ikh tipologicheskiiye predposylki : monografiya. Surgut : RIO SurGPU, 2014.
12. Rubinshteyn S. L. Osnovy obshchey psikhologii. M. : Uchpedgiz, 1946.
13. Safin V. F. Psikhologiya samoopredeleniya lichnosti : ucheb. posobie. Sverdlovsk, 1985.
14. Sistemnoe issledovanie svoystv lichnosti: k 30-letiyu nauchnoy shkoly A. I. Krupnova v RUDN : kollektivnaya monografiya / nauchn. red. A. I. Krupnov, S. I. Kudinov, I. A. Novikova. Moskva : RUDN, 2014.
15. Chumakov M. V. Diagnostika volevykh osobennostey lichnosti // Vopr. psikhologii. 2006. № 1. S. 169–178.
16. Yurkevich V. S. Ob individual'nom podkhode v vospitanii volevykh privyчек // Novoe v zhizni, nauke, tekhnike. Ser. «Pedagogika i psikhologiya». № 11. M. : Znanie, 1986.

Статью рекомендует д-р филол. наук, профессор А. П. Чудинов.

Швецова Анастасия Владимировна,

кандидат социологических наук, помощник ректора, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: shvetsovaav@mail.ru.

КРИТИЧНОСТЬ МЫШЛЕНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ГЕНДЕРНОГО АНАЛИЗА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: критичность мышления; проблема очевидности; социальные стереотипы; высшее образование; гендер.

АННОТАЦИЯ. Проблема истинности и ложности «очевидного» чрезвычайно остра в современном мире и нуждается в глубоком теоретическом переосмыслении. Концептуальные основы изучения этого феномена как интуитивно ощущаемой достоверности заложены в трудах Р. Декарта, Э. Гуссерля, М. Мамардашвили. Актуальное использование этого термина имеет и переносное значение – как субъективного, основанного на стереотипах восприятия. Сопоставление философского, социологического, психологического смысла понятий «очевидность» и «стереотипность» определяет необходимость обращения к категории «критичность мышления», выступающей важнейшим условием формирования объективного мнения. Критичность мышления – сложное личностное образование, отвечающее за способность человека давать объективную оценку происходящим событиям и адекватно на них реагировать. Его развитие – прерогатива высшей школы. Это закреплено в федеральных государственных образовательных стандартах, согласно которым различные элементы критического мышления входят в перечень общекультурных и общепрофессиональных компетенций для бакалавров, магистров и аспирантов. Переходя в практическую плоскость, в статье рассматривается возможность применения критического анализа как инструмента решения актуальных проблем в сфере гендерных взаимоотношений. Результаты социологического исследования свидетельствуют об эффективности такого подхода при условии активного образовательного воздействия со стороны вуза.

Shvetsova Anastasia Vladimirovna,

Candidate of Sociology, Personal Assistant of Rector, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

CRITICAL THINKING AS AN INSTRUMENT OF GENDER ANALYSIS

KEY WORDS: critical thinking; the “obvious” problem; social stereotypes; higher education; gender.

ABSTRACT. The problem of truthfulness and falsehood of “obvious” is extremely acute in today's world and needs a deep theoretical rethinking. Conceptual foundations of the study of this phenomenon as intuitively feelings of authenticity had been found in the works of R. Descartes, E. Husserl, M. Mamardashvili. The current use of the term “obvious” has a figurative meaning of being subjective based on stereotypes of perception. The comparison of philosophical, sociological, psychological meaning of the concepts “obvious” and “stereotype” determines the need for recourse of the category “critical thinking”; which is an important condition for the formation of an objective opinion. Critical thinking is a complex personal entity responsible for the ability of a person to give an objective assessment of current events and to adequately respond to them. Its development is the prerogative of high school. This is enshrined in the Federal state educational standards, according to which different elements of critical thinking are included in the list of common cultural and professional competences for undergraduate and graduate students. Having come to the practical level, the article examines the possibility of applying critical analysis as a tool to solve current problems in the sphere of gender relations. The results of sociological research show the effectiveness of this approach on condition of university's active educational impact.

Наиболее серьезные заблуждения начинаются со слова «очевидно». Фундаментальное стремление человека к упорядочению своих представлений о мире, ясности и стабильности устоев человеческой жизни обуславливает существование и активное использование стереотипов. Значительно упрощая процесс восприятия, «очевидности» в то же время способны искажать смысл явления/процесса, что изучается в рамках гендерных исследований. Действенным инструментом минимизации негативных эффектов стереотипов, на наш взгляд, является способность к критическому восприятию информации.

Проблема очевидности восходит к философии Декарта, занимая ключевое место в его

определении истинности знания. Эта идея нашла развитие в трудах Э. Гуссерля, например, в работе «Картезианские размышления». Определяя очевидность как обращенность умственного взора к самому существу, Гуссерль ставит перед собой задачу исследовать пределы ее действительности [4; с. 8–10]. Так в его трактовке очевидности как категории, исключающей всякое сомнение и основанной на полной достоверности, появляется поправка на возможную видимость бытия и его относительность во времени («возможность утраты несомненности» [4; с. 10]). По мнению Гуссерля, предвидеть такую возможность в научном познании позволяет критическая рефлексия над тем, что воспринимается как очевидное.

М. Мамардашвили в «Картезианских размышлениях» дает трактовку декартовской очевидности в русле личной включенности ученого в ее установление, постижение сути опытным путем [6]. Декартовское когито – осознаваемый субъектом рефлексивный акт – обретает у него характер метода, имеющего целью победить доказательства. Таким образом, очевидность и критичность – сосуществующие в научном познании категории, сложно соотносящиеся друг с другом, т. к. являются противоположаемыми, с одной стороны, и согласованными в плане установления «аподиктической очевидности», с другой стороны. Мы предлагаем расширить эту логическую цепочку, сделав ее пригодной для практического применения в частном случае – гендерном анализе. В этом контексте необходимо рассмотреть взаимосвязь понятий «очевидность», «гендерный стереотип», «критичность мышления».

Культурно-исторический феномен очевидности в большей степени освещен в философии [13]. С социологической точки зрения, очевидность может быть понята не только как интуитивно ощущаемая достоверность, но и как субъективная оценка, основанная на стереотипах. Стереотип – одно из ключевых понятий в социологии, подвергаемое всестороннему теоретическому и практическому анализу ввиду его ключевой роли в формировании общественного мнения. Для объяснения социально разделяемых представлений о личностных качествах и поведенческих моделях мужчин и женщин, специфики их полоролевого поведения используется термин «гендерные стереотипы» – стандартизированные представления о моделях поведения и чертах характера, соответствующие понятиям «мужское» и «женское» [3, с. 16]. Гендерные стереотипы являются наиболее ярким и эффективным механизмом формирования традиционного гендерного поведения и социальных ролей, независимо от возрастных показателей. Ориентируя мужчин и женщин на разные жизненные стратегии, пути и способы самореализации, они задают и определяют неравноценные социальные позиции. Такие «типично женские» качества личности, как ориентация на выполнение семейных ролей, обслуживающий характер деятельности, определяют менее престижный статус в системе общественного устройства, в отличие от «мужского», характеризующегося профессиональной успешностью и общественно-политической активностью. Гендерные стереотипы не так безобидны, как это кажется на первый взгляд. Разделение ролевых функций женщины и мужчины приводит к серьезной

гендерной асимметрии в жизни общества, сопровождаемой рядом негативных последствий [12]. Выход за пределы стереотипного восприятия социальной действительности предполагает высокий уровень аналитического мышления – способности к использованию логики при анализе информации и принятии решений.

Не углубляясь в психологию мыслительной деятельности, кратко отметим, что ее важнейшими особенностями являются продуктивность, самостоятельность, широта, глубина, гибкость, быстрота и критичность. Критичность – способ мышления, при котором человек ставит под сомнение поступающую информацию, собственные убеждения. Как личностная характеристика критичность мышления предполагает умение выявлять ошибки и несоответствия, обнаруживать сильные и слабые стороны изучаемого объекта, обосновывать истинность выдвигаемых предположений. В качестве характеристики социальной группы данный способ мышления обозначает необходимую предпосылку для цивилизационного развития общества, т. е. определяется как мышление более высокого уровня, чем докритическое.

Этимологически слово «критичность» связано с поиском недостатков и ассоциируется с чем-то отрицающим, негативным. В научно-категориальном аппарате понятие «критическое мышление» зачастую используют как синоним мышления аналитического, однако его специфика состоит в рефлексивной, оценочной составляющей, несущей зерно конструктивного скептицизма, тогда как аналитическое мышление основывается преимущественно на логике.

С точки зрения содержательного наполнения, критическое мышление определяется как сочетание когнитивных навыков и аффективных качеств. В первом случае – это анализ, оценка, формулирование выводов, объяснение, интерпретация, саморегулирование; во втором – включает следующие аспекты:

- любознательность относительно широкого диапазона проблем;
- заинтересованность;
- готовность к использованию критического мышления;
- преданность процессам аргументированного исследования;
- доверие к себе в собственной способности рассуждать;
- непредубежденность относительно отличающихся мировоззрений;
- гибкость в рассмотрении альтернатив и мнений;
- справедливость в оценке аргументов и доказательств;

- честность в столкновении с собственными предубеждениями, стереотипами, эгоцентрическими или социцентрическими тенденциями;

- благоразумие в приостановке, формулировании или изменении суждений;

- готовность пересмотреть и изменить взгляды, если честное размышление предполагает, что изменение обосновано [15].

Столь детальное структурирование позволяет обнаружить возможности использования критического мышления в исследовании разных областей жизнедеятельности, в том числе рассматривания ее в качестве инструмента гендерного анализа включающихся в жизнь поколений.

Согласно А. Маслоу, критичность в анализе собственной национальной культуры, ее устоев является показателем самоактуализированности личности. Изучая вопросы психологического здоровья и зрелости, он пришел к убеждению, что люди, достигшие вершин саморазвития, демонстрируют лишь внешний конформизм, принимая нормы и стереотипы культуры поверхностно, не затрагивая сущностных аспектов [7]. Самоактуализированный человек существует в рамках конкретной культуры и неплохо приспособлен к ней, но внутренне независим от нее. Это объясняется способностью мыслить абстрактно, существовать в глобальной системе координат.

Л. М. Веккер связывает способность выходить за пределы эгоцентрической системы отсчета к более общей и объективной координационной системе с переходом от интуитивной центрации к операциональной децентрации. При этом любое индивидуальное восприятие, в том числе и собственное, понижает свой ранг общности и оказывается лишь на положении различных вариантов. Таким образом, неотъемлемым шагом на пути к высшим уровням мышления является уход от эгоцентризма, который, по мнению Л. М. Веккера, состоит не в обращенности мысли на ее носителя, а, наоборот, в выпадении последнего из сферы отображения. Эгоцентризм – естественная характеристика детского мышления, но когда во взрослом возрасте он выражается в неумении преобразовывать систему координат и вносить поправочные коэффициенты на специфику своей исходной позиции, то составляет основание серьезных коллизий и может служить причиной личностных жизненных трагедий [2; 292].

Таким образом, критичность мышления с точки зрения философии, социологии и психологии является уникальным личностным образованием, показателем желаемого уровня развития личности. Вместе с тем, данная характеристика предполагает

некоторую степень «неадаптированности» в противовес безоговорочному принятию культуры и самоотождествлению с ней. Вопрос о сопротивлении личности культуральным воздействиям впервые был сформулирован А. Маслоу. Он также отмечает, что способность к беспристрастной оценке культуры (в том числе собственной), стремление выявить ее положительные и отрицательные черты, сопоставить их и лишь после вынести свое суждение – одна из форм высших проявлений сущности человека. Применительно к социологии гендера, можно говорить о возникновении противоречия между объективным процессом гендерной социализации личности (усвоение норм мужественности и женственности, образцов полоролевого поведения) и критическим анализом гендерных стереотипов (неизбежных составляющих гендерной социализации). Для успешной адаптации в обществе необходимо владеть информацией о предписанных образцах поведения в соответствии со своим полом и исполнять их. На это ориентирована большая часть образовательных усилий, есть формируемое СМИ и иными средствами общественное мнение. Вместе с тем, в любом обществе, в том числе и в российском, эти нормы не совершенны, не исключают моменты дискриминационности [5], что провоцирует множество социальных проблем и конфликтов. Исследование этого противоречия может стать мостом, соединяющим академическое знание и практическую реальность. Понятия «очевидность» и «критичность» принято считать философскими категориями, но в данном контексте они нуждаются в операциональном определении. Мы полагаем, что, рассматривая их как эмпирические реалии, можно обнаружить не только качественные, но и количественные, измеряемые характеристики.

Критическое мышление – прерогатива высшей школы, поскольку его развитие предполагает уже сформированные аналитические навыки, умение ориентироваться в потоке информации. В научной литературе существует достаточное количество дискуссий о целесообразности критического мышления, методах его формирования и критериях оценки в вузе [1]. В той или иной степени результаты исследований находят отражение в образовательной практике, в системе необходимых компетенций.

Калифорнийским Центром критического мышления был проведен анализ образовательных систем на предмет выявления специфики развития навыков критического мышления у обучающихся [15]. В экспертном отчете говорится, что суть образования должна заключаться скорее в анали-

зе, усвоении и обдумывании, нежели в накоплении несистематизированных навыков и устаревающих сведений. Подобная либеральная по существу трактовка способствовала внедрению критического мышления в учебные планы учреждений среднего и высшего образования. В данном контексте под критическим мышлением понимается целенаправленная, саморегулирующаяся система суждений, используемых для интерпретации, анализа, оценки и формулирования выводов, а также для объяснения доказательных, концептуальных, методологических, критериологических или контекстуальных рассуждений, на которых сама система суждений основана.

Российская система высшего образования регламентируется федеральными государственными образовательными стандартами по различным направлениям подготовки. Согласно этим нормативно-правовым актам, элементы критического мышления (владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения, умение критически оценивать свои достоинства и недостатки, способность к критическому анализу информации, к анализу основных этапов и закономерностей исторического развития общества для формирования гражданской позиции и т. д.) входят в перечень общекультурных и общепрофессиональных компетенций для ряда специальностей бакалавриата и магистратуры [9,10]. Выпускникам аспирантуры предписано, в числе прочих универсальных компетенций, владеть способностью к критическому анализу и оценке современных научных достижений [11]. Критичность мышления как инструмент гендерного анализа не фигурирует в настоящее время в образовательных стандартах, однако социальная необходимость в этом нарастает.

Данный вопрос лежит не только в теоретической плоскости. За признанием социально-культурной детерминации гендерных ролей стоит пересмотр в правах мужчин и женщин, что вызывает антагонизм как на макроуровне, в вопросах перераспределения власти, ресурсов и проч., так и на микроуровне, уровне конкретной семьи с ее повседневными, бытовыми заботами. Тем не менее, существует необходимость в нахождении гендерного баланса, условием чего выступает развитие критического мышления.

Как инструмент гендерного анализа критическое мышление требует не только соответствующих навыков, но и стимулов, побуждающих к его применению. Исследование гендерной культуры студенческой молодежи показало, что в суждениях только одного из семи респондентов можно обнаружить вдумчивое отношение автора к вопросам гендерного устройства мира, собственной гендерной идентичности, объективности информации, транслируемой по этому поводу в СМИ и т. д. [14]. Определяющим фактором при этом выступает изучение дисциплин гендерной тематики. Этот факт свидетельствует об активизации у студентов аналитических способностей при целенаправленном воздействии вузовской среды и демонстрирует роль высшего образования в развитии гендерной культуры личности.

Таким образом, процесс гендерной социализации личности протекает в условиях определенных ограничений – стереотипов и установок, регламентирующих полоролевое поведение, представления о должном и недопустимом во взаимодействиях мужчин и женщин. Характер ограничений определяется культурными особенностями данного общества и отличается большой вариативностью. Классическим примером в подтверждение этого тезиса является антропологическое исследование М. Мид [8], которая в 30-х годах прошлого столетия посредством включенного наблюдения за жизнедеятельностью различных племен изучала способы регулирования норм ожидаемого поведения мужчин и женщин. Анализ влияния культуры на характер мужских и женских ролей позволил Мид сформулировать новый подход к фундаментальной проблеме биологических различий, связанных с полом. Суть его заключалась в доминирующей роли социокультурного фактора, отодвигающего на второй план физиологический аспект.

Несмотря на значительный промежуток времени, отделяющий это открытие от современной науки, актуальность его не утрачена, поскольку споры о соотношении культурного и биологического в поведении полов по-прежнему активно ведутся в отечественном дискурсе. Отчасти это может быть связано с недостаточным вниманием к вопросам развития критического мышления, которое на наш взгляд необходимо рассматривать как стратегическую цель высшего образования, его научно-исследовательский функционал.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бутенко А. В., Ходос Е. А. Критическое мышление: метод, теория, практика : учеб.-метод. пособие. М. : Мирос, 2002.
2. Веккер Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. М. : Смысл, 1998.

3. Воронина О. А., Клименкова Т. А. Гендер и культура // Женщины и социальная политика – Women and social policy: (гендерный аспект). М. : Институт социально-экономических проблем народонаселения. РАН, 1992. С. 10–22.
4. Гуссерль Э. Картезианские размышления. Наука, 2006.
5. Доклад о человеческом развитии 2011. Устойчивое развитие и равенство возможностей: лучшее будущее для всех. М. : Весь Мир, 2011. С. 139–142.
6. Мамардашвили М. К. Картезианские размышления. М. : Прогресс; Культура, 1993.
7. Маслоу А. Самоактуализированные люди: исследование психологического здоровья / пер. А. М. Татлыбаевой. М., 2002.
8. Мид М. Культура и мир детства: избранные произведения / пер. с англ. и коммент. Ю. А. Асеева; сост. и предисл. И. С. Кона. М. : Наука, 1988.
9. Приказ Министерства образования и науки РФ от 12.03.2015 № 219 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 09.03.02 Информационные системы и технологии (уровень бакалавриата)».
10. Приказ Министерства образования и науки РФ от 07.08.2014 г. №946 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 37.03.01 Психология (уровень бакалавриата)».
11. Приказ Министерства образования и науки РФ от 30.07.2014 № 902 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.06.01 Образование и педагогические науки (уровень подготовки кадров высшей квалификации)».
12. Римашевская Н. М. Гендерные стереотипы и логика социальных отношений // Свободная мысль. 2006. № 3. С. 100–110.
13. Рубина Л. Я. Эффект «Дежавю» и проблема очевидности в социологии образования // Социология: современность и перспективы. Екатеринбург : УрФУ, 2013. С. 201–209.
14. Швецова А. В. Гендерная культура студенческой молодежи в условиях современной России : дис. ... канд. соц. наук : 22.00.06 Екатеринбург : УрФУ, 2013.
15. Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Executive Summary) // Dr. Peter A. Facione (Dean of the College of Arts and Sciences, Santa Clara University <http://www.criticalthinking.org/contact.php>).

L I T E R A T U R E

1. Butenko A. V., Khodos E. A. Kritischeskoe myshlenie: metod, teoriya, praktika : ucheb.-metod. posobie. M. : Miros, 2002.
2. Vekker L. M. Psikhika i real'nost': edinaya teoriya psikhicheskikh protsessov. M. : Smysl, 1998.
3. Voronina O. A., Klimenkova T. A. Gender i kul'tura // Zhenshchiny i sotsial'naya politika – Women and social policy: (gendernyy aspekt). M. : Institut sotsial'no-ekonomicheskikh problem narodonaseleniya. RAN, 1992. S. 10–22.
4. Gusserl' E. Kartezianskiye razmyshleniya. Nauka, 2006.
5. Doklad o chelovecheskom razvitiy 2011. Ustoychivoe razvitie i ravenstvo vozmozhnostey: luchshee budushchee dlya vseh. M. : Ves' Mir, 2011. S. 139–142.
6. Mamardashvili M. K. Kartezianskiye razmyshleniya. M. : Progress; Kul'tura, 1993.
7. Maslou A. Samoaktualizirovannyye lyudi: issledovanie psikhologicheskogo zdorov'ya / pep. A. M. Tatlybaevoy. M., 2002.
8. Mid M. Kul'tura i mir detstva: izbrannyye proizvedeniya / pep. s angl. i komment. Yu. A. Aseeva; sost. i predisl. I. S. Kona. M. : Nauka, 1988.
9. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 12.03.2015 № 219 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 09.03.02 Informatsionnyye sistemy i tekhnologii (uroven' bakalavriata)».
10. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 07.08.2014 g. №946 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 37.03.01 Psikhologiya (uroven' bakalavriata)».
11. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 30.07.2014 № 902 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.06.01 Obrazovanie i pedagogicheskie nauki (uroven' podgotovki kadrov vysshey kvalifikatsii)».
12. Rimashevskaya N. M. Gendernyye stereotipy i logika sotsial'nykh otnosheniy // Svobodnaya mysl'. 2006. № 3. S. 100–110.
13. Rubina L. Ya. Effekt «Dezhavyu» i problema ochevidnosti v sotsiologii obrazovaniya // Sotsiologiya: sovremennost' i perspektivy. Ekaterinburg : UrFU, 2013. S. 201–209.
14. Shvetsova A. V. Gendernaya kul'tura studencheskoy molodezhi v usloviyakh sovremennoy Rossii : dis. ... kand. sots. nauk : 22.00.06 Ekaterinburg : UrFU, 2013.
15. Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Executive Summary) // Dr. Peter A. Facione (Dean of the College of Arts and Sciences, Santa Clara University <http://www.criticalthinking.org/contact.php>).

Статью рекомендует д-р филос. наук, профессор Л. Я. Рубина.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.124:81
ББК 4448.042+Ш12/8-9

ГСНТИ 14.37.29

Код ВАК 13.00.08

Бредихина Ирина Алексеевна,

кандидат педагогических наук, доцент, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620902, г. Екатеринбург, ул. Ленина, 51; e-mail: biac@yandex.ru.

ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональная компетентность; самообразование; коммуникативно-культурологическая, общенаучная, психолого-педагогическая, личностная, самообразовательная компетенции.

АННОТАЦИЯ. В статье исследуются особенности структуры профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка. Приводится схема компонентного состава профессиональной компетентности, описывается содержательный состав ее компонентов. Автор приходит к выводу, что профессиональная компетентность преподавателя иностранного языка представляет собой совокупность профессиональных и личностных качеств, необходимых для успешной педагогической деятельности специалиста. Подробно рассматривая компонентный состав коммуникативной компетенции, он подчеркивает значимость культурологического компонента, поскольку обучающиеся в период профессиональной подготовки в вузе должны формировать в себе целостную культурно-языковую личность. Далее описываются компоненты общенаучной психолого-педагогической и личностной компетенций. Особое внимание уделяется самообразовательной компетенции, которая тесно переплетается с коммуникативно-культурологической, психолого-дидактической, личностной компетенцией, являясь базисной категорией при формировании всех компонентов профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка, ибо ее отсутствие замедляет рост коммуникативной компетенции, приращение знаний и умений использовать иностранный язык, препятствует эффективному формированию методической и педагогической компетенций. Обосновывается положение о том, что именно самообразовательная компетенция является инструментом совершенствования профессиональной подготовки, поскольку она отражает в своем составе все компоненты профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка.

Bredikhina Irina Alekseevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Ural Federal University named after the first President of Russia Boris Yeltsin, Ekaterinburg.

SPECIAL ASPECTS OF THE STRUCTURE OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCE

KEY WORDS: professional competence; self-education; communicative, cultural competence; general scientific competence; psychological and pedagogical competence; personality competence; self-educational competence.

ABSTRACT. The article describes special features of the structure of a foreign language teacher's professional competence. The author presents the scheme of particular components of the professional competence and describes their content. The author also concludes that professional competence of a foreign language teacher is the whole complex of professional and personal features necessary for successful educational work of a specialist. The paper investigates the component structure of communicative competence in detail and underlines the importance of the cultural component since students have to form their holistic cultural-linguistic character during professional education at the university. The components of general scientific, psychological, pedagogical, and personality competences are described further. Special attention is paid to self-educational competence, which is closely connected with communicative, cultural, psychological, pedagogical, and personality competences. The self-educational competence is the basic category to form all the components of the foreign language teacher's professional competence. The absence of this competence slows down not only the development of the communicative competence but also the formation of basic knowledge and skills in foreign languages. The effective formation of methodological and pedagogical competences is also prevented. The article substantiates the idea that the self-educational competence is the tool for the improvement of the foreign language teacher's professional training.

Термин «профессиональная компетентность» начал активно употребляться в методической науке в 90-е годы прошлого века, само понятие становится предметом специального, всестороннего изучения многих исследователей, занимаю-

щихся проблемами педагогической деятельности (Н. Д. Гришин, Н. В. Кузьмина, М. И. Лукьянова, А. К. Маркова, А. И. Павлютенков, и др.).

Подробный анализ профессиональной компетентности будущего учителя ино-

странного языка приведен в исследовании О. Е. Ломакиной, которая понимает под ней интегративное свойство личности, выражающееся в совокупности компетенций педагогической и предметной области знаний (коммуникативная, дидактическая, личностная) [9, с. 156]. К. Э. Безукладников также отмечает, что «профессиональная компетентность – это психологическое новообразование, включающее в себя наряду с когнитивным и поведенческим аспектами долговременную готовность к профессиональной деятельности как интегративное свойство личности» [1, с. 35]. Таким образом, профессиональная компетентность преподавателя – совокупность профессиональных и личностных качеств, необходимых для успешной педагогической деятельности.

Наиболее важной составляющей структуры профессиональной компетентности учителя иностранного языка многие ученые считают коммуникативную компетентность, под которой понимают способность общаться письменно и устно с носителем конкретного языка в реальной жизненной ситуации [6, с. 88]. Не вызывает сомнений положение о значимости данной компетенции, совершенно необходимой для успешного профессионального функционирования и карьерного роста практически в любой области. Е. Н. Соловова отмечает, что она должна быть сформирована как на родном, так и, как минимум, на одном иностранном языке [14, с. 33].

Некоторые исследователи полагают, что ведущее место в структуре профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка занимает методическая компетенция, поскольку «ее сформированность позволяет решать профессиональные задачи в процессе реализации целей обучения иностранным языкам, связанных с формированием иноязычной коммуникативной компетентности, образованием, воспитанием и развитием учащихся» [10, с. 157].

До сих пор мы недифференцированно пользовались понятиями компетенция и компетентность. И не смотря на то, что различиям в понимании данных терминов уделяется в научной литературе достаточно много внимания, следует остановиться на трактовке данных понятий. С нашей точки зрения, они соотносятся как общее и частное. Компетентность – это владение каким-то ресурсом, в то время как компетенция – более узкое понятие. Следовательно, компетенции будут являться компонентами профессиональной компетентности. Говоря о методической компетенции, мы можем употреблять словосочетания методическая компетентность, имея в виду

достаточно высокий уровень сформированности данного ресурса.

Вернемся к вопросу о первостепенной значимости того или иного компонента (той или иной профессиональной компетенции) в структуре профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка.

В составе коммуникативной компетентности американские лингвисты выделяют грамматическую, социолингвистическую, стратегическую и речевую компетентности. О. Е. Ломакина – языковую (лингвистическую), речевую, социокультурную (лингвострановедческую) компетенции. Последующие работы позволили ученым выделить следующие компоненты коммуникативной компетентности [10]:

- продукция (образцовость устной и письменной речи);
- рецепция (чтение и понимание на слух профессионально-значимого текста);
- языковая компетенция – владение грамматикой, лексикой, фонетикой, т. е. речь идет о владении системой сведений об изучаемом языке по его уровням (фонетика, лексика, состав слова и словообразование, морфология, синтаксис, лингвистика текста и стилистика);
- социолингвистическая компетенция (межкультурная и прагматическая компетенция).

В результате пристального рассмотрения компонентов «рецепция» и «продукция» мы приходим к выводу, что имеется в виду речевая компетенция – владение способами формирования и формулирования мыслей при помощи изучаемого языка, умение пользоваться ими в процессе речевого общения, иными словами – это «языковая система в действии» [9, с. 42].

Думается, что вышеприведенная трактовка социолингвистической компетенции слишком узкая. Напомним, что в отечественной методической литературе большинство исследователей относят к коммуникативной компетенции языковую, речевую и социокультурную [13]. При этом если сравнивать ее отечественную трактовку с документами Совета Европы, то можно обнаружить, что социокультурная компетенция понимается в отечественной литературе как совокупность социолингвистической, социальной и социокультурной компетенций, описанных в документах Совета Европы [см. об этом: 15, с. 15].

В связи с введением культурной составляющей в парадигму методики обучения иностранным языкам, а также в связи с тем, что при формулировании цели обучения иностранному языку в вузе подчеркивается, что «обучаемые должны сформиро-

вать в себе целостную культурно-языковую личность, близкую к аутентичной» [8, с. 215], стоит, по всей вероятности, выделить наличие культурологического компонента и назвать коммуникативную компетенцию коммуникативно-культурологической.

Таким образом, компонентный состав коммуникативно-культурологической компетенции весьма сложен. При этом воспитание медиатора культур предусматривает большую долю самостоятельности, следовательно, правильнее было бы вести речь не об «обучаемых», а скорее об «обучающихся», выделяя характер деятельности рассматриваемой языковой аудитории.

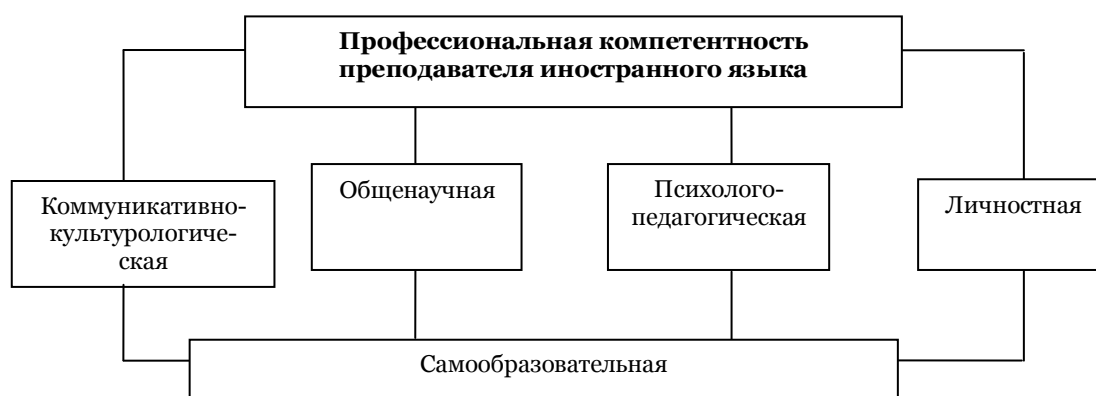
Однако вернемся к изучению компонентного состава профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка. Думается, что описанные выше особенности коммуникативной компетенции, а также двуплановое представление социального заказа, детерминирующего цели подготовки учителя иностранного языка, делает необходимым включение в компонентный состав профессиональной компетентности **самообразовательной компетенции**. Под самообразовательной компетенцией мы понимаем способности поддерживать и повышать в процессе самообразования свой уровень владения иностранным языком, равно как и уровень владения методическими и педагогическими знаниями, умениями и навыками в целях непрерывного совершенствования профессиональной методико-педагогической деятельности [3, с. 74]. Ядром самообразовательной компетенции служит познава-

тельная самостоятельность, которая складывается из наличия знаний об управлении собственной познавательной деятельностью [12, с. 8; см. также 4, с.11], и, разумеется, умений использовать эти знания в процессе собственной профессиональной подготовки.

Самообразовательная компетенция тесно переплетается с коммуникативно-культурологической, психолого-педагогической, личностной компетенцией, являясь базисной категорией при формировании всех компонентов профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка, ибо ее отсутствие замедляет рост коммуникативной компетенции, приращение знаний и умений использовать иностранный язык, препятствует эффективному формированию методической и педагогической компетенций. Что касается личностной и самообразовательной компетенций, то последняя выступает, с одной стороны, как результат личностного развития, а с другой – как его необходимое условие. Становление и развитие самообразовательной компетенции происходит непосредственно в деятельности студентов в процессе возрастания их самостоятельности [2, с. 24].

Разумеется, компонентный состав профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка не может быть полным без **психолого-педагогической** и **общенаучной** компетенций.

Значимость компонентов в составе профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка можно представить в виде следующей схемы.



Остановимся несколько подробнее на содержательном составе общенаучной, психолого-педагогической, личностной и самообразовательной компетенций.

Общенаучная компетенция должна включать когнитивную и исследовательскую компетенции. Основу *когнитивной компетенции* составляет деятельность по переработке различных источников ин-

формации: об общечеловеческих ценностях и родной (а также иноязычной) культуре, информации общенаучного плана о том, как осуществляется процесс познания. *Исследовательская компетенция* – наличие знаний и умений проведения исследований языка и литературы в их современном состоянии и историческом развитии, планирование и проведение несложных методи-

ческих и педагогических исследований. Думается, что профессиональное становление преподавателя иностранного языка в наши дни невозможно без формирования его исследовательской компетенции.

Психолого-педагогическая компетенция составляет наряду с рассмотренной ранее коммуникативно-культурологической компетенцией важную сферу профессионального сознания преподавателя иностранного языка, а именно педагогическое сознание, которое представляет собой «образ мышления, волеизъявления, чувствования и мотивации... ставший ориентиром и инструментом отражения и осуществления педагогической деятельности» [5, с. 78]. Данная компетенция обеспечивает передачу социального опыта, заключенного в других компетенциях и складывается из *психологической, педагогической и методической компетенций*.

Объединение трех компетенций в единой сфере подчеркивает единство и преемственность учебных дисциплин, формирующих обозначенные компоненты в процессе профессиональной подготовки, а также специфику междисциплинарных связей, «которые, по существу, должны носить не внешний, а внутрисистемный характер, ибо составляют единую сферу профессионального сознания» [там же].

Личностная компетенция является «регулятором личностных достижений, поиска личностных смыслов в общении с детьми, самоменеджмента, побудителем самопознания, профессионального роста, совершенствования мастерства, смыслотворческой деятельности, развития рефлексивных способностей и формирования индивидуального дидактического стиля» [9, с. 44]. Свое практическое выражение личностная компетенция находит в педагогической рефлексии, в основе которой лежит контроль и оценка готовности к осуществлению педагогической деятельности, а также контрольно-оценочная деятельность ее результатов.

Согласно приведенной схеме профессиональной компетентности, а также исследованиям компонентного состава **самообразовательной компетенции**, структурно она состоит из четырех компонентов [7, с. 21]: *психологического*, характеризующегося наличием устойчивой мотивации к осуществлению самообразования, соответствующими личностными качествами, например, волевыми, *методического* компонента – знания и действия образовательного и самообразовательного характера (само-

стоятельная ориентировка и мотивация, планирование, самоорганизация, самоконтроль и т. д.) [7, с. 21]. По сути, второй компонент является *аутометодическим*. Третий компонент самообразовательной компетенции вслед за Е. Я. Егорченковой, А. Г. Завьяловой, А. В. Кравченко обозначим как *лингвокоммуникативный* – специальные предметные знания и действия, лексико-грамматические операции, действия текстообразования и понимания, когнитивные знания и действия на основе страноведческой и общекультурной информации и т. д. *Профессионально-прикладной* компонент – знания и действия по переработке различных по своему характеру источников информации, по проведению исследований (лингвистических, методических, педагогических), а также другие лингвистические и методико-педагогические действия, отражающие применение результатов самообразования в профессиональной деятельности.

Хочется подчеркнуть, что отличительной чертой профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка является значимость именно самообразовательной компетенции. Мнение о том, что иностранному языку нельзя научить, ему можно только «*научиться*», т. е. научить самого себя, играет большую роль не только в процессе изучения иностранного языка, но и в ходе профессиональной подготовки преподавателя. Не случайно самообразовательная компетенция аккумулирует в своем составе все четыре компетенции – коммуникативно-культурологическую, общенаучную, психолого-педагогическую и личностную. Поскольку личностная прослеживается в психологическом компоненте, а общенаучная, по сути, находит отражение во всех компонентах самообразовательной компетенции. В диссертационном исследовании К. С. Махмурян также отмечается, что развитие профессионализма тесно связано с развитием автономии учителя и его рефлексивными способностями [11, с. 22].

Отсюда можно сделать вывод о том, что без сформированной самообразовательной компетенции немислимо профессиональное становление будущего преподавателя иностранного языка. Поскольку, с одной стороны, она является инструментом совершенствования профессиональной подготовки, с другой – зеркально отражает практически все содержательные компоненты профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безукладников К. Э., Крузе Б. А., Осолкова В. Р. Технология развития готовности будущего учителя к педагогической самореализации. Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2011.

2. Бредихина И. А. Формирование умений самостоятельного совершенствования методической стороны профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка (старший этап обучения, классический университет) : дис. ...канд. пед. наук. Екатеринбург, 2004.
3. Гиниатуллин И. А. Самостоятельная работа по практическому курсу иностранного языка // Иностранные языки в школе. 1990. №1. С. 74–76.
4. Гиниатуллин И. А. Самостоятельная учебная деятельность по овладению иностранным языком на специализированном факультете. Свердловск : Свердл. гос. пед. ин-т, 1990.
5. Днепров С. А. Педагогическое сознание: теории и технологии формирования у будущих учителей. Екатеринбург : ТОО «Уникум», 1998.
6. Дубровина Т. С. К вопросу о профессиональной компетентности будущих учителей иностранных языков // Молодой ученый. 2011. №4. Т. 2. С. 86–89.
7. Егорченкова Е. Я. , Завьялова А. Г. , Кравченко А. В. Формирование самообразовательной компетенции по иностранному языку у студентов неязыкового экономического вуза // Иностранные языки в школе. 2003. № 3. С. 20–24.
8. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб. : КАРО, 2005.
9. Ломакина О. Е. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков : дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1998.
10. Люботинский А. А. Характеристика методической компетентности в структуре профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка // Педагогика: традиции и инновации : материалы V междунар. науч. конф. (г. Челябинск, июнь 2014 г.). Челябинск : Два комсомольца, 2014. С. 154–157.
11. Махмурян К. С. Теоретико-методологические основы ускоренной подготовки учителя иностранного языка в условиях дополнительного профессионального образования : автореф. дис. ... докт. пед. наук. М. , 2007.
12. Рыблова А. Н, Самостоятельная познавательная деятельность студентов: пути интенсификации и руководства : дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 1997.
13. Сафонова В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М: Еврошкола, 2004.
14. Соловова Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход. М. : ГЛОССА ПРЕСС, 2004.
15. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. М. : АСТ: Астрель, 2008.

L I T E R A T U R E

1. Bezukladnikov K. E. , Kruze B. A. , Oskolkova V. R. Tekhnologiya razvitiya gotovnosti budushchego uchitelya k pedagogicheskoy samorealizatsii. Perm' : Perm. gos. ped. un-t, 2011.
2. Bredikhina I. A. Formirovanie umeniy samostoyatel'nogo sovershenstvovaniya metodicheskoy storony professional'noy podgotovki prepodavatelya inostrannogo yazyka (starshiy etap obucheniya, klassicheskiy universitet) : dis. ...kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 2004.
3. Giniatullin I. A. Samostoyatel'naya rabota po prakticheskomu kursu inostrannogo yazyka // Inostrannyye yazyki v shkole. 1990. №1. S. 74–76.
4. Giniatullin I. A. Samostoyatel'naya uchebnaya deyatel'nost' po ovladeniyu inostrannym yazykom na spetsializirovannom fakul'tete. Sverdlovsk : Sverdl. gos. ped. in-t, 1990.
5. Dneprov S. A. Pedagogicheskoe soznanie: teorii i tekhnologii formirovaniya u budushchikh uchiteley. Ekaterinburg : TОО «Unikum», 1998.
6. Dubrovina T. S. K voprosu o professional'noy kompetentnosti budushchikh uchiteley inostrannykh yazykov // Molodoy uchenyy. 2011. №4. Т. 2. S. 86–89.
7. Egorchenkova E. Ya. , Zav'yalova A. G. , Kravchenko A. V. Formirovanie samoobrazovatel'noy kompetentsii po inostrannomu yazyku u studentov neyazykovogo ekonomicheskogo vuza // Inostrannyye yazyki v shkole. 2003. № 3. S. 20–24.
8. Elizarova G. V. Kul'tura i obuchenie inostrannym yazykam. SPb. : KARO, 2005.
9. Lomakina O. E. Formirovanie professional'noy kompetentnosti budushchego uchitelya inostrannykh yazykov : dis. ... kand. ped. nauk. Volgograd, 1998.
10. Lyubotinskiy A. A. Kharakteristika metodicheskoy kompetentnosti v strukture professional'noy kompetentnosti budushchikh uchiteley inostrannogo yazyka // Pedagogika: traditsii i innovatsii : materialy V mezhdunar. nauch. konf. (g. Chelyabinsk, iyun' 2014 g.). Chelyabinsk : Dva komso-mol'tsa, 2014. S. 154–157.
11. Makhmuryan K. S. Teoretiko-metodologicheskie osnovy uskorennoy podgotovki uchitelya inostrannogo yazyka v usloviyakh dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya : avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk. M. , 2007.
12. Ryblova A. N, Samostoyatel'naya poznavatel'naya deyatel'nost' studentov: puti intensivatsii i rukovodstva : dis. ... kand. ped. nauk. Saratov, 1997.
13. Safonova V. V. Kommunikativnaya kompetentsiya: sovremennyye podkhody k mnogourovnevnomu opisaniiyu v metodicheskikh tselyakh. M: Evroshkola, 2004.
14. Solovova E. N. Metodicheskaya podgotovka i perepodgotovka uchitelya inostrannogo yazyka: integrativno-refleksivnyy podkhod. M. : GLOSSA PRESS, 2004.
15. Solovova E. N. Metodika obucheniya inostrannym yazykam: bazovyy kurs lektsiy. M. : AST: As-trel', 2008.

Статью рекомендует д-р пед. наук, профессор Н. Н. Сергеева.

Калужная Екатерина Геннадьевна,

старший преподаватель, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: kultura.land@mail.ru.

**РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: художественно-творческая деятельность; субъект творческой деятельности; студенты вуза; профессиональная деятельность, имиджмейкинг.

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрена возможность использования художественно-творческой деятельности в качестве средства формирования профессиональной компетенции в области имиджмейкинга у бакалавров рекламы и связей с общественностью. Актуальность изучения данного вопроса обусловлена повышением объективных требований к качеству профессиональной подготовки бакалавра рекламы и связей с общественностью, способного к дальнейшей творческой деятельности в своей профессиональной сфере; необходимостью учитывать творческую составляющую профессии рекламиста и специалиста по связям с общественностью и, соответственно, создавать теоретические и методические основания для их профессиональной подготовки; потребностью использовать педагогический потенциал художественно-творческой деятельности в процессе профессиональной подготовки бакалавров рекламы и связей с общественностью.

Kalyuzhnaya Ekaterina Gennadievna,

Senior Lecturer at the Ural Federal University named after the first President of Russia Boris Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

**ROLE OF ART AND CREATIVE ACTIVITY IN THE VOCATIONAL TRAINING
OF UNIVERSITY STUDENTS**

KEY WORDS: art and creative activity; subject of creative activity; vocational training; university students; professional activities, image making.

ABSTRACT. The article regards a possibility of using art and creative activity as means of formation of the professional competence of advertising and public relations Bachelors in the field of image making. The author determines the relevance of studying the issue by the development of objective requirements to the quality of vocational training of advertising and public relations Bachelor capable of further creative activities in professional sphere. It is necessary to consider a creative component of a profession of advertiser and specialist in public relations and to create the theoretical and methodical bases for their vocational training. Art and creative activity has pedagogical potential for vocational training of university students.

В современном обществе востребован тип профессионала, способного к мобильной адаптации в ситуации социокультурных изменений, к творческой инновационной деятельности и креативным решениям. Задача высшей школы состоит в обучении и воспитании студентов, имеющих мотивацию к дальнейшему личностно-профессиональному совершенствованию и самореализации, в создании условий для развития личности и реализации ее индивидуальных возможностей.

Концепция модернизации российского образования ориентирует практическую деятельность в системе высшего профессионального образования на выпуск конкурентоспособных специалистов, обладающих сформированными компетенциями для эффективной работы, способных творчески относиться к своей деятельности, что неотделимо и от их личностного развития. Становление такого профессионала в вузе во многом зависит от творческого характера учебно-познавательной деятельности, обеспечивающей целенаправленное развитие

творческого мышления студента и его творческого потенциала.

Вопросы творческого развития в учебно-познавательной деятельности особенно остро ставятся в контексте профессионального образования будущих специалистов, профессии которых имеют творческую составляющую. Соответственно, студентам в этом случае особенно необходимо не только овладевать профильными знаниями, но и развивать творческое воображение и эстетический вкус, постигать законы творчества, быть готовыми использовать творческие способности для решения нестандартных задач в своей профессиональной деятельности.

Творчески-инновационный характер ряда современных профессий актуализирует проблему научно-методического обеспечения креативного, творческого элемента в подготовке выпускников высшей школы (А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, Э. Ф. Зеер, П. Ф. Кубрушко, И. Д. Фрумин и др.). В процессе подготовки бакалавров рекламы и связей с общественностью, чья профессия связана с информационно-коммуникационной

деятельностью и имеет творческую направленность (Н. Арнольд, С. Блэк, Ф. Котлер, Б. Шмит, А. Симонсон, А. Д. Кривоносов, Т. Ю. Лебедева), данная проблема приобретает особую значимость в контексте их профессиональной подготовки.

Профессиональная деятельность будущих специалистов в области рекламы и связей с общественностью направлена на создание имиджа, который понимается как образ-представление объекта, воспроизводящийся в массовом, групповом или индивидуальном сознании технологиями рекламы и связей с общественностью. Как компоненты маркетинговой коммуникации, то есть рыночного процесса передачи информации от производителя к потребителю, реклама и связи с общественностью выполняют, в том числе, функцию удовлетворения «дополнительных, эстетических потребностей человека» [15, с.15]. Через рекламу и технологии связей с общественностью в современной массовой культуре происходит институализация и универсализация содержания транслируемого социального опыта, ценностных ориентаций, паттернов сознания и поведения [13]. Реализуя эту функцию, реклама и связи с общественностью как репрезентативная форма современной культуры при создании рекламных образов и имиджей нередко используют инструментарий искусства и художественного творчества.

Имиджмейкингу – профессиональной деятельности по созданию имиджа – в качестве социально-культурной технологии свойственно использование определенных социокультурных образцов как знаков и символов, обеспечивающих уникальность и узнаваемость создаваемого имиджа. Эмоциональное воздействие имиджа усиливается за счет использования средств художественной выразительности, которые, и определяют имидж как «образ потребности, создаваемый художественными средствами» [5, с. 94]. Изобразительно-выразительные средства (в том числе художественные средства) служат для того, чтобы создавать образные картины, воздействовать на аудиторию через этот «образ потребности».

Специалистам в данной сфере, соответственно, необходимо быть творческой индивидуальностью и владеть креативными технологиями для решения профессиональных задач, владеть репертуаром художественных средств, уметь использовать их в профессиональной деятельности. Подготовка таких специалистов возможна на основе методики погружения в опыт собственной творческой деятельности, через который нарабатываются ключевые профессиональные компетенции. Художественно-

творческая деятельность в данном случае представляется наиболее продуктивным средством формирования готовности студентов к профессиональной деятельности.

Художественно-творческая деятельность – одна из форм человеческой деятельности. В философском аспекте деятельность понимается как специфически человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование [10]. Всякая деятельность включает в себя цель, средства, результат и сам процесс деятельности; неотъемлемой характеристикой деятельности является ее осознанность. Однако основание самой цели лежит вне деятельности, в сфере человеческих мотивов, идеалов и ценностей (культуры), которые одновременно и детерминированы деятельностью, и сами выступают в качестве ее границ. Критерием деятельности являются, с одной стороны, ее ценностная ориентированность, с другой – ее влияние на человеческое существование. Гармония человека и его деятельности возможна на основе наполнения деятельности ценностным содержанием и значимости как объективных результатов, так и результатов с точки зрения субъекта деятельности.

Среди типов деятельности по отношению субъекта к реализуемому объекту выделяется эстетическая деятельность, связанная с восприятием и созданием произведений искусства и предполагающая трансляцию (передачу) смыслов, которые определяются ценностными ориентациями того или иного индивида и/или социума.

Такие понятия, как «эстетическая деятельность», «эстетическое сознание», «эстетический и культурный опыт», которые тесно связаны с вопросами становления личности, ее ценностных ориентаций и творческого развития детально исследованы в работах М.М. Бахтина, Л.С. Выготского, Ю.Б. Борева, Н.И. Киященко. Общепринятым является понимание эстетической деятельности (от гр. *aisthetik'os* – чувствующий, чувственный; воспринимаемый чувством) как особого рода отношений человека к действительности. Эстетическое отношение актуализируется в эмоциональной рефлексии. В акте эмоциональной рефлексии эмоциональные реакции преобразовываются и соответствующим образом оформляются в культурный опыт личности. Высшей формой эстетических отношений, является искусство – человеческая деятельность, удовлетворяющая эстетические потребности духовной жизни личности и формирующая сферу эстетических отношений между людьми. «Эстетическое вполне осуществляет себя только в искусстве», – пи-

сал М. Бахтин [4, с. 22]. В искусстве эмоциональная рефлексия приобретает креативный статус художественного творчества.

Художественное понимается как вид человеческой деятельности, направление которой связано с достижением совершенства объектов этой деятельности (то есть эстетической целостности). Художественность является специфическим свойством искусства – качеством, соединяющим содержащиеся в произведении смыслы и ценностные характеристики, структуру и выразительные средства.

Творчество определяется как создание нового результата созидательной деятельности, направленной «на совершенствование бытия во всей его полноте» [11, с.59], генерирование уже существующих ценностных смыслов и обретение новых, получение неочевидного (нетривиального) результата, обнаружение нестандартных решений, реализация человеком собственной индивидуальности. При этом следует отметить при формулировке понятия «творчество» отсутствие жестких критериев, различающих творческую и нетворческую деятельность [7; 16].

Художественная деятельность носит синкретический характер, что порождает ее корреляции с остальными четырьмя видами человеческой деятельности: познавательной, ценностно-ориентировочной, преобразовательной и коммуникативной [8]. Художник воспроизводит многообразие связей между личностью, обществом и природой в конкретную историческую эпоху. Он выражает свое ценностное мироотношение; изменяет материально-практические и духовно-идеальные результаты человеческой деятельности ради создания нового культурного объекта из материала природной, социальной, человеческой данности (предметов культуры, ценностей и идеалов, семиотических систем). Автор-творец выстраивает коммуникацию с адресатом через использование в художественном произведении исторически сложившейся в каждом виде искусства знаковой, семиотической системы.

В искусстве происходит органический синтез выше перечисленных видов деятельности, что позволяет говорить об органической целостности художественной деятельности, ее интегративном характере.

Художественно-творческая деятельность – это обладающий потенциалом для самоактуализации личности вид ее активности, направленный на создание и/или восприятие произведения искусства с целью генерирования новых смыслов или обязательного внесения новизны в продукт

деятельности (результат) средствами художественного освоения мира.

Компоненты любого вида деятельности: «субъект», «мотив» («потребность»), «цель», «предмет», «средства», «действия», «результат», – воспроизводимы и в структуре художественно-творческой деятельности. Принимая во внимание общую структуру любой деятельности, отражающую взаимосвязь цели, предмета и средств, и учитывая общие характеристики любой деятельности: целенаправленность; предметность, инструментальность – представим логическую цепочку взаимосвязи структурных элементов художественно-творческой деятельности: субъект художественно-творческой деятельности → потребность в эстетическом освоении действительности → создание целостного образа действительности / художественного образа → изобразительно-выразительные средства → последовательность операций по созданию целостного образа действительности / художественного образа → творческий продукт (новый образ) как результат деятельности.

Рассмотрим такой важный элемент предложенной структуры художественно-творческой деятельности, как субъект художественно-творческой деятельности в соотношении с задачей определить роль данной деятельности в профессиональном становлении студентов вуза (в нашем случае – студентов направления подготовки «реклама и связи с общественностью»).

Под субъектом художественно-творческой деятельности понимается личность с активным творческим отношением к миру и мотивационно-ценностной ориентацией на создание и/или восприятие произведения искусства с целью генерирования новых смыслов или обязательного внесения новизны в продукт деятельности (результат) средствами художественного освоения мира.

В процессе формирования профессиональной компетенции в области имиджмейкинга средствами художественно-творческой деятельности субъектом этой деятельности должен стать студент. Проявляется и развивается его позиция как субъекта (субъектность [1]), то есть направленность на целеориентированную преобразовательную творческую активность в образовательном процессе для личностного и профессионального совершенствования, через такие характеристики личности, как инициативность, рефлексивность, креативность, потребность в самореализации и реализации своих творческих способностей.

В философском понимании творческие способности являются характеристикой родовой сущности субъекта творческой дея-

тельности. Способности реализуются, если у субъекта художественно-творческой деятельности есть потребности в эстетическом освоении действительности, в творчестве. У него должна быть «когнитивно-эстетическая» [14] установка – некая целостная направленность на определенную активность в эстетическом освоении действительности, на реализацию творческих способностей. Важно отметить, что такие потребности детерминируются культурой, воспитанием и формируются, во-первых, через осознание потребностей – проявление интереса к творчеству, то есть фиксацию ценностного отношения индивида к сферам деятельности, осуществляющим эмоционально-окрашенное взаимодействие с окружающим миром на основе представлений о гармонии и красоте жизни.

В качестве культурно-созидательной деятельности художественно-творческая деятельность может стать формой организации учебного процесса. Педагогический потенциал данной деятельности предоставляет широкие возможности формирования профессиональной компетенции в области имиджмейкинга у бакалавров рекламы и связей с общественностью. Под педагогическим потенциалом художественно-творческой деятельности понимается совокупность характеристик, средств, условий, необходимых для организации и ведения учебного процесса с целью развития личностных ресурсов – знаний, образцов поведения, моделей трансляции человеческого опыта, – обеспечивающих эстетическое воспитание и образование личности, ее развитие в культуре. Соответственно, интеграция художественно-творческой деятельности в педагогический (учебно-воспитательный) процесс способна стать фактором повышения эффективности обучения студентов направления «Реклама и связи с общественностью». Как отмечалось ранее, их будущая профессия сопряжена с творческой составляющей, а имиджмейкинг, являясь креативной коммуникативной деятельностью, в которой сочетаются процесс (конструирование или преобразование имиджа объекта) и результат (целенаправленно сформированный или преобразованный имидж объекта), коррелирует с содержательно-формальными характеристиками художественно-творческой деятельности.

В собственной художественно-творческой деятельности студентов технологии имиджмейкинга позволяют использовать возможности языка графики, живописи, дизайна, декоративно-прикладного искусства для проектирования рекламного об-

раза, товарного знака, визитной карточки, разворота журнала, сайта, фирменного стиля компании.

Теория художественного творчества позволяет дать представление об основах изобразительной грамоты (цвет, цветовой контраст, тон, колорит, пропорции, светотень, перспектива, пространство, объем, ритм, формат, композиция), анализировать содержание, образный язык произведений разных видов и жанров изобразительного искусства и определять средства выразительности (линия, цвет, тон, объем, светотень, перспектива, композиция).

В сферу профессиональных интересов специалиста по рекламе и связям с общественностью включены такие виды деятельности, как концептуальное обоснование композиции рекламной фотографии, создание художественной фотографии, фотоколлажа, видеофильма, раскадровки по теме и выражение в творческой деятельности своего отношения к изображаемому – создание художественного образа.

Ресурсы художественно-творческой деятельности могут обеспечивать создание художественно-декоративных проектов, объединенных единой стилистикой (конструирование различных типов имиджа и его компонентов).

Художественно-творческая деятельность как способ организации учебного процесса направлена на овладение бакалаврами рекламы и связей с общественностью методами и приемами художественно-творческой деятельности и усвоение опыта творческой деятельности, максимально приближенной к профессиональной.

Сфера деятельности будущих рекламистов и специалистов по связям с общественностью связана с имиджевыми коммуникациями и требует не только специальных знаний, но и высокого уровня общей культуры, развитого эстетического вкуса, творческого воображения. Постигание законов творчества, изучение художественно-выразительных средств различных видов искусств, приобретение студентами опыта художественно-творческой деятельности является важным в их профессиональной подготовке. В каком-то смысле, художественно-творческое мышление можно назвать профессиональным мышлением рекламиста и специалиста по связям с общественностью. В связи с этим становится актуальным овладение выпускниками данного направления методами и приемами творческой деятельности, что способствует и формированию профессиональной компетенции в области имиджмейкинга.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Абульханова-Славская К. А. Проблемы активности личности. Методология и стратегия познания // Активность и жизненная позиция личности. М., 1988. С. 4–19.
2. Андреев Н. В. Пути познания мира и особенности художественной деятельности в высшей школе // Мир науки, культуры, образования. 2015. №1 (50). С.70–72.
3. Батищев Г. С. Введение в диалектику творчества. СПб., 1997.
4. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. М., 1975. С. 22.
5. Блажно Е. А. Public Relations. Приглашение в мир цивилизованных рыночных и общественных отношений. М., 1994. С. 94.
6. Борытко Н. М. Система профессионального воспитания в вузе : учеб.-метод. пособие / под. ред. Н. К. Сергеева. М. : АПКППРО, 2005.
7. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб. : Питер, 2009.
8. Каган М. С. Эстетика как философская наука. СПб. : 1997.
9. Ломов С. П. Методология художественной деятельности // Инновационные проекты и программы в образовании. 2013. №2. С.49–52.
10. Огурцов А. П., Юдин Э. Г. Деятельность // Новая философская энциклопедия. 2-е изд., испр. и доп. Т. 1. М. : Мысль, 2010.
11. Сагатовский В. Н. Аксиология творчества // Наука. Искусство. Культура. 2012. №1. С.58–63.
12. Сухарев А. И., Меньшенина И. С. Формирование профессиональной направленности личности в художественной деятельности // Омский научный вестник. 2014. №4 (131). С.155–157.
13. Флиер А. Я. Массовая культура/Культурология. XX век – М Культурология XX век : энциклопедия. Том второй. Санкт-Петербург : Университетская книга, 1998.
14. Шевченко Л. Н. Проблема эстетической когнитивности социальных отношений : автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.01: Краснодар, 2003.
15. Шмит Б., Симонсон А. Эстетика маркетинга: стратегия менеджмента, создания бренда и имиджа компании / пер. с англ. Е. В. Швец. М. : АСТ : Транзиткнига, 2005. С.15.
16. Яковлева Е. Л. Развитие творческого потенциала личности как цель образования // Мир психологии. 1996. № 2. С. 145–151.

L I T E R A T U R E

1. Abul'khanova-Slavskaya K. A. Problemy aktivnosti lichnosti. Metodologiya i strategiya poznaniya // Aktivnost' i zhiznennaya pozitsiya lichnosti. M., 1988. S. 4–19.
2. Andreev N. V. Puti poznaniya mira i osobennosti khudozhestvennoy deyatel'nosti v vysshey shkole // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2015. №1 (50). S.70–72.
3. Batishchev G. S. Vvedenie v dialektiku tvorchestva. SPb., 1997.
4. Bakhtin M. M. Voprosy literatury i estetiki. M., 1975. S. 22.
5. Blazhno E. A. Public Relations. Priglasenie v mir tsivilizovannykh rynochnykh i obshchestvennykh otnosheniy. M., 1994. S. 94.
6. Borytko N. M. Sistema professional'nogo vospitaniya v vuze : ucheb.-metod. posobie / pod. red. N. K. Sergeeva. M. : APKPPRO, 2005.
7. Il'in E. P. Psikhologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti. SPb. : Piter, 2009.
8. Kagan M. S. Estetika kak filosofskaya nauka. SPb. : 1997.
9. Lomov S. P. Metodologiya khudozhestvennoy deyatel'nosti // Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii. 2013. №2. S.49–52.
10. Ogurtsov A. P., Yudin E. G. Deyatel'nost' // Novaya filosofskaya entsiklopediya. 2-e izd., ispr. i dopol. T. 1. M. : Mysl', 2010.
11. Sagatovskiy V. N. Aksiologiya tvorchestva // Nauka. Iskusstvo. Kul'tura. 2012. №1. S.58–63.
12. Sukharev A. I., Men'shenina I. S. Formirovanie professional'noy napravlenosti lichnosti v khudozhestvennoy deyatel'nosti // Omskiy nauchnyy vestnik. 2014. №4 (131). S.155–157.
13. Flier A. Ya. Massovaya kul'tura/Kul'turologiya. XX vek – M Kul'turologiya XX vek : en-tsiklopediya. Tom vtoroy. Sankt-Peterburg : Universitetskaya kniga, 1998.
14. Shevchenko L. N. Problema esteticheskoy kognitivnosti sotsial'nykh otnosheniy : avtoref. dis. ... kand. filos. nauk: 09.00.01: Krasnodar, 2003.
15. Shmit B., Simonson A. Estetika marketinga: strategiya menedzhmenta, sozdaniya brenda i imidzha kompanii / per. s angl. E. V. Shvets. M. : AST : Tranzitkniga, 2005. S.15.
16. Yakovleva E. L. Razvitie tvorcheskogo potentsiala lichnosti kak tsel' obrazovaniya // Mir psikhologii. 1996. № 2. S. 145–151.

Статью рекомендует д-р культурологии, профессор И. Я. Мурзина.

УДК 378.147:371.124:91
ББК 4448.985

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

Кузнецова Марина Леонидовна,

аспирант кафедры географии и методики географического образования, географо-биологический факультет, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: kml78@yandex.ru.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ КОНСТРУКТ СИСТЕМЫ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФИИ В ВУЗЕ: К ПРОБЛЕМЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ КЛЮЧЕВЫХ ПОНЯТИЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: образовательные результаты; педагогическое проектирование; проектная деятельность; проектная компетентность; компетентностный подход; методическая подготовка.

АННОТАЦИЯ. Современное высшее образование основано на компетентностной уровневой модели обучения. В соответствии с запланированными результатами, связанными с формированием проектной компетентности будущего учителя, особую роль играет методика обучения географии. Методическая подготовка выступает неотъемлемой частью профессионального образования учителя географии в педагогическом университете. Профессиональная деятельность современного учителя географии в соответствии с целями современного основного общего образования, в условиях его стандартизации и гуманизации, включает различные виды деятельности: познавательную, исследовательскую, коммуникативную, проектную, диагностическую, самообразовательную и др. Важнейшим видом деятельности выступает проектная деятельность. Проектная компетентность студента в образовательном процессе вуза формируется через опыт проектной деятельности путем постепенного освоения системы проектных умений разного уровня сложности и обобщенности, субъектности и личностных профессиональных качеств. Разработка и внедрение в содержание методической подготовки инновационного конструкта «Научные основы педагогического проектирования и проектной деятельности учителя географии» в качестве самостоятельной содержательно-методологической линии содействует межпредметному синтезу знаний и умений, усиливает ее направленность на решение задач практической педагогической деятельности, в конечном итоге обеспечивает освоение студентами проектной деятельности. Проектная деятельность, регулируемая проектным мышлением, составляет основной, базовый элемент проектной компетентности как интегрированного личностного качества специалиста и выступает исходным звеном проектной культуры педагога.

Kuznetsova Marina Leonidovna,

Post-graduate Student at the Department of Geography and Geographic Education Techniques, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

PEDAGOGICAL DESIGNING AS INNOVATIVE SYSTEM CONSTRUCT OF METHODOLOGICAL TRAINING OF A GEOGRAPHY TEACHER IN UNIVERSITY: TO THE PROBLEM OF DETERMINING KEY CONCEPTS

KEY WORDS: educational outcomes; instructional design; project activities; project competence; competence approach; instructional technology.

ABSTRACT. Modern higher education is based on the competency level model of the education. In accordance with the planned results associated with the formation of the design competence of the future teacher special role is played by the methods of teaching geography. Methodological training serves an integral part of vocational education of a geography teacher at the pedagogical university. Professional activities of modern geography teacher in accordance with the objectives of modern general education, in terms of its standardization and humanization, contains a variety of activities: cognitive, exploratory, communicative, designing, diagnostic, self-educational, and others. The most important activity category is project activity. The project competence of students is formed by means of experience in design activity during educational process by gradual development of design abilities at different levels of complexity and generality, subjectivity and personal merit. Development and implementation in the contents of methodological training of the innovative construct «Scientific bases of pedagogical designing and project work of a geography teacher» as a separate content-methodological line promotes interdisciplinary synthesis of knowledge and skills, strengthens its focus on the tasks of practical educational activities, and ultimately provides the development of student's project activities. Project activities controlled by design thinking is a basic element of design competence as an integrated personal quality of a specialist and acts as a source part of the design culture of a teacher.

Гуманизация современного общего образования во многом связана с изменением отношения учителя к образованию. Согласно установкам федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО), его цель и смысл состоит в развитии личности, становлении субъектности обучающихся,

предполагает развитие общих способностей, личностных качеств ученика, освоение универсальных способов деятельности и мышления, превращающих образование в самообразование и саморазвитие человека [19]. Об этой стороне учительского труда говорится и в пункте 7 статьи 3 Федерального Закона «Об образовании в Рос-

сийской Федерации», в качестве одного из принципов политики государства в сфере образования провозглашается принцип свободы выбора получения образования согласно склонностям и потребностям человека, создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей [20]. Обеспечение соответствующих условий образовательного процесса определяет сферу ответственности профессиональной деятельности современного учителя.

В этой связи заметно усложняются традиционные и появляются новые требования к педагогу образовательной школы, результатам его труда. В его профессиональной деятельности все более значимым становится сознательная деятельность прогнозирования, промышления будущего, опирающаяся на осмысление прошлого и настоящего, анализа их связи для усиления развивающей направленности учебного процесса.

Компетентный подход, принятый в качестве методологического основания, эффективного инструмента и базового условия, способствовал появлению многоуровневости высшего образования, определил задачи существенного уточнения содержания учебно-целевой и процессуально-деятельностной сторон вузовского образования, новое понимание сущности образовательных результатов. Под образовательными результатами в современной педагогике, педагогической психологии и предметной методике (В. И. Андреев, Ю. В. Варданян, К. В. Вербова, Н. И. Вьюнова, Л. К. Гребенкина, Л. Н. Захарова, С. В. Зенкина, А. А. Кузнецов, С. Н. Поздняк, В. А. Сластенин, Т. Н. Суворова и др.) понимаются продуктивные изменения ресурсов личности, которые человек осознает, сознательно развивает, готов и способен применять для решения значимых личностных и профессиональных проблем. Описание образовательных результатов в понятийном поле компетентного подхода привело к их обозначению «ключевые компетенции».

Согласно установкам ФГОС высшего педагогического образования, студенту следует освоить комплекс ключевых общекультурных и профессиональных компетенций, органично связанных с развитием личностных и профессионально важных качеств, познавательных интересов, творческих способностей, открытости к новому, системности и гибкости профессионального мышления, восприимчивости к проблемам и противоречиям профессиональной деятельности, готовности к их продуктивному решению.

Существенная особенность новых образовательных результатов состоит в том, что

своеобразным узлом, содержательным основанием, относительно которого определяются новые результаты, выступает проектная компетентность выпускника. Необходимо подчеркнуть, что в ФГОС ВПО впервые проектная деятельность выделена в качестве самостоятельного вида профессиональной деятельности педагога [17, 18].

Установки ФГОС ВО, реализуя принцип опережающего развития высшего педагогического образования по отношению к запросам и потребностям образовательной практики, глубоко согласуются с требованиями, нормирующими профессиональную деятельность педагога образовательной школы. Особенно показателен в этом плане новый документ, получивший название Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)». Стандарт как характеристика квалификации, необходимой работнику для выполнения профессиональной деятельности, включает описание обобщенных трудовых функций, конкретизирующих их трудовые действия [11].

В нормативных документах, определяющих основные векторы развития педагогического образования, регламентирующих профессиональную деятельность педагога, подчеркивается особая роль проектной деятельности в общей структуре практической педагогической деятельности. Включение проектной деятельности в содержание основных, наиболее значимых результатов образовательного процесса вуза, относительное доминирование проектной составляющей по отношению к другим элементам квалификационной характеристики обусловлено приоритетностью идей гуманизации системы отечественного образования и, как следствие, необходимостью ценностно-смыслового самоопределения каждого педагога по отношению к этим идеям.

Проблема формирования проектной деятельности у будущего учителя представляет собой одну из наиболее важных и в то же время сложных проблем современной педагогики и предметной методике. Далее изложение ограничивается рамками методической подготовки учителя географии.

Методическая подготовка учителя представляет профессионально-образовательную систему, функционирующую и развивающуюся внутри более общей образовательной системы педагогического вуза, включающей блоки общекультурного, психолого-педагогического, предметного географического образования. Содержательную основу методической подготовки студентов на ступени бакалавриата составляет

учебная дисциплина «Теория и методика обучения географии», которая относится к учебным дисциплинам психолого-педагогического цикла, выполняет интегрирующую функцию в отношении иных дисциплин, усиливая их профессиональную направленность. Мы разделяем позицию Н. Л. Стефановой, состоящую в том, что методическую подготовку следует рассматривать как главную часть профессиональной подготовки в том случае, если речь идет о подготовке учителя-предметника для средней школы [15, с. 111]. Действительно, профессиональная подготовка в педагогическом вузе обычно связывается с достижением общей цели – воспитание педагога-профессионала. Методическая же подготовка направлена на решение более узкой задачи – формирование готовности и способности учителя к выполнению практической педагогической деятельности по направлению подготовки.

Содержание методической подготовки учителя совершенствуется вместе с развитием образовательной системы вуза и образовательной школы как сферы профессиональной деятельности выпускника, испытывает влияние различных факторов, в значительной степени зависит от уровня развития методики как науки. Происходящая сегодня модернизация педагогического образования актуализирует новые теоретические направления и практические способы разработки содержания предметной методики. В свете изложенного выше ключевое направление совершенствования системы методической подготовки современного учителя географии мы связываем с разработкой и внедрением в ее содержание инновационного конструкта «*Научные основы педагогического проектирования и проектной деятельности учителя географии*». Последовательное, целенаправленное, преемственное развертывание содержания этого конструкта в качестве самостоятельной содержательно-методологической линии содействует межпредметному синтезу знаний и умений, усиливает направленность методической подготовки на решение задач практической педагогической деятельности, в конечном итоге обеспечивает освоение студентами проектной деятельности. При этом мы учитываем, что проектная деятельность, регулируемая проектным мышлением, составляет основной, базовый элемент проектной компетентности. Как интегрированное личностное качество специалиста она, в свою очередь, выступает исходным звеном проектной культуры педагога, соотносится как с проектированием объекта педагогического труда, так и с процессами самоопределения, само-

познания, самопроектирования, творческой самореализации в профессиональной деятельности. На ступени бакалавриата эти вопросы включаются в содержание учебной дисциплины «Теория и методика обучения географии». На ступени магистратуры для этой цели разрабатывается учебная дисциплина «*Проектная деятельность учителя географии: научные основы и практический инструментарий*».

Разработка содержания инновационного конструкта предполагает изучение, систематизацию многоаспектной научной информации по проблеме педагогического проектирования, обобщение результатов научных поисков. Необходимо определение принципов и критериев отбора и способов структурирования учебного содержания, прежде всего ключевых понятий, обоснование соответствующих учебному материалу методов, технологий обучения, форм организации различных видов учебной деятельности студентов, конкретного методического инструментария формирования у них проектных умений, критериев и параметров их сформированности. В рамках выделенной проблемной области, имеющей сложный, комплексный характер, для дальнейшего анализа выделим проблему, связанную с определением содержания и соотношения ключевых понятий. Искомые понятия не только расширяют понятийно-терминологический аппарат предметной методики, но и трансформируют содержание и соотношение традиционных для методики понятий, выступают содержательными единицами организации учебного материала, смысловыми единицами его освоения студентами. Итак, особое внимание к анализу содержания ключевых понятий определяется их функцией в качестве системообразующих элементов, которые формируют теоретико-методологическую основу содержания конструкта, задают своеобразную концептуальную рамку становления и развития профессионального мышления студентов, определяют особенности их учебно-познавательной, собственно проектной и практической деятельности.

Изучение литературы по вопросам педагогического проектирования показывает, что учеными разработаны теоретические и методологические основания педагогического проектирования. Исследование вопросов педагогического проектирования началось еще в первой половине XX в. (М. Азимов, В. Гаспарский, Дж. Джонс, Я. Дитрих, В. М. Розин, Л. Тондл, П. Хилл), основывалось на общих идеях проектирования, активно разрабатываемых в области дизайна, менеджмента (Т. Браун, Р. Мартин, Г. Саймон). В последние десятилетия

эта проблематика приобрела большую популярность, характеризуется масштабно-стью, большим разнообразием проводимых исследований. Условно можно выделить несколько направлений научного поиска: разработка и обоснование теоретических и методологических основ педагогического проектирования (Н. А. Алексеев, В. С. Безрукова, В. П. Беспалько, М. П. Горчакова-Сибирская, Л. И. Гурье, Е. С. Заир-Бек, В. К. Зарецкий, Н. К. Зотова, С. И. Краснов, Т. В. Кичигина, И. А. Колесникова, Г. Е. Муравьева, А. М. Новиков, Т. Г. Новикова, Н. П. Поличка, О. Г. Прикот, В. Е. Радионов, В. И. Слободчиков, Ю. Г. Татур, Ю. С. Тюнников, В. З. Юсупов); проектирование общественных, в том числе образовательных систем на основе методологии мыследеятельности (Н. А. Алексеев, О. А. Анисимов, О. И. Генисаретский, В. Я. Дубровский, А. Г. Раппопорт, В. М. Розин, Г. П. Щедровицкий и др.); структура педагогического проектирования (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, Е. И. Машбиц, Б. В. Сазонов и др.); теория и практика педагогического проектирования в контексте повышения качества образования (Г. А. Монахова, Т. К. Смыковская, С. Е. Шишов, Н. О. Яковлева и др.); проектирование профессионального педагогического образования (В. А. Болотов, Е. И. Исаев, В. А. Слободчиков и др.); подготовка будущих педагогов к осуществлению проектной деятельности (П. Н. Пестряков, В. Е. Радионов и др.). Число работ и глубина проработки проблемы в методической плоскости заметно уступают и связаны преимущественно с вопросами учебного проектирования школьников, подготовкой педагога к организации проектной деятельности учащихся. В работах разных авторов убедительно доказан факт сложной организации проектной деятельности, многозначности ее проявления, многофакторности ее организации и проявления.

Несмотря на весьма широкий спектр работ, посвященных исследованию проектной деятельности педагога как субъекта педагогического проектирования, недостаточным, по нашему мнению, является анализ проблемы логической структуры проектной деятельности, особенностей ее становления у студентов – будущих учителей, взаимосвязи этапов формирования методических и проектных умений. В методике обучения географии отсутствуют специальные исследования, объектом которых являются природа и сущность проектных умений, методические условия их формирования у студентов в системе методической подготовки, хотя имеется определенный потенциал теоретических и практических исследований по проблемам, связанным с подготовкой учителя к осуществлению педагогического проектирования.

Авторы считают, что это: предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов (В. С. Безрукова); деятельность, направленная на разработку и реализацию образовательных проектов, под которыми понимаются оформленные комплексы инновационных идей в образовании, в социально-педагогическом движении, в образовательных системах и институтах, в педагогических технологиях и деятельности (Н. В. Борисова); содержательное, организационно-методическое, материально-техническое и социально-психологическое оформление замысла реализации целостного решения педагогической задачи, осуществляемой на эмпирическо-интуитивном, опытно-логическом и научном уровнях (И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, В. А. Слостенин, Е. И. Шиянов). Неоднозначное понимание авторами структуры проектирования и, следовательно, проектной деятельности отражает таблица.

Таблица

Представления авторов о структуре проектной деятельности и проектных умениях учителя

Автор-исследователь	Основные положения
<i>Структура проектной деятельности</i>	
В. И. Гинецинский, 1992	<ul style="list-style-type: none"> - констатация и оценка результатов педагогической деятельности; - выдвижение гипотезы о связи результатов с факторами учебного процесса; - построение конкретной педагогической системы, соответствующей работе данного учебного заведения; - построение педагогической системы специального целевого назначения; - выбор методики измерения параметров; - сравнение результатов измерения функционирования названных систем; - построение оптимизированного варианта конкретной педагогической системы

Продолжение таблицы

Автор-исследователь	Основные положения
<i>Структура проектной деятельности</i>	
В. В. Сериков, 1994	<ul style="list-style-type: none"> - разработка замысла, диагностичное задание цели, определение состава и условий действий, ведущих к личностным новообразованиям; - формирование обобщенной характеристики педагогической ситуации, динамическое структурирование процесса; - подбор педагогических средств; - прогнозирование вариантов поведения педагога; - диагностика результатов [13]
Е. С. Заир-Бек, 1995	<ul style="list-style-type: none"> - определение замысла или эскиз проекта; - разработка моделей действий (стратегия); - планирование реальных стратегий на уровне задач и условий их реализации; - организация обратной связи; - оценка процесса и анализ результатов оформление документации: доклад, сообщение, публикация [2]
Н. Н. Суртаева, 1995	<ul style="list-style-type: none"> - теоретический этап: теоретическое создание проекта; - рефлексивный этап (самоосмысление, самоанализ); - экспериментальный этап (частичное внедрение, апробирование); - корректирующий этап (уточнение теоретического проекта); - заключительный (внедрение проекта)
В. М. Монахов, 1995	<ul style="list-style-type: none"> - диагностическое целеполагание, анализ будущей деятельности учащихся, цель обучения; - выбор конкретной педагогической технологии, концепции, конкретной технологии, гипотезы ее осуществления; - определение содержания обучения в границах данной образовательной области, выделение модулей, учебных элементов, логическая система их изучения (учебные планы и программы в модульном решении); - вариант продукта учебного процесса в границах конкретной области развития [8]
В. С. Безрукова, 1996	- моделирование, проектирование, конструирование [1]
В. Е. Радионов, 1996	<ul style="list-style-type: none"> - декомпозиция (разделение общего замысла на части, иные задачи) и подбор соответствующих средств; - трансформация, где первоначальный замысел конкретизируется, обретает структуру и конкретное содержание; - конвергенция, где происходит «сборка» частных проектных решений в программы [12]
Ю. Г. Татур, 2001	<ul style="list-style-type: none"> - предварительный этап (уточняется понятийный аппарат применительно к объекту проектирования, формируется необходимая база исходных данных, анализируется обеспечение); - концептуальный этап (разработка стратегия и установление принципов проектирования, структуризация объекта, уточнение и декомпозиция генеральной цели); - технологический этап (разработка организационных механизмов, способов и средств, апробация в экспериментальных условиях опытного образца созданного конструкта) [16]
И. А. Колесникова, 2007	<ul style="list-style-type: none"> - предпроектный этап (диагностика, проблематизация, целеполагание, концептуализация, форматирование проекта, его предварительная социализация); - этап реализации проекта; - рефлексивный этап; - послепроектный этап (итоговая экспертиза и оценка проекта, коррективы, принятие решений о применении проекта) [3]

Продолжение таблицы

Автор-исследователь	Основные положения
<i>Проектные умения учителя</i>	
Кузьмина Н. В., 1990	<p>Проективные способности соотносятся с чувствительностью к созданию новых продуктивных способов обучения:</p> <p><i>Гностические:</i> быстрое и творческое овладение методами обучения учащихся, изобретательность способов обучения; обеспечивают накопление информации учителем о себе и учениках.</p> <p><i>Проектировочные:</i> представление конечного результата воспитывающего обучения в заданиях, расположенных во времени на весь период обучения.</p> <p><i>Конструктивные:</i> создание творческой рабочей атмосферы совместной деятельности, чувствительности к построению урока, соответствующего развитию и саморазвитию учащихся.</p> <p><i>Коммуникативные:</i> установление контакта.</p> <p><i>Организаторские:</i> избирательная чувствительность к способам организации учащихся в группе, в освоении учебного материала, к самоорганизации деятельности педагога и учащихся.</p> <p><i>Педагогические</i> способности предполагают высокий уровень общих способностей: мышления, воображения и др. и специальных способностей, связанных с особенностями предмета [4]</p>
Маркова А. К., 1993	<p>В группе педагогических способностей выделяет:</p> <p><i>Перцептивно-рефлексивные способности</i>, определяющие возможность проникновения учителя в индивидуальное своеобразие личности ученика, ориентации на психическое развитие ученика и понимание самого себя;</p> <p><i>Проективные, конструктивные, управленческие способности</i>, связанные с умением воздействовать на другого человека [5]</p>
Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н., 2002	<p><i>Аналитико-рефлексивные</i> – анализ и рефлексия целостного педагогического процесса и его элементов, субъект-субъектных отношения, возникающих затруднений и др.;</p> <p><i>Конструктивно-прогностические</i> – построение целостного педагогического процесса в соответствии с общей целью профессионально-педагогической деятельности, выработка и принятие педагогического решения, прогнозирование результатов и последствий принимаемых педагогических решений;</p> <p><i>Организационно-деятельностные</i> – реализация оптимальных вариантов педагогического процесса, сочетание многообразных видов педагогической деятельности;</p> <p><i>Оценочно-информационные</i> – сбор, обработка и хранение информации о состоянии и перспективах развития педагогической системы, ее объективная оценка;</p> <p><i>Коррекционно-регулирующие</i> – коррекция хода, содержания и методов педагогического процесса, установление необходимых коммуникационных связей, их регуляция и поддержка и др. [14]</p>

Окончание таблицы

Автор-исследователь	Основные положения
<i>Проектные умения учителя</i>	
Митина Л. М., 2004	<p><i>Проектировочно-гностические способности</i> возможность и необходимость прогнозирование учителем индивидуальное развитие ученика на основе всесторонних знаний о нем, а также управление поведением и сознанием ребенка воздействуя на его мотивы и цели, создание эмоционально-мотивационного фона, обусловливающего «социальную ситуацию развития» учащегося.</p> <p><i>Рефлексивно-перцептивные способности</i> включают способность анализировать, оценивать себя, понимать себя, регулировать свое поведение и деятельность, способность к проникновению в индивидуальное своеобразие ученика, способность вставать в позицию ученика и с его точки зрения увидеть, понять и оценить себя, способность к конструктивному разрешению своих внутрличностный противоречий и конфликтов [6]</p>

Сложный, интегративный характер и многообразие проявлений объясняют неоднозначность толкования педагогического проектирования разными авторами. Из приведенных определений содержания и структуры понятия следует, что для изучения логической структуры проектной деятельности необходимо учитывать систему объектно-субъектных отношений, четко определить, что является объектом педагогического проектирования и кто выступает его субъектом. Вместе с тем, мы понимаем, что закономерности, взаимосвязи между отдельными процессами педагогического проектирования выполнения проектной деятельности, проявляющиеся у учителя с определенным опытом работы, у студента, обучающегося в вузе, будут иметь иное содержание, оставаясь при этом функционально идентичными. Опыт проектной деятельности у студента в образовательном процессе вуза и у учителя в процессе профессиональной деятельности формируется путем постепенного освоения системы проектных умений разного уровня сложности и обобщенности. Они обеспечивают проектную компетентность, составляют основу профессиональной деятельности учителя географии в условиях реформирования школьного географического образования. Проектные умения являются основой становления, формирования и развитие проектной деятельности учителя, обратимся к анализу данного понятия, что отражено в таблице.

На основе сопоставительного анализа определений понятия, приводимых разными авторами, с учетом содержательных особенностей школьной географии и того, что субъектом проектной деятельности выступает учитель географии. Под педагогиче-

ским проектированием будем понимать специально организованную, сложную деятельность учителя, направленную на разработку образовательных проектов географического содержания на основе четко определенных ценностно-целевых оснований. В условиях стандартизации среднего образования ценностно-целевые основания образовательного процесса связаны с достижением новых образовательных результатов, имеющих системно-деятельностный характер. Для уточнения определения понятия необходимо определить, кто является субъектом этой деятельности, в нашем случае это учитель географии.

Проектная деятельность учителя географии – это форма его профессиональной активности, обеспечивающая разработку образовательных проектов, необходимых для трансляции подрастающим поколениям географического опыта, географической культуры.

Проектные умения учителя географии – это субъективные умения проектирования образовательного процесса по школьной географии и разработка образовательных проектов на разных уровнях организации образовательной деятельности с учетом специфики географического содержания.

Таким образом, проведенное изучение и анализ литературы по вопросам педагогического проектирования позволил нам сформулировать определения ключевых понятий проектной деятельности в общей структуре практической педагогической деятельности в целом и в системе методической подготовки учителя географии в вузе в частности, что определило траекторию нашего дальнейшего изучения.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика : учеб. пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов. Екатеринбург: Деловая книга, 1996.
2. Заир-Бек Е. С. Основы педагогического проектирования : учеб. пособие для студ. педагогич. бакалавриата, педагогов-практиков. СПб. : РГПУ, 1995.
3. Колесникова И. А., Горчаков-Сибирская М. П. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений/ под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. 2-е изд. М. : Академия, 2007.
4. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990.
5. Маркова А. К. Психология труда учителя : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1993.
6. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2004.
7. Моисеева Л. В., Воронина Л. В. Формирование профессиональных компетенций у магистров в области проектирования образования // Педагогическое образование в России. 2013. № 2. С. 83–87.
8. Монахов В. М. Технологические основы конструирования и проектирования учебного процесса : монография. Волгоград : Перемена, 1995.
9. Pozdniak S. N., Kuznetsova M. L. The problem of continuity of formation of the design competences of geography teacher in terms of the leveled of pedagogical education // Proceedings of the 2nd International conference on development of pedagogical science in Eurasia. «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. Vienna. 2014. pp. 23–27.
10. Поздняк С. Н., Сегада Т. А. Стандарт профессиональной деятельности педагога как фактор совершенствования методической подготовки учителя географии // Материалы Международной научно-практической конференции «Современные исследования природных и социально-экономических систем. Инновационные процессы и проблемы развития естественнонаучного образования». Уральский государственный педагогический университет. Екатеринбург, 2014. С. 196–204.
11. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» (утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н). URL: <http://www.garant.ru/>.
12. Радионов В. Е. Теоретические основы педагогического проектирования : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 : СПб., 1996.
13. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование: концепция и технология : монография : М., 1998.
14. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. М. : Академия, 2002.
15. Стефанова Н. Л. Теоретические основы развития системы методической подготовки учителя математики в педагогическом вузе. : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 : СПб., 1996.
16. Татур Ю. Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования. М. : Логос, Университетская книга, 2006.
17. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»). URL: <http://минобрнауки.рф/документы/>.
18. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр»). URL: <http://минобрнауки.рф/документы/>.
19. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897). URL: <http://минобрнауки.рф/документы/>.
20. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://www.garant.ru>.

L I T E R A T U R E

1. Bezrukova V. S. Pedagogika. Proektivnaya pedagogika : ucheb. posobie dlya inzhenerno-pedagogicheskikh institutov i industrial'no-pedagogicheskikh tekhnikumov. Ekaterinburg: Delovaya kniga, 1996.
2. Zair-Bek E. S. Osnovy pedagogicheskogo proektirovaniya : ucheb. posobie dlya stud. pedagogich. bakalavriata, pedagogov-praktikov. SPb. : RGPU, 1995.
3. Kolesnikova I. A., Gorchakov-Sibirskaya M. P. Pedagogicheskoe proektirovanie : ucheb. posobie dlya vyssh. ucheb. zavedeniy/ pod red. V. A. Slastenina, I. A. Kolesnikovoy. 2-e izd. M. : Akademiya, 2007.
4. Kuz'mina N. V. Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya. M., 1990.
5. Markova A. K. Psikhologiya truda uchitelya : kn. dlya uchitelya. M. : Prosveshchenie, 1993.
6. Mitina L. M. Psikhologiya truda i professional'nogo razvitiya uchitelya : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy. M. : Akademiya, 2004.
7. Moiseeva L. V., Voronina L. V. Formirovanie professional'nykh kompetentsiy u magistrov v oblasti proektirovaniya obrazovaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2013. № 2. S. 83–87.
8. Monakhov V. M. Tekhnologicheskie osnovy konstruirovaniya i proektirovaniya uchebnogo protsessa : monografiya. Volgograd : Peremena, 1995.
9. Pozdniak S. N., Kuznetsova M. L. The problem of continuity of formation of the design competences of geography teacher in terms of the leveled of pedagogical education // Proceedings of the 2nd International conference on development of pedagogical science in Eurasia. «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. Vienna. 2014. pp. 23–27.

10. Pozdnyak S. N., Segeda T. A. Standart professional'noy deyatel'nosti pedagoga kak faktor sovershenstvovaniya metodicheskoy podgotovki uchitelya geografii // Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Sovremennye issledovaniya prirodnikh i sotsial'no-ekonomicheskikh sistem. Innovatsionnye protsessy i problemy razvitiya estestvennonauchnogo obrazovaniya». Ural'skiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet. Ekaterinburg, 2014. S. 196–204.
11. Professional'nyy standart «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v doshkol'nom, nachal'nom obshchem, osnovnom obshchem, srednem obshchem obrazovanii) (vospitatel', uchitel')» (utv. prikazom Ministerstva truda i sotsial'noy zashchity RF ot 18 oktyabrya 2013 g. № 544n). URL:<http://www.garant.ru/>.
12. Radionov V. E. Teoreticheskie osnovy pedagogicheskogo proektirovaniya : dis. ... dokt. ped. nauk : 13.00.01 : SPb., 1996.
13. Serikov V. V. Lichnostno orientirovannoe obrazovanie: kontseptsiya i tekhnologiya : monografiya : M., 1998.
14. Slastenin V. A., Isaev I. F., Shiyarov E. N. Pedagogika : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy / pod red. V. A. Slastenina. M. : Akademiya, 2002.
15. Stefanova N. L. Teoreticheskie osnovy razvitiya sistemy metodicheskoy podgotovki uchitelya matematiki v pedagogicheskom vuze. : dis. ... dokt. ped. nauk : 13.00.02 : SPb., 1996.
16. Tatur Yu. G. Vysshee obrazovanie: metodologiya i opyt proektirovaniya. M. : Logos, Universitetskaya kniga, 2006.
17. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego professional'nogo obrazovaniya. Napravlenie podgotovki 050100 Pedagogicheskoe obrazovanie (kvalifikatsiya (stepen') «baka-lavr»). URL: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/>.
18. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego professional'nogo obrazovaniya. Napravlenie podgotovki 050100 Pedagogicheskoe obrazovanie (kvalifikatsiya (stepen') «ma-gistr»). URL: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/>.
19. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya (utverzhden prikazom Minobrnauki Rossii ot 17 dekabrya 2010 g. № 1897). URL: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/>.
20. Federal'nyy zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federa-tsii». URL: <http://www.garant.ru>.

Статью рекомендует д-р пед. наук, профессор С. Н. Поздняк.

Магомеддибирова Зульпат Абдулгалимовна,

доктор педагогических наук, профессор, преподаватель кафедры теоретических основ и технологий начального математического образования, Дагестанский государственный педагогический университет; 367003, Республика Дагестан, г. Махачкала, ул. М. Ярагского, д. 57; e-mail: zulpat12@mail.ru.

Расулова Патимат Абдулхалимовна,

кандидат педагогических наук, доцент, преподаватель кафедры теоретических основ и технологий начального математического образования, Дагестанский государственный педагогический университет; 367003, Республика Дагестан, г. Махачкала, ул. М. Ярагского, д. 57; e-mail: Patia_979@mail.ru.

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: формирование универсальных учебных действий (УУД); модель подготовки бакалавров; системно-деятельностный подход; познавательная деятельность.

АННОТАЦИЯ. Проблема подготовки студентов факультета начальных классов к реализации в своей будущей профессиональной деятельности федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования актуальна сегодня. Анализ нормативной документации, учебно-методической литературы и состояния практики показал, что в примерных учебных планах, рабочих программах дисциплин базовой и вариативной частей, составленных с учетом федеральных стандартов высшего образования, четко не выражена специфика подготовки будущих учителей начальных классов к работе в новых условиях; учебный процесс на факультете в основном строится не на системно-деятельностном подходе, а на ассоциативно-рефлекторной теории. В связи с выявленными проблемами на факультете разработана обобщенная модель формирования личности профессионально компетентного будущего учителя начальных классов. Основными направлениями этой модели являются: совершенствование технологического компонента учебного процесса (технология коллективной мыслительной деятельности), организация, разработка и введение курсов по выбору, проведение проблемных семинаров, дискуссионных клубов, олимпиад, конкурсов. В статье раскрыты формы, методы, пути и средства, позволяющие трансформировать познавательную деятельность студентов в деятельность по формированию у младших школьников универсальных учебных действий.

Magomeddibirova Zulpat Abdulgalimovna,

Doctor of Pedagogy, Professor at the Department of Theoretical Bases and Technology of Primary Mathematical Education, the Dagestan State Pedagogical University, the Republic of Dagestan, Makhachkala.

Rasulova Patimat Abdulkhalimovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor at the Department of Theoretical Bases and Technology of Primary Mathematical Education, the Dagestan State Pedagogical University, the Republic of Dagestan, Makhachkala.

TEACHING PRIMARY EDUCATION DEPARTMENT STUDENTS IN THE CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD OF ELEMENTARY GENERAL EDUCATION

KEY WORDS: formation of universal educational activities, the model of training of Bachelors, system-activity approach, cognitive activity.

ABSTRACT. The problem of teaching students of the faculty of Elementary Education to implement the federal standard of primary education in the future professional activity is important today. The analysis of standard documentation, courseware and internship has shown that the specific features of teaching primary school teachers to work in new conditions are not clearly defined in the basic curricula and educational programmes of disciplines of basic and variative parts, made up in accordance with federal standards for higher education. The educational process at the faculty is based not on system-activity approach but on the associative and reflex theory. In connection with these problems, the faculty developed a generalized model of professional competence of future primary school teachers. The main directions of this model are: improvement of technological component of the educational process (technology of collective cognitive activity), organization, development and introduction of elective courses, seminars, debating and discussion clubs. The article describes forms, methods, ways, and means to transform the cognitive activity of students in the activities on the formation of universal activities in primary school.

Введенный в 2011 г. федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования основан на системно-деятельностном подходе в организации обучения и направлен на формирование у младших школьников универсальных учебных действий.

Согласно стратегии стандарта на учителя начальных классов возложена миссия перехода от «знаниевой» направленности образования к деятельностной. Главными в его работе становятся формирование у младших школьников «умения учиться» и развитие «метапредметных» и «личностных» результатов.

Все эти изменения вызывают необходимость совершенствования системы подготовки бакалавров – будущих учителей начальных классов.

С целью выявления современного состояния данной проблемы нами была изучена вся нормативно-правовая база и учебно-методическая литература.

Анализ содержания ФГОС высшего профессионального образования по направлению «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование» квалификация (степень) бакалавр и содержания ФГОС-2 начального общего образования показал, что в требованиях к результатам высшего педагогического образования четко не выражена специфика подготовки будущих учителей начальных классов к реализации новых стандартов начального образования [6, с. 7];

Примерные учебные планы, составленные в соответствии с ФГОС высшего профессионального образования, естественно, не отражают необходимое содержание подготовки будущих учителей начальных классов к реализации стандартов нового поколения.

Формирование компонентов готовности студентов к реализации ФГОС начального общего образования не отражено в рабочих программах общеобразовательной дисциплины «Педагогика».

Учебный процесс на факультете в основном строится на ассоциативно-рефлекторной теории, а не на системно-деятельностном подходе.

Проведенное в 2012–2013 учебном году анкетирование и анализ результатов педагогической практики студентов факультета с целью выявления их готовности к реализации требований ФГОС НОО позволили нам определить затруднения, которые испытывают практиканты.

1. Всего 39% студентов имеют представление о содержании ФГОС НОО, о том, как формировать универсальные учебные действия у младших школьников.

2. Лишь 30% студентов владеют методикой планирования и формирования на уроках универсальных учебных действий.

3. 62 % студентов испытывали затруднения при организации разных форм учебной (внеучебной) деятельности младших школьников (работа в парах, групповая форма, дискуссии, малые конференции, составление и защита проектов и т. д.).

По мнению опрошенных учителей начальных классов и методистов, руководящих педагогической практикой, наиболее частыми являются ошибки студентов, вызванные недостаточным владением психолого-педагогической теорией и методикой формирования УУД, также затруднения в

оценивании учебных достижений учащихся и индивидуального прогресса каждого ученика.

В связи с выявленными проблемами на факультете разработана обобщенная модель формирования личности профессионально компетентного будущего учителя начальных классов. Основопологающим фактором этой модели является подготовка студентов на основе системно-деятельностного подхода к работе в условиях внедрения стандартов второго поколения начального общего образования. Эта подготовка осуществляется по следующим направлениям:

1) отражение в содержаниях учебных планов и рабочих программ общепрофессиональных и профессиональных дисциплин, особенностей реализации требований стандарта начального общего образования;

2) совершенствование теоретической подготовки (по психологии, педагогике, частным методикам) и усиление технологического компонента учебного процесса;

3) обогащение вариативной части учебных планов и рабочих программ, разработка и внедрение в учебный процесс курсов по выбору, ориентированных на формирование у студентов способностей реализовать на практике стандарты второго поколения;

4) организация и проведение проблемных семинаров, тематических консультаций для студентов;

5) пересмотр тематики курсовых и дипломных работ, программ по госаттестации и усиление практико-ориентированной направленности;

6) организация непрерывной педагогической практики с учетом требований ФГОС, создание экспериментальных площадок в школах.

Остановимся на некоторых направлениях.

В плане реализации первого направления инициирована модернизация образовательного процесса на факультете:

– диверсификация направлений подготовки студентов;

– модернизация учебных планов бакалавров и магистров, посредством внесения в них некоторых дополнений и изменений, ориентирующих будущего учителя на формирование у младших школьников универсальных учебных действий;

– разработка образовательных контентов и ресурсов нового поколения по направлениям подготовки.

Добиваемся, в первую очередь, чтобы у студентов были сформированы целевая установка и мотивация изучения ФГОС начального общего образования.

Особое значение в русле реализации второго направления приобретает преподавание на системно-деятельностном подходе психолого-педагогических дисциплин, составляющих основу лично ориентированного развития, и формирование у студентов глубоких знаний в области современной психологии и педагогики, знакомство с инновационными разработками в области начального образования, совершенствование умений и навыков работы с развивающими методиками и с различными технологиями обучения младших школьников, реализация индивидуальных образовательных траекторий, направленных на развитие у студентов профессиональных компетенций.

Одной из ведущих идей в этой проблеме является переосмысление роли и места предметной подготовки на факультете начальных классов: акцент переносится с владения предметом преподавания как главной цели обучения на владение предметом преподавания как «средство развития ученика».

Выпускник педвуза, владея предметом преподавания как средством развития ученика, видит, как это делают вузовские преподаватели, принимает в этом участие и имеет возможность отразить результаты. В этом смысле деятельность вузовских преподавателей также меняется: от «транслятора» знаний педагогических технологий через работу «мастера», к позиции «консультанта», проектирующего совместно со студентом его будущую профессиональную деятельность.

Любой вузовский теоретический курс имеет большие потенциальные возможности в плане подготовки студентов к основным видам профессиональной деятельности и формирования его профессиональных умений.

В процессе изучения каждого курса студент учится анализировать, сравнивать, объяснять, доказывать, выделять противоречия, отбирать материал и генерировать идеи, ставить проблему, видеть способы ее решения, планировать свою работу, организовывать различные виды деятельности, прогнозировать результаты и оценивать их.

Идея концепции лично ориентированного подхода к подготовке студентов связана: с конструированием таких учебных форм, в которых связываются в одно целое как образовательный процесс (собственная учебная деятельность), его осмысление, так и исследовательская работа, в которой и происходит становление личностной педагогической позиции будущего учителя. Главный результат такого образования – не только знания, умения и навыки, но и способность студента к своей будущей профессиональной деятельности в новых условиях.

В практику преподавания дисциплин на факультете включены наиболее эффективные методы и средства, в числе которых «деловые и учебные игры», например, имитирующие школьный урок (или отдельные фрагменты урока); ролевое проигрывание педагогических ситуаций, решение учебно-методических задач по формированию у младших школьников универсальных учебных действий, профессионально-педагогические тренинги, проектные технологии. Студенты приобщаются к проблемным методам обучения, к постановке и организации решения учебных задач (познавательные УУД), к формированию умений работать в парах, в малых группах (коммуникативные универсальные учебные действия).

На занятиях студенты участвуют в экспресс опросах, учатся самостоятельно составлять план урока, используя современные образовательные (проблемный диалог, продуктивное чтение, проектные технологии), и информационные технологии; интернет-ресурсы, которые открывают для них возможности самореализации.

По традиционной методике уроки в начальных классах планировали, ориентируясь на предметные результаты. Поскольку новый стандарт ориентирует на достижение метапредметных и личностных результатов, то на занятиях по частным методикам студентов обучаем составлять конспекты уроков, сформулировав как предметные, так и метапредметные цели урока.

Такие методы и формы позволяют трансформировать познавательную деятельность студентов в профессионально-практическую.

Занятия по профильным дисциплинам проводятся преподавателями по технологии коллективной мыслительной деятельности [5, с. 6–7], используя поэтапно-проблемные ситуации. Так, на первом этапе преподаватель в установочном сообщении раскрывает задачу семинара, логику и проект работы, осуществляет постановку проблемы, организует коллективное обсуждение путей и средств разрешения проблемы, определение целей и способов деятельности студентов. На втором этапе проводится работа со студентами в малых группах – процесс самостоятельного поиска. Этот этап характеризуется следующими видами деятельности: выявление и поиск путей разрешения проблем, освоение способов коллективной мыслительной деятельности, подготовка доклада малой группы для общегруппового обсуждения.

При рефлексии работы малой группы участники отвечают на следующие вопросы.

– Какой результат планировали получить?

– Что из запланированного удалось?
За счет чего?

– В чем расхождение планируемого и действительного?

– Что не удалось? Почему?

– Как необходимо было действовать, чтобы получить планируемый продукт и результат?

На третьем этапе: *общее обсуждение* – обсуждение коллективной работы малой группы: аргументирование позиций, определение направления дальнейшего содержательного продвижения малой группы и коллектива в целом. Данный этап предназначен для формирования коллективных и личных позиций, коррекции работы, определения дальнейших разработок проблемы и проектирования внедрения разработок в реальную практику.

Все технологические этапы последовательно связаны между собой, ни один из них не может быть пропущен или переставлен на другое место в образовательном процессе [4, с. 94–95].

На таких учебных занятиях моделируется образовательная среда с использованием различных форм организации обучения, позволяющая включать студентов в соответствующие виды деятельности по формированию УУД у младших школьников (постановка проблемы, целеполагание, составление плана, групповая и парная форма работы учащихся).

Наряду с традиционными формами обучения обязательно практикуется самостоятельная работа студентов с составлением полимний, аналитической, коммуникативной, исследовательской составляющих профессиональной педагогической компетентности.

Следующее направление в деятельности факультета по обновленной модели – обогащение вариативной части программ. Качественную подготовку студентов – будущих учителей – к реализации стандартов второго поколения только посредством дисциплин, обозначенных в учебном плане и в рамках их инвариантной части осуществить трудно, если возможно вообще. Поэтому подготовка студентов к формированию у младших школьников УУД ориентирована на конкретную технологию в рамках специальных курсов. Часы, отводимые на курсы по выбору студента, на факультативы, позволяют вести такую дифференцированную подготовку студентов к работе по реализации стандартов.

Например, курсы по выбору, которые введены на факультете «Формирование познавательных УУД в процессе обучения младших школьников русскому языку и литературному чтению», «Формирование ре-

гулятивных УУД на уроках математики» и др. решают следующие задачи:

– актуализация знаний студентов об УУД, развитие умения систематизировать и конкретизировать эти знания по отдельным УМК;

– развитие у студентов умения использовать полученные ранее знания по дисциплине в процессе формирования УУД у младших школьников;

– формирование умения студентов разрабатывать и проводить уроки в школе с учетом требований стандартов второго поколения.

Логика изучения таких курсов выглядит следующим образом: вначале уточняется содержание и структура формируемых УУД, затем раскрываются особенности методики формирования УУД на уроках, далее студенты разрабатывают и проводят в форме деловой игры соответствующие уроки.

В феврале 2015 г. нами был проведен мониторинг с целью определения эффективности разработанной нами и внедренной в учебный процесс модели подготовки будущих учителей к реализации ФГОС НОО.

Беседы с учителями начальных классов базовых школ показали, что студенты-практиканты более подготовлены к формированию УУД у младших школьников. Анкетирование, наблюдение за уроками студентов показали, что 85% студентов владеют методикой формирования у младших школьников универсальных учебных действий; у 78% студентов сформированы профессиональные компетенции, позволяющие им организовывать различные формы учебной, внеучебной и внеурочной деятельности младших школьников.

Таким образом, обеспечение более высокого уровня знаний студентов по основам психолого-педагогических дисциплин и технологиям формирования у младших школьников умения учиться; использование современных технологий организации учебной деятельности студентов, в которой происходит сам процесс формирования у младших школьников УУД (на занятиях, теоретических семинарах, научных конференциях и кружках); введение новых курсов по выбору; создание экспериментальных площадок для студентов в практических базах, в которых уже есть эффективные образцы работы учителя по формированию учебной деятельности учащихся, являются эффективными направлениями новой системы подготовки студентов-бакалавров факультета, способных организовать обучение на основе личностно-ориентированного и деятельностного подходов с учетом требований стандартов второго поколения для начальных школ.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А., Карабанова О. А., Салмина Н. Г., Молчанов С. В. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли. Пособие для учителя. М. : Просвещение, 2008.
2. Борытко Н. М., Соловцова И. А., Байбаков А. М. Педагогика : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М. : Академия», 2007.
3. Гаширов Н. Г., Махмудов Х. М. Принципы организации учебного процесса на ФНК. Материалы IV Международной научно-практической конференции, посвященной 40-летию ФНК ДГПУ. М. : Парнас», 2014. С. 142–144.
4. Ильина Н. Ф. Общедидактическая подготовка будущих педагогов к реализации новых стандартов общего образования // Стандарты и мониторинг в образовании, 2011, № 5, С. 3–9.
5. Магомеддибиров З. А. Межпредметная интеграция начального курса математики. Рабочая программа. Махачкала : ДГПУ, 2012 г.
6. Магомеддибиров З. А., Нурмагомедов Д. М., Шугаипова З. М. Альтернативные системы обучения математике в начальных классах. Рабочая программа. Махачкала : ДГПУ, 2011.
7. Магомедова З. Р. Использование аудиовизуальных средств при обучении русскому языку в начальных классах : учебно-методическое пособие. Махачкала : ДГПУ, 2012.
8. Магомедова З. Р. Современные системы обучения русскому языку в начальных классах. Рабочая программа. Махачкала : ДГПУ, 2012.
9. Магомедова З. Р. Формирование познавательных УУД в процессе обучения младших школьников русскому языку и литературному чтению. Рабочая программа. Махачкала : ДГПУ, 2011.
10. Нурмагомедов Д. М. Формирование регулятивных УУД при обучении математике. Рабочая программа. Махачкала : ДГПУ, 2012.
11. Умалатова З. М., Алибекова З. А., Шейхова С. М. Практикум по решению профессиональных задач. Рабочая программа. Махачкала : ДГПУ, 2011.
12. Кандаева Н. А. Мониторинг развития компетентности школьников. Учебная программа. Махачкала : ДГПУ, 2011.
13. Пидкасистый П. И., Беляев В. И., Мижериков В. А., Юзefовичус Т. А. Педагогика : учебник для вузов. М : Академия, 2011.
14. Пидкасистый П. И., Владимир З. , Маленкова Л., А. Меняев, В. Полонский. Педагогика : учебник для вузов. Педагогическое общество России, 2009.
15. Соловцова И. А., Борытко Н. М. Общие основы педагогики : учебник для студентов педагогических вузов / под ред. Н. М. Борытко. Волгоград : ВГИПК РО, 2006.
16. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ. М. : Просвещение, 2010.

L I T E R A T U R E

1. Asmolov A. G., Burmenskaya G. V., Volodarskaya I. A., Karabanova O. A., Salmina N. G., Molchanov S. V. Kak proektirovat' universal'nye uchebnye deystviya v nachal'noy shkole: ot deystviya k mysli. Posobie dlya uchitelya. M. : Prosveshchenie, 2008.
2. Borytko N. M., Solovtsova I. A., Baybakov A. M. Pedagogika : uchebnoe posobie dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy. M. : Akademiya», 2007.
3. Gasharov N. G., Makhmudov Kh. M. Printsipy organizatsii uchebnogo protsesssa na FNK. Materialy IV Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoy 40-letiyu FNK DGPU. M. : Parnas», 2014. S. 142–144.
4. Il'ina N. F. Obshchedidakticheskaya podgotovka budushchikh pedagogov k realizatsii novykh standartov obshchego obrazovaniya // Standarty i monitoring v obrazovanii, 2011, № 5, S. 3–9.
5. Magomeddibirova Z. A. Mezhpredmetnaya integratsiya nachal'nogo kursa matematiki. Rabochaya programma. Makhachkala : DGPU, 2012.
6. Magomeddibirova Z. A., Nurmagomedov D. M., Shugaipova Z. M. Al'ternativnye sistemy obucheniya matematike v nachal'nykh klassakh. Rabochaya programma. Makhachkala : DGPU, 2011.
7. Magomedova Z. R. Ispol'zovanie audiovizual'nykh sredstv pri obuchenii russkomu yazyku v nachal'nykh klassakh : uchebno-metodicheskoe posobie. Makhachkala : DGPU, 2012.
8. Magomedova Z. R. Sovremennye sistemy obucheniya russkomu yazyku v nachal'nykh klassakh. Rabochaya programma. Makhachkala : DGPU, 2012.
9. Magomedova Z. R. Formirovanie poznavatel'nykh UUD v protsesse obucheniya mladshikh shkol'nikov russkomu yazyku i literaturnomu chteniyu. Rabochaya programma. Makhachkala : DGPU, 2011.
10. Nurmagomedov D. M. Formirovanie regul'yativnykh UUD pri obuchenii matematike. Rabochaya programma. Makhachkala : DGPU, 2012.
11. Umalatova Z. M., Alibekova Z. A., Sheykhova S. M. Praktikum po resheniyu professional'nykh zadach. Rabochaya programma. Makhachkala : DGPU, 2011.
12. Kandaeva N. A. Monitoring razvitiya kompetentnosti shkol'nikov. Uchebnaya programma. Makhachkala : DGPU, 2011.
13. Pidkasytuy P. I., Belyaev V. I., Mizherikov V. A., Yuzefovichus T. A. Pedagogika : uchebnyk dlya vuzov. M : Akademiya, 2011.
14. Pidkasytuy P. I., Vladimir Z. , Malenkova L., A. Menyayev, V. Polonskiy. Pedagogika : uchebnyk dlya vuzov. Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2009.

15. Solovtsova I. A., Borytko N. M. Obshchie osnovy pedagogiki : uchebnik dlya studentov pedagogiche-skikh vuzov / pod red. N. M. Borytko. Volgograd : VGIPK RO, 2006.
16. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya, ut-verzhdennyy prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF. M. :Prosveshchenie, 2010.

Статью рекомендует д-р пед. наук, профессор С. Т. Тучалаева.

Митрюхина Ирина Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода, Пермский национальный исследовательский политехнический университет; 614000, г. Пермь, Комсомольский проспект 29; e-mail: mirchen10@yandex.ru.

Папулова Юлия Константиновна,

аспирантка кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода, Пермский национальный исследовательский политехнический университет; 614000, г. Пермь, Комсомольский проспект 29; e-mail: juliapopova12@yandex.ru.

**РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ РАЗРАБОТКЕ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ
«АНГЛИЙСКИЙ ДЛЯ ИНЖЕНЕРОВ» ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ДЕЛОВОЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: компетентность; компетенция; разработка учебного пособия; технология; иностранный язык.

АННОТАЦИЯ. Целью данной статьи является разработка и обоснование технологии создания учебного пособия по английскому языку в рамках подготовки магистров направления «Управление в технических системах» с позиции компетентностного подхода. В связи с интенсивным ростом межнациональных контактов появляется насущная необходимость в специалистах с развитой иноязычной коммуникативной компетенцией, которая позволяет им достаточно быстро интегрироваться в международную профессиональную среду. Для студентов-магистрантов это, прежде всего, возможность стажироваться в зарубежных вузах в рамках международного сотрудничества. Для реализации этой возможности выпускники должны обладать как общекультурными компетенциями, так и способностью пользоваться русским и иностранным языком как средством делового общения. Данные компетенции можно эффективно развивать, если использовать в учебном процессе пособие «Английский язык для инженеров», алгоритм разработки которого представлен в этой статье. Авторами были определены принципы, которые необходимо учитывать при разработке учебного пособия по иностранному языку, а именно: принципы системности, функциональности, доступности, проблемности, информативности, коммуникативности, ситуативности, аутентичности, актуальности в рамках тематики, обозначенной в УМК курса. В статье описаны этапы создания пособия, обозначены цели и задачи с учетом особенностей обучающихся. Первый этап – это этап планирования пособия и формирования корпуса текстов с учетом трудоемкости модулей. На втором этапе изучается компонентный состав формируемых компетенций, содержание модуля, виды учебной работы и средства оценки. На третьем этапе для актуализации фоновых знаний и формирования интереса разрабатываются дотекстовые задания. Четвертый этап посвящен созданию упражнений при работе с текстовым материалом. Следующий этап (пятый) – это упражнения, которые развивают умения формулировать новые идеи, тезисы, аргументы. На шестом этапе преподаватель предлагает задания для самостоятельной работы. В пособии приводятся также многочисленные примеры заданий, которые позволят сформировать у студентов необходимые компетенции.

Mitryukhina Irina Nikolayevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Perm National Research Polytechnic University; Perm.

Papulova Yuliya Konstantinovna,

Post-graduate Student at the Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Perm National Research Polytechnic University; Perm.

**DEVELOPMENT OF THE TECHNOLOGY FOR CREATING THE BUSINESS FOREIGN LANGUAGE
WORKBOOK "ENGLISH FOR ENGINEERS" USING A COMPETENCY-BASED APPROACH**

KEY WORDS: competence, competency, workbook development, technology, foreign language.

ABSTRACT. The aim of this paper is to develop and confirm a competency-based education technology for creating a professional English learning workbook for graduate students specializing in Engineering Systems Management. Due to widening international contacts, development of communicative competency in foreign languages is becoming more urgent since it ensures faster and easier integration of students into a professional communication environment. The study of foreign languages allows graduate students to participate in international academic programs. To study abroad, students should possess cultural and linguistic competencies and be able to use native and foreign languages within business communication. The professional English learning workbook "English for Engineers" aims to develop these competencies. The paper determines principles for workbook development. Specifically, the workbook material should be systematic, functional, understandable, problematic, informative, communicative, contextual, authentic, and contemporary. The authors also describe the stages of workbook creation, specify the purposes and objectives of the workbook in accordance with the needs and interests of engineering students. Particularly, stage 1 includes the following components: planning out the workbook and selecting topically relevant texts. Stage 2 comprises studying competencies that should be built within the training course, its content, training activities and assessment tools. Stage 3 covers developing pre-text tasks to refresh background knowledge and spark students' interest, while stage 4 is devoted to development of text tasks. Thought-provoking conversational tasks are prepared at stage 5. The teacher offers independent work tasks at stage 6. The workbook also provides some examples of tasks required for development of the necessary competences.

К началу XXI века существенно изменился социокультурный контекст изучения иностранного языка в России [9, с. 143]. Интенсивный рост международных контактов, сотрудничество между странами в различных областях, вовлечение России в процесс создания единого культурного и экономического пространства, появление новых технологий, предоставляющих практически неограниченные возможности для получения информации и общения, повысили потребность общества в специалистах, владеющих иностранным языком [8, с. 124].

Кроме того, XXI в. характеризуется изменением образовательного процесса с точки зрения его направленности, целей и содержания [5, с. 21]. В результате интеграции России в единую европейскую образовательную систему и переориентации российской системы образования на общеевропейские тенденции, господствующим подходом в образовании стал компетентностный подход, цель которого заключается в формировании у обучающихся компетенций, т. е. характеристик специалиста, востребованного на рынке труда. По мнению многих исследователей, внедрение компетентностного подхода может способствовать преодолению ряда противоречий, существующих в традиционной системе образования, например, противоречия между возросшими требованиями к уровню иноязычной профессиональной подготовки выпускников и недостаточным уровнем подготовки будущего специалиста, полученной им в неязыковом вузе. Компетентность не передается, в отличие от знаниевого предметного опыта. Каждый субъект должен создать свою компетентность для себя, заново, как продукт индивидуального творчества и саморазвития – подчеркивает В. В. Сериков [10, с. 89].

Реализация компетентностного подхода в обучении иностранному языку предполагает опору на принципы системности, функциональности, доступности, проблемности, информативности, коммуникативности, ситуативности, аутентичности, актуальности в рамках тематики, обозначенной в учебно-методическом комплексе, личностной и профессиональной ориентации и пр. Каждый из указанных принципов выполняет определенную дидактическую функцию, вместе с тем, данные принципы взаимосвязаны и должны применяться в комплексе для более эффективного достижения цели создания пособия.

Перечисленные выше принципы лежат в основе предложенных Т. С Серовой рекомендаций по разработке курса обучения иностранному языку как средству профес-

сиональной коммуникации, по мнению которой необходимо использовать:

- опору на результаты предшествующего обучения иноязычной речевой деятельности;
- учет профессиональных потребностей и интересов, а следовательно, реализации профессионально ориентированного обучения;
- выход в коммуникацию с первых занятий в вузе при минимуме языковых знаний и навыков, но при наличии информационной опоры;
- коммуникативный подход к обучению иностранным языкам;
- использование новых современных методик обучения;
- лично ориентированный подход к обучению иностранным языкам;
- формирование языковых навыков;
- отбор проблемно ориентированного предметного содержания материала;
- отбор и организация профессионально ориентированных ситуаций иноязычной деловой коммуникации;
- обучение в режиме диалога между субъектами и между культурами;
- создание языковой социокультурной среды и социокультурных коммуникативно-речевых ситуаций;
- применение общих коллективных форм коммуникации; внутригрупповое и межгрупповое взаимодействие;
- организация самостоятельной работы обучающихся [11, с. 6–7].

Данные рекомендации важно учитывать и при создании учебного пособия по иностранному языку для студентов неязыковых специальностей.

Следует также отметить, что сама технология создания учебного пособия представляет собой некий алгоритм действий, включающий в себя несколько этапов, а также предполагающий использование ряда процедур, операций, приемов, составляющих в совокупности целостную методическую систему, применение которых позволяет сформировать у студентов необходимые компетенции.

Рассмотрим технологию создания учебного пособия по иностранному языку для студентов неязыковых специальностей с позиции компетентностного подхода по дисциплине «Деловой иностранный язык» (английский) в рамках подготовки магистров направления «Управление в технических системах».

При создании любого учебного пособия важно, прежде всего, помнить, что содержание и форма пособия должны определяться ФГОС, набором компетенций,

формируемых в рамках данной дисциплины (модуля), конкретными дидактическими целями, учебным планом по ООП, учебно-методическим комплексом.

Целью разработки данного пособия является развитие профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов-магистрантов, которая позволяет им интегрироваться в международную профессиональную среду, использовать иностранный язык как средство межкультурного общения и как средство изучения зарубежного опыта в профилирующей и смежных областях науки и техники. Студенты-магистранты электротехнического факультета Пермского национального исследовательского политехнического университета имеют возможность уезжать на стажировки в зарубежные вузы в рамках международного сотрудничества. Для реализации этой возможности выпускник должен обладать способностью совершенствоваться и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень (ОК-1) и способностью свободно пользоваться русским и иностранным языками как средством делового общения (ОК-3) [2]. Авторы пособия «Английский для инженеров» [1] делят курс «Деловой иностранный язык» на два модуля «Деловая коммуникация» и «Профессионально-ориентированная ком-

муникация», каждый из которых состоит из нескольких разделов. Мы выделяем следующие этапы работы над пособием.

На первом этапе составляется план разработки пособия и формируется корпус текстов (печатных, аудио, видеоматериалов) в соответствии с вышеуказанными принципами [6, с. 27]. При этом необходимо учитывать трудоемкость по этому модулю. Трудоемкость курса «Деловой иностранный язык» составляет 34 часа, из них 17 аудиторных часов и столько же часов самостоятельной работы. Этим объясняется небольшой объем текстов, представленных в пособии. Студентам должно хватить времени на занятия в аудитории прочитать эти тексты (или прослушать) и выполнить задания к ним.

На втором этапе изучается компонентный состав формируемых компетенций, содержание модуля, виды учебной работы и средства оценки, основываясь на УМК дисциплины. Таким образом, проектируется содержание пособия. В нашем случае требования к компонентному составу компетенций, виды учебной работы, средства оценки берутся из рабочей программы по этому курсу [2].

Тематическое содержание пособия выглядит следующим образом (см. табл. 1):

Таблица 1

Темы занятий

Номер темы дисциплины и занятия	Наименование темы практического занятия	Трудоемкость, Ч.
1	Речевой этикет в официальных ситуациях знакомства и приема.	2
2	Профессиональная этика специалиста в аспекте межкультурной коммуникации.	2
3	Деловое письмо. Основные виды делового письма.	2
4	Электронная коммуникация.	2
5	Перспективы карьерного роста.	2
6	Принятие сотрудников на работу.	2
7	Беседа по телефону.	2
8	Особенности ведения деловых переговоров. Ролевая игра: заключение договора о поставке нового оборудования в цех.	2
9	Специфика научно-технического текста. Основные этапы работы над переводом научно-технического текста.	2
10	Основные лексические трудности перевода научно-технического текста.	2
11	Основные грамматические трудности перевода научно-технического текста.	2
12	Правила составления научной документации.	2
13	Аннотирование научно-технического текста.	2
14	Реферирование научно-технического текста.	2
15	Научный доклад и специфика его составления. Создание мультимедийного сопровождения доклада.	2
16	Публичная речь, ведение дискуссии и полемики.	2
17	Особенности ведения научной дискуссии.	2
Итого:		34

На третьем этапе разрабатываются дотекстовые задания, которые служат для актуализации фоновых знаний и идентификации с последующим учебным материалом с целью формирования мотивации и коммуникативно-познавательного интереса студентов. Здесь используются стратегии оценивания и интерпретации информации, с которой предстоит впоследствии работать. Уже в этих заданиях ставится проблемный вопрос или намечается проблемная ситуация [6, с. 28]. Дотекстовые задания могут быть следующими.

1. *Прочтите заголовок текста «Complex objects need object security». О чем, на ваш взгляд, этот текст? Какой перевод заголовка вы могли бы предложить?*

2. *Прочтите приведенную ниже цитату Чарльза Маккейба: «Any clod can have the facts, but having opinions is an art». Согласны ли вы с этим утверждением? Аргументируйте свой ответ. Прочтите текст и ответьте, какого мнения придерживается автор текста.*

3. *Ответьте на представленные ниже вопросы, затем прочтите текст и узнайте, правильно ли вы ответили на вопросы.*

4. *Посмотрите на иллюстрацию к тексту, как вы думаете, какие слова встретятся в тексте, прочтите (прослушайте) текст и проверьте свои предположения.*

Дотекстовые задания могут также знакомить студентов с терминологической и профессиональной лексикой. Кроме того, их цель может заключаться в снятии трудностей лексико-терминологического, грамматического и тематического характера [12, с. 150].

На четвертом этапе идет работа непосредственно с текстами. Первая группа заданий – коммуникативно-познавательные задачи, направленные на совершенствование лексико-грамматических навыков. На этом этапе формируются также умения в присвоении информации, то есть способность и готовность осуществлять поиск информации, вычленение главной информации и обобщение [6, с. 28]. К этому типу относится большинство заданий, представленных в пособии.

1. *Прочтите текст «Business Ethics» и дайте определение понятию «деловая этика».*

2. *Прочтите сопроводительное письмо и определите параграф, в котором указывается цель письма.*

3. *Прочтите выражения и найдите те, которые не встречаются в тексте.*

4. *Прочтите текст и найдите новую для вас информацию о Microsoft.*

5. *Найдите ключевые слова в тексте, которые могут быть использованы при описании понятия MDAC platform [1].*

Пятый этап – этап разработки упражнений, предусматривающих развитие умений по созданию нового продукта. Это умения формулировать свою, отличающуюся от автора точку зрения по проблеме; формулировать на основе извлеченной информации свою идею, тезис, аргумент и оформлять в виде высказывания, формулировать свои выводы, креативно переосмысливать информацию, выходя за рамки текста; вступать в интерактивное взаимодействие с другими членами группы в процессе создания нового продукта [6, с. 28]. Последовательные задания также позволяют осуществлять контроль понимания содержания текста, освоение и извлечение профессионально значимой информации [12, с.154]. В разрабатываемом пособии встречаются следующие задания этого типа.

1. *Используя представленный пример сопроводительного письма, создайте свое письмо по аналогии в рамках предложенной ситуации.*

2. *Закончите сопроводительное письмо.*

3. *Прочтите интервью и составьте собственное интервью по аналогии в рамках предложенной ситуации.*

4. *Выскажите свое мнение относительно поднятой в тексте проблемы [1].*

На шестом этапе преподаватель разрабатывает задания для самостоятельной работы студентов, целью которых является создание того типа текста, который соответствует теме УМК и компонентному составу формируемых компетенций [6]. В рассматриваемом пособии предлагаются следующие виды самостоятельной работы (см. табл. 2):

Таблица 2

Виды самостоятельной работы студентов		
Номер темы Дисциплины	Вид самостоятельной работы студентов	Трудоемкость, Ч.
1	ИЗ: Составление глоссария по деловому этикету.	1
2	ИЗ: Написание руководства о правилах поведения в инокультурном коллективе, обращая внимание на национальные особенности ведения бизнеса.	2
3	ИЗ: Написание деловых писем (письма-запроса, письма-ответа).	2
4	ИЗ: Написание делового письма (электронное письмо).	1
5	ИЗ: Написание резюме и сопроводительного письма.	2
6	ИЗ: Написание объявления о вакантной должности инженера на Вашем предприятии.	1
7	ИЗ: Составление диалога «Деловая беседа по телефону».	1
8	ИЗ: Выполнение контрольной работы по темам модуля 1.	1
9	ИЗ: Составление терминологического глоссария.	1
10	ИЗ: Чтение и перевод фрагментов научных текстов с иностранного на русский и с русского на иностранный.	3
11	ИЗ: Чтение и перевод самостоятельно выбранной статьи профессиональной направленности с иностранного на русский язык.	8
12	ИЗ: Написание деловых писем (письмо-предложение для публикации статьи и письмо-приглашение на конференцию).	1
13	ИЗ: Аннотирование тестов.	2
14	ИЗ: Реферирование текстов.	2
15	ИЗ: Написание доклада 'My research work' и создание его мультимедийного сопровождения.	3
16	ИЗ: Поиск информации в литературе и интернете и составление сообщения по теме исследования.	3
17	ИЗ: Выполнение контрольной работы по темам модуля 2.	1
Итого: в часах, в зачетных единицах		

На заключительном этапе необходимо проанализировать весь гипертекст пособия, включая дополнительные тексты для самостоятельной работы, а также комплекс упражнений по каждой теме. Разработанные задания должны быть познавательными и информативными и коммуникативно-информативными и носить проблемный, эвристический характер [6].

Поскольку пособие предназначено для студентов неязыковых специальностей с разным, как правило, недостаточным уровнем подготовки, возможно, будет целесообразным включить в пособие также ряд грамматических упражнений, обеспечивающих восстановление пробелов в знаниях студентов, формирующих у них умение правильно использовать грамматические нормы изучаемого языка в сфере профессионального общения. На наш взгляд, упражнения по грамматике следует включить во все разделы пособия, причем в каждом разделе должны быть представлены упражнения по отдельной грамматической теме. Важно также организовать систему упражнений в разных разделах по принципу нарастания трудности. Исходя из принципа системности, считаем, что грамматические упражнения должны состояться с опорой на представленные в пособии тексты и помещаться после упражнений, направленных на работу с текстами.

Кроме того, полагаем, что включение в каждый раздел пособия заданий на развитие речевых лексических навыков аудирования по теме раздела будет также способствовать развитию коммуникативных умений студентов и лучшему усвоению изучаемого ими лексического материала. При составлении заданий по аудированию следует предусмотреть разный уровень подготовки студентов и предложить им в каждом разделе несколько заданий разного уровня сложности.

Помимо представленных в предыдущем параграфе примеров работы с текстом, можно также использовать следующие наиболее типичные задания.

Задания на работу с текстом

1. Найдите в тексте такие высказывания, которые заслуживают особого внимания и достойны обсуждения в рамках общей дискуссии на уроке.

2. Можно ли сделать из прочитанного текста выводы, которые были бы значимы для вашей будущей деятельности и жизни?

3. Отметьте слово/ словосочетание, которое лучше всего передает содержание каждого абзаца.

4. Прочтите текст. На какие три из представленных ниже вопросов вы не можете ответить, используя информацию

из текста? Найдите их и ответьте на оставшиеся вопросы [16].

Лексические задания

1. Соотнесите слова с их значениями.
2. Найдите в тексте синонимы выделенных слов и выражений.
3. Какое из приведенных слов имеет следующие синонимы? [7]
4. Найдите и исправьте ошибку в каждом предложении.
5. Какую из фраз вы бы использовали в следующих ситуациях? [14]
6. Решите кроссворд, используя данные подсказки.
7. Заполните таблицу, образуя различные части речи от приведенных ниже слов (существительное, глагол, прилагательное, наречие, прилагательное с отрицательным значением).
8. Сколько существительных вы сможете найти в головоломке «word search».
9. Найдите лишнее слово в строчке.
10. Некоторые предложения содержат лишнее слово, исправьте предложения.
11. Добавьте пропущенное слово в предложениях [15].

Задания на аудирование

1. Игра-соревнование на запоминание: команды по очереди произносят по одному предложению из услышанной информации.
2. Какие из нижеприведенных фраз употребляет в диалоге каждый из собеседников?
3. Два из приведенных предложений являются ложными, прослушайте запись и исправьте их [16].

В конце каждого модуля наряду с предусмотренной в пособии контрольной работой по темам модуля мы предлагаем включить в пособие грамматический тест для проверки языковой (лексико-грамматической) компетенции и творческое задание, направленное на формирование коммуникативной компетенции с использованием активных методов обучения.

В качестве творческого (итогового) задания студентам можно предложить уча-

стие в дискуссии, круглом столе, обучающей игре, разработке проекта, кейс-метода, в соревновании, конференции и пр. Данные задания могут быть использованы, с одной стороны, для закрепления знаний и развития иноязычных коммуникативных компетенций, с другой стороны, для контроля знаний и умений обучающихся. Для студентов на этих занятиях будет важным увидеть результат, которого они достигли в процессе обучения, почувствовать, что они многому научились. Э. Ф. Зеер подчеркивает, что важным компонентом компетенций является опыт – интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач [3].

Разработанные в данном пособии упражнения различного уровня сложности дают возможность развития у студентов индивидуально ориентированных образовательных маршрутов. Данный принцип обучения иностранному языку на неязыковых факультетах вуза обуславливает формирование мотивов, выражающих осознанное отношение студента к практической деятельности в ходе приобретения опыта профессионального иноязычного общения и отличается пониманием необходимости мотивации профессионального самообразования в процессе изучения актуальных практико-ориентированных тем по предмету «Иностранный язык» с предоставлением возможности выбора заданий различного уровня [4, с. 40].

Итак, в данной статье была рассмотрена технология создания учебного пособия по иностранному языку для студентов неязыковых специальностей с позиции компетентностного подхода. Были определены принципы, которые необходимо учитывать при разработке учебного пособия по иностранному языку, описаны этапы его создания, обозначены цели и задачи создания пособия с учетом особенностей обучающихся, приведены примеры заданий, которые позволят сформировать у студентов необходимые компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баринаева И. А., Киселева Е. Н., Кондрашина Т. В. Английский для инженеров : учеб. пособие для магистров, обучающихся по направлению «Управление в технических системах». Пермь : Перм. нац. исслед. политехн. ун-т, 2014.
2. Баринаева И. А., Нестерова Н. М., Шипкина Л. П. Учебно-методический комплекс дисциплины «Деловой иностранный язык» (английский). Рабочая программа дисциплины. Основная образовательная программа подготовки магистров. Направление «Управление в технических системах». Пермь. 2014.
3. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к образованию. URL: http://www.urogao.ru/konf-2005.php_mode=_exmod=zeer.html.
4. Костюкова Т. А., Морозова А. Л. Развитие иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов : монография. Томск: Томск. политех. ун-т, 2011.
5. Лапш Л. М. Реализация компетентностного подхода в инновационной практике преподавания иностранных языков в неязыковом вузе // Реализация компетентностного подхода при обучении иностранным языкам как средства иноязычной коммуникативно-речевой деятельности : коллективная монография: Пермь : ОТ и ДО, 2012. С. 21–31.

6. Митрюхина И. Н. Технология разработки учебного пособия по письменной речевой практике немецкого языка для бакалавров-лингвистов // Педагогическое образование в России. 2014. №7. С. 26–29.
7. Митрюхина И. Н. Юзманов П. Р. Freizeitaktivitäten. Модуль 1. Учебное пособие по письменной речевой практике. Пермь : Перм. нац. исслед. политехн. ун-т, 2014.
8. Нестерова С. В. Межкультурный аспект обучения иностранным языкам в вузе в свете компетентностного подхода и в рамках общеевропейской модели // Реализация компетентностного подхода при обучении иностранным языкам как средства иноязычной коммуникативно-речевой деятельности : коллективная монография. Пермь : ОТ и ДО, 2012. С. 124–142.
9. Павлова В. Ю. Формирование коммуникативной компетенции при обучении деловому английскому языку в вузе с экономическими направлениями и специальностями // Реализация компетентностного подхода при обучении иностранным языкам как средства иноязычной коммуникативно-речевой деятельности : коллективная монография. Пермь : ОТ и ДО, 2012. С. 143–151.
10. Сериков В. В. Природа педагогической деятельности и особенности профессионального образования педагога // Педагогика. 2010. № 5. С. 35.
11. Серова Т. С. Концепция языковой, речевой и коммуникативной подготовки специалиста в процессе инженерного образования // Компетентностный подход в современном образовании. М., Пермь : ПГТУ, 2004. С. 42–49.
12. Федорова О. Н. Обучение английскому языку студентов неязыкового вуза на основе компетентностного подхода : дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2007.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 035700 «Лингвистика». М., 2010. URL: http://www.edu.ru/db/-mo/Data/d_10/prm541-1.pdf.
14. Clare A., Wilson J. Speakout: Advanced: Students' Book. Harlow: Pearson Education Limited, 2012.
15. Pile L. Intelligent Business: Upper Intermediate: Workbook. Harlow: Pearson Education Limited, 2006.
16. Trappe T., Tullis G. Intelligent Business: Upper Intermediate: Coursebook. Harlow: Pearson Education Limited, 2006.

L I T E R A T U R E

1. Barinova I. A., Kiseleva E. N., Kondrashina T. V. Angliyskiy dlya inzhenerov : ucheb. posobie dlya magistrów, obuchayushchikhsya po napravleniyu «Upravlenie v tekhnicheskikh sistemakh». Perm' : Perm. nats. issled. politekhn. un-t, 2014.
2. Barinova I. A., Nesterova N. M., Shishkina L. P. Uchebno-metodicheskiy kompleks distsipliny «Delovoy inostranny yazyk» (angliyskiy). Rabochaya programma distsipliny. Osnovnaya obrazovatel'naya programma podgotovki magistrów. Napravlenie «Upravlenie v tekhnicheskikh sistemakh». Perm'. 2014.
3. Zeer E. F. Kompetentnostnyy podkhod k obrazovaniyu. URL: http://www.urorao.ru/konf-2005.php_mode=_exmod=zeer.html.
4. Kostyukova T. A., Morozova A. L. Razvitie inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentnosti studentov neyazykovykh vuzov : monografiya. Tomsk: Tomsk. politekh. un-t, 2011.
5. Lapp L. M. Realizatsiya kompetentnostnogo podkhoda v innovatsionnoy praktike prepodavaniya inostrannykh yazykov v neyazykovom vuze // Realizatsiya kompetentnostnogo podkhoda pri obuchenii inostrannym yazykam kak sredstva inoyazychnoy kommunikativno-rechevoy deyatel'nosti : kollektivnaya monografiya: Perm' : OT i DO, 2012. S. 21–31.
6. Mityukhina I. N. Tekhnologiya razrabotki uchebnogo posobiya po pis'mennoy rechevoy praktike nemetskogo yazyka dlya bakalavrov-lingvistov // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. №7. S. 26–29.
7. Mityukhina I. N. Yuzmanov P. R. Freizeitaktivitäten. Modul' 1. Uchebnoe posobie po pis'mennoy rechevoy praktike. Perm' : Perm. nats. issled. politekhn. un-t, 2014.
8. Nesterova S. V. Mezkul'turnyy aspekt obucheniya inostrannym yazykam v vuze v svete kompetentnostnogo podkhoda i v ramkakh obshcheevropeyskoy modeli // Realizatsiya kompetentnostnogo podkhoda pri obuchenii inostrannym yazykam kak sredstva inoyazychnoy kommunikativno-rechevoy deyatel'nosti : kollektivnaya monografiya. Perm' : OT i DO, 2012. S. 124–142.
9. Pavlova V. Yu. Formirovaniye kommunikativnoy kompetentsii pri obuchenii delovomu angliyskomu yazyku v vuze s ekonomicheskimi napravleniyami i spetsial'nostyami // Realizatsiya kompetentnostnogo podkhoda pri obuchenii inostrannym yazykam kak sredstva inoyazychnoy kommunikativno-rechevoy deyatel'nosti : kollektivnaya monografiya. Perm' : OT i DO, 2012. S. 143–151.
10. Serikov V. V. Priroda pedagogicheskoy deyatel'nosti i osobennosti professional'nogo obrazovaniya pedagoga // Pedagogika. 2010. № 5. S. 35.
11. Serova T. S. Kontseptsiya yazykovoy, rechevoy i kommunikativnoy podgotovki spetsialista v protsesse inzhenernogo obrazovaniya // Kompetentnostnyy podkhod v sovremennom obrazovanii. M., Perm' : PGTU, 2004. S. 42–49.
12. Fedorova O. N. Obuchenie angliyskomu yazyku studentov neyazykovogo vuz na osnove kompetentnostnogo podkhoda : dis. ... kand. ped. nauk. Sankt-Peterburg, 2007.
13. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 035700 «Lingvistika». M., 2010. URL: http://www.edu.ru/db/-mo/Data/d_10/prm541-1.pdf.
14. Clare A., Wilson J. Speakout: Advanced: Students' Book. Harlow: Pearson Education Limited, 2012.
15. Pile L. Intelligent Business: Upper Intermediate: Workbook. Harlow: Pearson Education Limited, 2006.
16. Trappe T., Tullis G. Intelligent Business: Upper Intermediate: Coursebook. Harlow: Pearson Education Limited, 2006.

УДК 378.14
ББК 4448.90

ГСНТИ 14.15.15

Код ВАК 13.00.01

Симонова Алевтина Александровна,

доктор педагогических наук, профессор, ректор, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 206; e-mail: simonova@uspu.ru.

Рубина Людмила Яковлевна,

доктор философских наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 230; e-mail: Rubina@uspu.me.

МОДЕРНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОБОБЩЕНИЕ И ОСМЫСЛЕНИЕ ОПЫТА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: противоречия модернизации; непрерывное образование; сетевое и кластерное взаимодействие; педагогическая интернагура; средотворение; культурно-образовательное сообщество.

АННОТАЦИЯ. Необходимость модернизации педагогического образования рассматривается в широком и динамичном социальном контексте, с учетом конкретных и неоднозначных результатов, полученных в предшествующие годы. На материалах оригинального экспертного опроса руководителей профильных педагогических и гуманитарных вузов, проведенного с использованием текстового анализа документов, выделяются общие достижения и подчеркиваются особенности движения по инновационному пути. В центре внимания такие проблемы, как: внедрение моделей непрерывного педагогического образования в региональном масштабе; взаимодействие со структурами и субъектами разного уровня (стейкхолдерами), заинтересованными в качественном многопрофильном образовании; освоение педагогом будущего новых социальных и профессиональных функций, овладение необходимыми компетенциями; противоречивость взаимоотношений науки – образования – бизнеса, дисбаланс рынков образования и труда, пути его преодоления; необходимость четкого определения направлений управленческой деятельности в процессе разработки и реализации модели развития регионального педагогического университета на период 2016–2020 гг. От разрешения этих проблем зависят скорость и степень продвижения статусной позиции педагогического университета в региональном культурно-образовательном пространстве.

Simonova Alevtina Alexandrovna,

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

Rubina Luidmila Yakovlevna,

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

EDUCATION MODERNIZATION EXPERIENCE: ANALYSIS AND CONCLUSIONS

KEY WORDS: contradictions of modernization; continuous education; network and cluster cooperation; pedagogical internship; creation of environment; cultural-educational community.

ABSTRACT. The necessity for modernization of pedagogical education is discussed in wide and dynamic social context considering concrete and controversial results of the previous years. Using the authentic expert survey of profile pedagogical and liberal universities, carried out with the use of textual analysis of documents, the general achievements are singled out, and the peculiarities of movement along an innovative way are stressed. The highlight of attention are such problems as introduction of models of continuous pedagogical education on the regional level; interaction with organizations and subjects of various levels (stakeholders) having interest in quality multidisciplinary education; teacher's mastering of future new social and professional functions, acquisition of necessary competencies; contradictions of interaction of science – education – business, imbalance of educational and labor markets, ways of their overcoming; necessity of clear definition of directions of executive activity in the process of designing and implementation of a model of development of a regional pedagogical university for the period of 2016 – 2020. The speed and extent of advancement of status position of a pedagogical university in regional cultural-educational space depends on the solution of these problems.

Модернизация образования – процесс глобальный, многовекторный, многоуровневый, затрагивающий институциональные основы этой системы. Осовременивание важнейшей сферы жизнедеятельности российского общества, не считая периодов реформаторства, в его нынешнем виде продолжается уже более полутора десятков лет. Непрерывность процесса не отменяет его этапности, коррекции стратегических целей, путей их достижения, выбора адекватных способов решения практических задач.

В центре непрекращающихся дискуссий о моделях модернизации педагогического образования такая объемная совокупность содержательных, организационно-структурных, технологических, управленческих проблем, что трудно определить, где и что здесь традиционное, которое в лучшем его виде надо сохранить, а где – инновационное, требующее качественных изменений, имеющее резонансный характер влияния не только на образование, но и на другие сферы жизни.

В сложной диалектике причинно-следственных связей не всегда легко выде-

лить, что из чего проистекает в социальной жизни, и не исключена возможность простых объяснений непростых проблем. Приведем известный пример обозначения причин снижения уровня качества подготовки учительских и вообще педагогических кадров часто употребляемым клише «двойной негативный отбор». Сначала в отраслевые педагогические вузы приходят не самые лучшие выпускники школ, а затем – опять же не лучшие, не мотивированные на учительские профессии и соответствующий статус выпускники вузов идут в образовательные учреждения... Но все ли в этом случае ясно?

Можно при этом говорить об особенностях поколения «киндалтов» (взрослых детей), у немалой части которого спрос на продолжение образования в 16–17 лет определяется желанием получать деньги не сильно обременительным трудом (гуманитарным, к примеру), не требующим особых знаний, тем более каких-то компетенций. Кстати, происходит это не без влияния родителей (молодых взрослых), сменивших на рубеже веков мировоззренческие парадигмы в идеологии образования. И возможность поступить в любой престижный вуз, а тем более в педагогический, возросшая по известным причинам (демографические волны, избытие вузов и филиалов, одноразовый стресс ЕГЭ, общедоступный Интернет и т. п.), привела к общему спаду интереса к получению современного образования, снижению мотивации на инициативу, творчество, самостоятельность в построении своей линии жизни.

Но эти особенности, пусть и у части поколения, есть следствие многих других причин, совокупность которых делает очевидным, что современная социализация оказывается сильнее организованного обучения и воспитания. Мы имеем в виду не только влияние СМИ, Интернета, непредсказуемых референтных сообществ, культурно-развлекательных центров, соперничающих со школой, но и новые особенности восприятия молодым поколением перспектив и общих условий жизнедеятельности в стране и в мире. Требуя от абитуриента и студента в их 17–20 лет осмысленного, обоснованного ответа на вопрос, кем он видит себя в будущем, как планирует свой жизненный, в том числе карьерный путь, мы не можем не учитывать, что живет он в стране, где стратегию развития рассчитываем на 15–20 лет, а практические шаги меряем даже не пятилетками, ибо предсказуемость экономического, финансового, социального развития резко снизилась не только у нас, но и во всем быстро меняющемся мире.

Невиданная ранее скорость изменений, необходимость быстрого реагирования на них практическими действиями, смысл которых не сразу и не всем понятен («социальная акселерация»), относится к таким вызовам времени, которые требуют от системы образования нового качества воспроизводства человеческого капитала, новых компетенций от участников этого процесса. Для любого вуза, тем более педагогического, «важно, насколько студент знает, зачем и для чего он учится, преподаватель также должен знать, зачем и на кого он или она учат, и это знание должно быть более или менее конгруэнтным, их представления должны соответствовать друг другу. В этом случае учебный процесс идет сам собой» [8, с. 101].

Педагогические университеты выполняют роль социального лифта в меньшей степени, чем научно-исследовательские или федеральные университеты, готовящие научную, управленческую, художественно-творческую элиту, но это не умаляет значимости их социализационной функции, их роли в воспроизводстве различных корпоративных сообществ и – главное – в пополнении профессионального педагогического сообщества высококвалифицированными специалистами.

Опыт подготовки кадров по педагогическим специальностям накоплен в отраслевых педагогических вузах, в классических университетах, в технических, медицинских и других непрофильных вузах. Их общее количество и диверсификация подготовки не способствовали повышению качества результатов. В модернизационный период (целенаправленно обозначенный и нормативно оформленный) произведена их структурная реорганизация, упорядочена численность. Есть масса публикаций по результатам мониторинга эффективности образовательных учреждений, других форм оценки качества их деятельности [см. 1, 2, 3, 4, 7, 16].

В разных по рейтинговым шкалам вузах, по их месту в уровневой структуре (университеты, академии, институты) можно выделить общие и специфические подходы к стратегии модернизационного развития педагогического образования, но главный результат состоит в том, что за всеми количественными и качественными показателями стоит системная работа коллективов конкретных вузов, всего регионального общества, и не только образовательного.

Определяя сегодняшний и перспективный статус Уральского государственного педагогического университета в региональном и федеральном образовательном пространстве, мы, как следует из названия статьи, не пошли по традиционному пути об-

мена опытом, а попытались этот опыт обобщить, осмыслить, сопоставить с результатами своей деятельности для последующей презентации нового видения развития педагогического образования.

Не углубляясь в дискуссию об адекватности и корректности количественных показателей модернизационной активности вузов, мы использовали известный в социологии исследовательский метод анализа «спровоцированных документов». В качестве таковых рассматривались тексты статей, докладов, аналитических отчетов ректоров вузов, которые рассказывали об опыте модернизационной деятельности, выступая в роли «самоэкспертов».

В таком экспертном опросе, с учетом некоторой провокационности заочного участия, свои оценки, мнения по проблемам развития профессионального педагогического образования университетского уровня выразили 32 ректора, в числе которых 18 – руководители педагогических университетов, 14 – лидеры социально-педагогических академий и вузов, где есть отдельные институты или факультеты педагогического профиля [9].

Были соблюдены требования метода текстуального анализа документов: произведено упорядочение их содержательных компонентов, предварительно сгруппированных по ключевым словам, событиям, повторяющимся типам поведения, выделены структурные элементы текста, выраженные в разных частях и формах.

Результаты представлены не в виде контентов с таблицами частот и цифр, а через определенные структуры содержания – цепи событий в жизнедеятельности разных вузов, осмысление которых вместе с респондентами-коллегами мы считали необходимым для оценки того, как наш педагогический вуз вписывается в культурно-образовательное пространство Уральского региона, с какими результатами инвестируется его интеллектуальный капитал в новое качество общего образования. Важно отметить, что результаты опроса, обобщенные в исследовании мнения, сомнения, общие поиски подтверждаются опытом сотрудничества УрГПУ с множеством российских и зарубежных вузов. Результаты работы в соответствии со стратегией развития УрГПУ на 2010–2020 гг. изложены в ряде публикаций о результатах поэтапной деятельности, выполнения комплекса проектов и программ, о реализации в качестве ключевого вуза структурной и функциональной кластерной модели организации образования в региональном социокультурном пространстве [14, 15].

Сравнительный анализ позволяет выделить те моменты трансформации вузовской жизни, которые стали повседневными практиками, нормативно закрепленными и настолько общеобязательными, что уже нет смысла в дискуссиях об их инновационности. Мы имеем в виду такие общие результаты, как:

- переход всех уровней образования на новый федеральный государственный стандарт, основанный на новой парадигмальной базе компетентностного подхода; по мере появления новых профессиональных стандартов – корректировка конкретных образовательных программ;

- обновление содержания образования в соответствии с его современными целями и создание адекватного механизма контроля за его качеством;

- структурные изменения в связи с переходом высшей школы на многоцикловую систему подготовки кадров – бакалавриат, магистратура, аспирантура;

- нормативно-правовое обеспечение отечественного образования и закрепление особенностей его функционирования в новом законодательстве – Законе об образовании в Российской Федерации и подзаконных актах;

- введение новой многоканальной системы финансирования высшей школы по достигнутым результатам и оплаты труда педагогических работников в связи с переходом на эффективный контракт;

- в научно-исследовательской работе при сохранении в университетском образовании приоритета фундаментальной научной подготовки и поддержке достижений ведущих научных школ повышение внимания к внедрению новых результатов НИР в образовательную деятельность;

- распространение новых технологических форм взаимодействия субъектов-стейкхолдеров в научно-культурно-образовательном пространстве регионов (сетевое, кластерное, проектное и т. п.), направленного на взаимовлияние, реализацию взаимных интересов и ресурсов.

На наш взгляд, дело не только в видимых результатах развития педагогического образования (их перечень может быть пополнен), но в том, что за годы модернизации, несмотря на дискуссии по разным ее аспектам, неоднозначность оценок и мнений, сложился общий язык, общее понимание процессов в образовательном, педагогическом, культурном сообществах и в других структурах, имеющих свой интерес в образовании.

Эксперты практически одинаково определяют проблемные зоны, рискогенные ситуации, нерешаемые проблемы, исходя

из того, что студенты не только обучаются по новым стандартам и технологиям, но учатся учить других по этим технологиям. Отсюда повышенные требования к вузовскому преподавателю, который должен применять новые технологии, зная, по каким современным технологиям работает сегодня российская школа и с какими трудностями идет неизбежная смена поколений. Но это далеко от представлений о кризисе всего педагогического образования, ибо в ориентации на лидерство по эффективности деятельности невыполнение ее показателей некоторыми вузами – это свидетельство недостатков их работы, а не всей системы, тем более с ее отраслевой спецификой.

Имея самые тесные и многообразные связи со своим заказчиком – работодателем, педагогический университет особым образом формирует вокруг себя научно-образовательное, социокультурное пространство непрерывного образования: от дошкольного до поствузовского и дополнительного. Предлагаются интересные модели взаимного сопряжения деятельности. Такой опыт представлен Вятским государственным гуманитарным университетом, в котором обучаются студенты из тридцати регионов России и восьми иностранных государств, где в процессе реализации идеи непрерывного образования создана вертикаль сопряженных образовательных программ для среднего и высшего профессионального образования. С учетом этого действуют более 220 образовательных программ бакалавриата, магистратуры, СПО, дополнительного образования и около 40 поствузовских программ [9, с.80]. В Поволжской государственной социально-гуманитарной академии постоянно обновляется база данных о потенциальных абитуриентах для целенаправленной работы с ними и их учителями по привлечению в педагогическую профессию наиболее мотивированных и подготовленных. Речь идет не только о совместных мероприятиях в школе и вузе, но о той же сопряженности и адекватности вузовских программ теперь еще и с общеобразовательной школой, где закладываются основы ориентации на педагогический труд и зарождаются истоки непрерывности соответствующего образования [9, с. 85].

В разных формах кластерной организации взаимодействия идея непрерывности успешно реализуется путем создания Ассоциации непрерывного образования. Кроме педагогических вузов, в нее включаются лишь те учреждения средней общей и профессиональной школы, которые отвечают высоким требованиям системы (по опыту Ярославского государственного педагогического университета [9, с. 19]), либо те из

них, которые «работают на опережение» (в Нижегородском государственном педагогическом университете им. К. Минина). Опыт нижегородцев активно обсуждается, считается полезным и перспективным. Его ценность – в проектировании и реализации модели «педагога будущего» с новой конфигурацией профессиональных компетенций и метакомпетенций [9, с. 27–29]. Можно обсуждать, принимать или не принимать предлагаемый набор из шести новых ролевых функций педагога, но несомненно речь идет о будущей системе разделения педагогического труда, которая приведет к проблемам изменения профессиональных стандартов, сохранения или изменения универсалий, стереотипов сферы образования.

Преподавателям нового поколения уже сегодня приходится осваивать все новые сферы деятельности: математикам в связи с переходом к иной структуре изучения своего предмета в интеграции с другими дисциплинами и общей направленностью на решение важных практических проблем; преподавателям системы дополнительного образования (в домах детского технического творчества, к примеру) для выполнения инженерных функций (изобретательских, менеджерских, логистических и др.).

Идея синтеза в университетском педагогическом образовании, обозначенного триадой «наука – образование – бизнес», осознается всеми, при этом активно обсуждается вопрос, в какой ее части «скрывается инновационность». Более того, дискуссия обострилась в ходе обсуждения Закона об образовании в РФ, закрепившего статус образования как общественного блага и услуги. Предлагалось заменить формулу на вариант «наука – образование – работодатель», где в качестве последнего выступают и государство, и бизнес, а образование играет роль опосредующего звена.

Напомним, что модернизация любой сферы жизни объединяет два процесса: инвентивный (научные открытия, исследования, опытно-конструкторские разработки) и инновативный, связанный с внедрением новшеств, получением результатов и доведением их до потребителя, в нашем случае – до работодателя, до производственного процесса, агентом которого он является.

Образование – посредник, а если говорить об университетской науке, то еще и объединитель двух процессов, но непростой и далеко не единственный. Воспользуемся для ясности образной формулой академика В. Е. Фортова, который на одном из «совещаний в верхах» сказал, что главное изобретение всего XX века – это инновационная система, сложившаяся в развитых стра-

нах, начиная с США, и ее место определил так: 10% – это наука, 10% – производство продукта и магазинный прилавок, а все пространство между ними – система внедренчества: НИИ, КБ, ВНИКи, разнофункциональные фонды, профессиональные сообщества, интеллектуальная логистика и т. п.

В нашем педобразовании такая система есть. В ней представлено, кроме административных структур, взявших на себя функции управления инновационной деятельностью, множество других формальных и неформальных объединений, научно-исследовательских и научно-образовательных центров, лабораторий, специальных отделов для воплощения новаций в жизнь, в реальную образовательную, воспитательную, социальную практику. В УрГПУ в истекшем учебном году для оптимизации этого процесса с учетом сетевого взаимодействия по модульному обучению и переходу на проектные методы модернизационной деятельности были созданы и начали активную работу под руководством первого проректора – проректора по учебной работе С. А. Минюровой два управления – управление образовательных проектов и учебно-методическое управление с многофункциональной внутренней структурой каждого из них. Структурная оптимизация деятельности продолжается.

Во многих вузах складываются эффективные структуры повышения научной, методологической, технологической компетентности преподавателей – постоянно действующие семинары, внутрикорпоративные институты с программами обучения иностранным языкам, академическому письму, фандрайзингу, уверенному пользованию электронной техникой и т. п. Их роль будет актуализирована изменениями в структуре педагогического корпуса, начиная с дифференциации статуса профессоров на исследователей, технологов – интеграторов, преподавателей – лекторов. Наше внимание привлекла идея президента Высшей школы социальных и экономических наук Теодора Шанина о новом для нас, но необходимом уровне подготовки профессионального библиотечного работника – академического библиотекаря [8, с. 188–189], который не только участвует в процессе создания новой информационной среды для студентов и педагогов, но и обучает навыкам, умениям пользоваться ее современными средствами в качестве полноправного коллеги – члена профессората с соответствующим уровнем оплаты труда.

Немало проблем порождено процессом регионализации образования, которая стала организационным принципом развития автономности учебных заведений, распре-

деления полномочий и ответственности между органами управления системами разного масштаба. Среди них уже много лет принимаемая как данность проблема дисбаланса между рынком образования и рынком труда, которая не уменьшает своей остроты и объясняется отсутствием достоверного знания о динамике и возможностях того и другого. Одни ссылаются на негибкость учреждений профессионального образования в оформлении своевременных заказов на подготовку специалистов нужного профиля, на издержки политики квотирования со стороны властных структур. Другие считают, что в регионах нет грамотно просчитанного, экономически и социально обоснованного прогноза потребности в педагогических профессиях.

Должны сказать, что такие прогнозы, апробированные варианты расчетов и соответствующая коррекция планов набора имеются во многих регионах России, в том числе в Свердловской области. Наш вариант разработан специалистами УрГПУ с учетом «демографических волн», возрастной динамики и текучести кадров, смены поколений и, насколько это возможно, перспектив развития всего территориального комплекса до 2030 г. Он завершается выводами о тенденциях, рисках, проблемах, требующих изменений в системе трудоустройства выпускников и их закрепления на рабочем месте. С практикой содействия трудоустройству студентов успешно справляются учебные подразделения, а также специальный центр, опирающийся не только на прогнозные данные, но и на прямые контакты с работодателями, службами занятости, органами власти. В течение многих лет востребованность выпускников большинства направлений подготовки остается почти полной, а по некоторым значительно превышает наши возможности. Такой показатель трудоустройства, как в УрГПУ, от 82% до 96%, есть в немногих вузах. В систему образования области и всего региона в год выпуска включаются от 40% до 60% специалистов. Это можно отнести к числу заслуг.

Однако ряд проблем рассогласованности рынков остается без должного понимания. Говоря о расчетах потребности в работниках того или иного профиля, мы имеем в виду две ее стороны. Первая – это реальная потребность регионального рынка труда, его территориального комплекса в специалистах с психолого-педагогической или общегуманитарной подготовкой для работы в образовании и других сферах. К ней добавляется потребность различных групп населения в такой подготовке и соответствующих образовательных услугах

(о чем шла речь ранее) с непростым механизмом ее формирования и колебаниями спроса. Трудность ее определения связана еще и с самым закрытым фрагментом рынка – бизнесом. И когда образование выходит на рынок с предложением своих услуг, в том числе в их коммерческих видах и формах, оно может войти в противоречие с социальным заказом регионального сообщества, не отражая его запросов. Вторая сторона потребности – ее ограничение ежегодными бюджетными возможностями государства, экономическим статусом региона и, несмотря на увеличивающийся поток вливаний в эту сферу, необходимостью привлечения дополнительных ресурсов из разных источников при условии соблюдения нормативных предписаний. Связь этих двух аспектов может порождать трудности, преодоление которых под силу ведущим в региональном пространстве профильным педагогическим вузам. А информацию о наличии всех этих проблем должны иметь не только работники образования, но и все группы спроса на него, начиная с потенциальных абитуриентов и их родителей.

Если вернуться к примеру с «двойным негативным отбором на учительские специальности», можно обратить внимание на меры, которые предпринимаются для повышения качества и проверки уровня готовности выпускников к реальному вхождению в профессию, для усиления соответствующей мотивации. В ряде школ сохраняется «доводка на рабочем месте» путем традиционного наставничества со стороны мастеров-стажистов, хотя эффективность этого способа явно снижается не только с уходом старшего поколения, но и из-за недостатка действительных инноваторов в среднем поколении. Проблема частично решается с помощью налаженной системы и отработанных форм взаимосвязи базовой школы с университетом – мастер-классов, школ молодого учителя, педагогических мастерских, конкурсов и т. п. Но все-таки какое-то поколение школьников проходит через неумелых, недоученных, недокомпетентных специалистов с непредсказуемыми и непоправимыми для них результатами.

В качестве альтернативы предлагается введение такой практики взаимодействия средней школы с вузами, как педагогическая интернатура, по аналогии с поствузовской интернатурой в подготовке врачей. Понимание ее статуса и смысла в подготовке учителей неоднозначно.

В одном случае – это нормальная производственная практика в образовательном учреждении, компактная или рассредоточенная во времени, разная по объему для прикладного и академического бакалавриа-

та, стандартная, но по возможности индивидуализированная для студентов с разной мотивацией на учительский труд. Вряд ли можно квалифицировать ее как инновационную, тем более что отведенное для нее время неоправданно мало, особенно у магистрантов, к практике которых новым стандартом добавлена еще и функция научно-исследовательской работы.

В другом случае – это вариант стажировки на рабочем месте с отрывом от учебного процесса или без отрыва, в зависимости от индивидуальной траектории обучения. Он возможен не в тех школах, где просто не хватает учителей, а в тех, которые в качестве партнеров вуза заинтересованы и инициативны в привлечении студентов старших курсов к работе под руководством педагогов-инноваторов, профессиональных лидеров-управленцев, прошедших специальную подготовку. В перспективе там возможно создание модуля вузовской кафедры из специалистов-энтузиастов, умеющих соединить теоретическую, методологическую, технологическую подготовку студентов с требованиями и условиями этого учебного заведения, с возможностью закрепления в нем. В нашем случае примером может быть опыт партнерских отношений УрГПУ с гимназиями №47, 116, 2 и др. Конечно, это еще не тот этап поствузовского погружения в профессию, как в медицинской интернатуре, который может проверить наличие необходимых компетенций, а по новому квалификационному стандарту еще и метакомпетенций, но перспективы есть с учетом нашего и зарубежного опыта.

В разных странах реализуется отработанная схема преодоления молодым специалистом адаптационных трудностей с помощью работников специально созданных отделов в корпорациях, на предприятиях, куда приходит выпускник вуза, чаще всего из числа тех, кто проходил здесь целенаправленную практику. Но это касается непедагогических профессий (общезвестный пример организации практики в Сколково) и вообще негуманитарного профиля.

Более близким к нашей практике представляется опыт, который осваивали специалисты УрГПУ в ряде американских, британских, китайских, французских университетов. Адаптационный период выпускников, выбравших учительский труд, включает обязательный момент их сопровождения (психолого-педагогического, научно-методического, организационного) со стороны профессора, руководителя квалификационной работы, либо преподавателя-куратора, что является их функциональной обязанностью, нормативно-закрепленной учебным планом с соответствующей оплатой трудо-

затрат. В условиях сетевого взаимодействия это не утопический, а вполне реальный шанс, который может быть использован в нашем педагогическом образовании при условии серьезных структурных изменений институционального характера.

К числу неиспользованных возможностей наши эксперты, как и лидеры других педагогических вузов, с которыми мы связаны сетевой формой взаимодействия, относят практику распространения «двойных дипломов». Это один из самых серьезных инструментов вхождения в мировое образовательное пространство по критериям Болонского процесса, в особенности применимый к магистерскому, а теперь еще и аспирантскому уровню подготовки. В распространении программ двойных дипломов (ПДД) изначально приоритетные позиции занимали экономика и менеджмент, на втором месте – инженерно-технические области, информатика и наукоемкие технологии. В отличие от европейского образования, гуманитарных наук, в том числе педагогических, это практически не коснулось: эпизодичность партнерства, языковой барьер, трудности в обеспечении регулярной мобильности студентов и преподавателей, реализации программ только в дистанционном режиме и др. [1, с. 19].

Но в тех вузах, где эти программы уже реализуются, заметно повышена конкурентоспособность выпускников, которые с хорошим знанием языков могут работать в разных компаниях, продолжать учебу в магистратуре зарубежных университетов вплоть до Phd. По многим аспектам это обозначает точку роста для вуза, появление новых механизмов управленческой деятельности.

Опыт подобного сотрудничества накапливается в УрГПУ через такие проекты международного уровня, как «Глобальное понимание», участие в европейской программе «Эразмус+» и через другие формы присутствия на международных образовательных площадках. Если использовать, к примеру, опыт Красноярского государственного педагогического университета имени В. П. Астафьева, – создание специального отделения для обучения и стажировки иностранных студентов, непрерывная работа с вузами-партнерами и национальными диаспорами, активная работа сайта, ориентированного на них [9, с. 55.] – можно добиться качественного перелома в управлении международной академической мобильностью через реализацию «проектов полного цикла» – от фундаментальной идеи через инновационную цепочку прикладных звеньев до конкретного результата.

В заключительной части статьи подведем некоторые итоги осмысления собственного опыта участия в модернизации образования в сопоставлении с промежуточными результатами деятельности других вузов соответствующего профиля, уровня, статуса в социокультурном пространстве региона, страны.

Конечно, можно сравнивать свой университет с федеральными или научно-исследовательскими университетами, работающими в том же региональном образовательном поле, даже в чем-то соревноваться с ними и находить реальные формы сотрудничества. Но эти университеты позиционируют себя как базовые вузы с развитой многоуровневой моделью непрерывного образования, с естественной (по определению) взаимосвязью с Академией наук, ее отделениями, инновационными компаниями, технопарками [9, с. 104]. Но в их цели не входит подготовка учителей для региональной системы общего образования, выпускники не идут работать ни в школу, ни в учреждения среднего профессионального образования, за редким исключением присутствия в учреждениях продвинутого типа, в порядке ситуативной помощи, либо в поисках потенциальных абитуриентов.

Задача подготовки учителя нового типа для инновационной школы может быть выполнена в сотрудничестве, в безальтернативном сетевом взаимодействии с вузами-партнерами, с другими заинтересованными в образовании субъектами и структурами. В этом случае каждый этап подведения итогов выполнения текущих и перспективных задач является ступенью в вертикали роста и определением эффективности управленческих решений с точки зрения очередных шагов по закреплению или повышению статуса своего университета.

В разрабатываемой модели дальнейшего развития УрГПУ на период 2016–2020 гг. мы подчеркиваем направленность управленческой деятельности на:

- «средотворение» (термин О. Генисаретского), создание в вузе среды открытых возможностей для самореализации каждого студента в широком понимании ее как среды интеллектуальной, информационной, доступной или, как говорят, безбарьерной в пространственном (физическом), психологическом, нравственном смысле;
- оптимизацию взаимодействия стейкхолдеров, заинтересованных в образовании сторон, структур внешней и внутренней региональной среды;
- позиционирование статуса УрГПУ в качестве ведущего, самостоятельного, многопрофильного субъекта в региональном

социокультурном и образовательном пространстве;

- создание условий для оптимизации инфраструктурного обеспечения образовательного процесса, сохранения стабильного финансового положения университета и за-

крепления его статуса в числе бюджетоэффективных заказчиков;

- сохранение всех форм и ресурсного обеспечения программ социальной поддержки обучающихся, работающих и ветеранов труда.

ЛИТЕРАТУРА

1. Булгакова Н. Смена миссии. Большинство российских вузов ждет перестройка // Образование. №29–30. 2014.
2. Возовикова Т. Нажать на тиражирование. В региональных педвузах запустят новые технологии // Поиск, №26. 2015.
3. Засыпкин В. П. Модернизация педагогического образования в зеркале социологии. Екатеринбург : Гуманитарный ун-т, 2010.
4. Инновационное развитие: экономика, интеллектуальные ресурсы, управление знаниями / под ред. Б. З. Мильнера. М. : 2013.
5. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. // Бюллетень Министерства образования РФ. 2012 г. №2.
6. Краковецкая И. В., Монастырный Е. А., Чистякова Н. О. Комплексная оценка потенциала университета как ключевого элемента инновационной системы региона // Инновации. №2 (34). 2008. С. 216–220.
7. Морозова Г. А., Мальцев В. А., Мальцев К. В. Методы управления образовательной организацией в регионе: современные подходы URL: www.nntu.ru/trudy/2013/02/271-281.pdf.
8. Образование в XXI веке: стратегии и приоритеты: материалы Международной научно-практической конференции (М., 26–28 мая 2008). М. : Свято-филаретовский православно-христианский ин-т. 2011.
9. Образование: цели и перспективы. 2014. №35.
10. Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (степень «Магистр»). Приказ №35 от 14 января 2010 г.
11. Постановление Правительства Российской Федерации об утверждении порядка проведения мониторинга системы образования и перечня обязательной информации, подлежащей мониторингу, 2013. Проект. URL: <http://минобрнауки.рф>.
12. Прогноз долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года, Министерство экономического развития РФ, март, 2013 г. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc>.
13. Савинов В. М., Стрекаловский В. Н. Учет интересов стейкхолдеров в управлении развитием образования // Вестник международных организаций. 2013. №1 (40). С. 87–99.
14. Симонова А. А., Минюрова С. А., Рубина Л. Я. Педагогический университет в центре регионального образовательного кластера // Педагогическое образование в России. 2014. № 8. С. 8–22.
15. Симонова А. А., Минюрова С. А., Рубина Л. Я. Статус Уральского государственного педагогического университета в структуре регионального образовательного кластера // Образование: цели и перспективы. №35. 2014. С. 49–56.
16. Университет XXI века: старые парадигмы и современные вызовы // Материалы XVIII Всероссийской научно-практической конференции (7–8 апреля 2015). Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2015 г.
17. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации URL: <http://минобрнауки.рф>.
18. Федоров А. А. Три шага к публичной образовательной корпорации // Аккредитация в образовании. 2013. № 7 (67). С. 26–28.

LITERATURE

1. Bulgakova N. Smena missii. Bol'shinstvo rossiyskikh vuzov zhdet perestroyka // *Obrazovanie*, №29–30. 2014.
2. Vozovikova T. Nazhat' na tirazhirovanie. V regional'nykh pedvuzakh zapustyat novye tekhnologii // *Poisk*, №26. 2015.
3. Zasyupkin V. P. Modernizatsiya pedagogicheskogo obrazovaniya v zerkale sotsiologii. Ekaterinburg : Gumanitarnyy un-t, 2010.
4. Innovatsionnoe razvitie: ekonomika, intellektual'nye resursy, upravlenie znaniyami / pod red. B. Z. Mil'nera. M. : 2013.
5. Kontseptsiya modernizatsii rossiyskogo obrazovaniya na period do 2010 g. // *Byulleten' Ministerstva obrazovaniya RF*. 2012 g. №2.
6. Krakovetskaya I. V., Monastyrnyy E. A., Chistyakova N. O. Kompleksnaya otsenka potentsiala universiteta kak klyuchevego elementa innovatsionnoy sistemy regiona // *Innovatsii*. №2 (34). 2008. S. 216–220.
7. Morozova G. A., Mal'tsev V. A., Mal'tsev K. V. Metody upravleniya obrazovatel'noy organizatsiyey v regione: sovremennye podkhody URL: www.nntu.ru/trudy/2013/02/271-281.pdf.
8. *Obrazovanie v XXI veke: strategii i prioritety: materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* (M., 26–28 maya 2008). M. : Svyato-filaretovskiy pravoslavno-khristianskiy in-t. 2011.
9. *Obrazovanie: tseli i perspektivy*. 2014. №35.
10. Ob utverzhdenii i vvedenii v deystvie Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050100 Pedagogicheskoe obrazovanie (stepen' «Magistr»). Prikaz №35 ot 14 yanvarya 2010 g.

11. Postanovlenie Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ob utverzhdenii poryadka provedeniya monitoringa sistemy obrazovaniya i perechnya obyazatel'noy informatsii, podlezhashchey monitoringu, 2013. Proekt. URL: <http://minobrnauki.rf>.
12. Prognoz dolgosrochnogo sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya Rossiyskoy Federatsii na period do 2030 goda, Ministerstvo ekonomicheskogo razvitiya RF, mart, 2013 g. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cqi/online.cqi?req=doc>.
13. Savinov V. M., Strekalovskiy V. N. Uchet interesov steykholderov v upravlenii razvitiem obrazovaniya // Vestnik mezhdunarodnykh organizatsiy. 2013. №1 (40). S. 87–99.
14. Simonova A. A., Minyurova S. A., Rubina L. Ya. Pedagogicheskiy universitet v tsentre regional'nogo obrazovatel'nogo klastera // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 8. S. 8–22.
15. Simonova A. A., Minyurova S. A., Rubina L. Ya. Status Ural'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta v strukture regional'nogo obrazovatel'nogo klastera // Obrazovanie: tseli i perspektivy. №35. 2014. S. 49–56.
16. Universitet XXI veka: starye paradigmy i sovremennye vyzovy // Materialy XVIII Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (7–8 aprelya 2015). Ekaterinburg : Gumanitarnyy universitet, 2015 g.
17. Federal'nyy zakon ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii URL: <http://minobrnauki.rf>.
18. Fedorov A. A. Tri shaga k publichnoy obrazovatel'noy korporatsii // Akkreditatsiya v obrazovaniy. 2013. № 7 (67). S. 26–28.

Статью рекомендует д-р психол. наук, профессор С. А. Минюрова.

УДК 371.8
ББК 4420.058

ГСНТИ 14.27.00

Код ВАК 13.00.00

Зуев Петр Владимирович,

доктор педагогических наук, профессор, директор Института физики, технологии и экономики; Уральский государственный педагогический университет; 620000, г. Екатеринбург, К. Либкнехта 9а; e-mail: zuev@uspu.ru.

Трусова Светлана Яковлевна,

магистрант, Уральский государственный педагогический университет; начальник учебно-методического отдела, Городской Дворец творчества детей и молодежи «Одаренность и технологии»; 620151, г. Екатеринбург, ул. Карла Либкнехта, д.44; e-mail: sv_gost@mail.ru.

ОБЪЕКТИВНАЯ ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ УЧАЩИМИСЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ОРГАНИЗАЦИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дополнительное образование; качество образования; оценка результата; педагогический мониторинг.

АННОТАЦИЯ. В статье поднимаются вопросы качества дополнительного образования, эффективности использования его потенциала, моделирования адекватной современным требованиям системы оценки результатов учащихся учреждений дополнительного образования. Авторами проанализированы основные проблемы, связанные с разработкой и реализацией педагогического мониторинга как механизма управления качеством образования. Сделан акцент на обязательных условиях его внедрения в педагогическую практику. В статье представлен набор личностных характеристик учащихся, подлежащих оценке с учетом нормативных документов, регламентирующих деятельность учреждений общего и дополнительного образования, определены субъекты оценки, обозначены методы исследования, формы и сроки фиксирования результатов. Также авторы уделяют внимание системному методическому сопровождению педагогов при осуществлении педагогических исследований. В статье обобщается практический опыт первого этапа работы в одном из ведущих учреждений дополнительного образования г. Екатеринбурга. Обозначаются перспективы дальнейшей деятельности в данном направлении. Такой взгляд на рассматриваемую проблему будет интересен специалистам в области как дополнительного, так и общего образования.

Zuev Piotr Vladimirovich,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Physics, Technology, and Economics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Trusova Svetlana Yakovlevna,

Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University, Head of Instruction Department, City Palace of Children and Youth "Talent and Technology", Ekaterinburg, Russia.

OBJECTIVE ESTIMATION OF ASSIMILATION OF ADDITIONAL EDUCATIONAL PROGRAMMES BY STUDENTS AS A TOOL FOR EDUCATION QUALITY DEVELOPMENT IN INSTITUTIONS OF ADDITIONAL EDUCATION

KEY WORDS: additional education, quality of education, educational evaluation, pedagogical monitoring.

ABSTRACT. This article raises questions of quality of the additional education, efficiency of using its potential, creation of evaluation system of additional education students to meet the modern requirements. The authors have analysed the basic problems of development and implementation of the pedagogical monitoring as a mechanism for management of the quality of education. The stress is laid upon essential conditions of its introduction in teaching practice. The article presents a collection of personal characteristics of students, which are subject to estimation with regard to normative documents, regulating functioning of general and additional education; defines subjects of estimation, and establishes methods of investigation, forms and periods of result fixation. In addition, the authors pay attention to methodological support of teachers during realisation of pedagogical investigation. Practical experience of the first stage of work in one of the leading establishment of additional education in Ekaterinburg is generalised in this article. The authors emphasise prospects of subsequent activity in a given direction. The described view on the regarded problem would be interesting to specialists in the field of additional and general education as well.

Стоит согласиться с тем, что образование на сегодняшний день становится фактором, от которого зависит не только социальная стабильность, но и экономическая безопасность, и инновационное развитие российского государства. Следовательно, повышение требований к системе образования – это необходимость, продиктованная временем. Не случайно и появление понятия «качество об-

разования», к определению которого существуют разные подходы: качество как превосходство, качество как результат, качество как соответствие целям, качество как соответствие запросам, потребностям. Закон «Об образовании в Российской Федерации» предлагает следующее определение качества образования – это «комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень

их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» [6]. Таким образом, в своей работе мы будем рассматривать качество образования как интегративную категорию, включающую в себя как качество процессов и условий, так и качество результатов, причем соответствующих либо утвержденным стандартам, либо запросам общества и потребностям личности.

Требования к результатам общего образования закреплены в федеральных государственных образовательных стандартах, и здесь есть конкретность и четкость. Но как же быть с системой дополнительного образования, когда в условиях отсутствия стандартов к результатам дополнительного образования детей «некоторые руководители и педагоги учреждений дополнительного образования детей, настаивая на своей уникальности, самобытности, неповторимости (трактуемых очень произвольно и удобно для себя)» [3] не всегда учитывают требования государства к уровню образования и его результату. При этом забывается, что система дополнительного образования должна обеспечивать социальные ожидания по отношению к образованию со стороны личности, семьи, общества, бизнеса и государства, которые закреплены в нормативных документах федерального уровня (Концепция развития дополнительного образования детей, Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, Стратегия инновационного развития Российской Федерации до 2020 года и других). Долгое время результат дополнительного образования измерялся такими показателями, как: количество участия детей в различных конкурсах, олимпиадах, фестивалях, количество побед. Безусловно, как для учреждения, так и для ребенка очень важно публично представить конечный результат образовательной деятельности. Но сегодня результат в дополнительном образовании невозможен без развития таких личностных характеристик ребенка, которые помогают адаптироваться в постоянно изменяющемся мире.

Среди ученых, занимающихся изучением вопросов результатов дополнительного образования, встречается несколько определений результатов. Так, Т. В. Ильина отмечает в комплексном типе дополнительного образования образовательный результат в трех равноправных и равноценных компонентах – в области предметного обучения, общей культуры личности и уровня развития ее каких-то сторон. «Е. В. Титова предлагает ввести, по крайней мере, два образа предполагаемых результатов: нормативный образ ожидаемых результатов,

который в той или иной степени отражается в существующих и разрабатываемых нормативных документах о дополнительном образовании и субъективный образ желаемых результатов, который отражен в документах учреждения (Устав, программа развития, образовательные программы, цели, функции и т. д.)» [10]. Буйлова Л. Н. предлагает рассматривать как результат обучения «комплексные, поддающиеся измерению характеристики, определяющие способность личности к разнообразной деятельности в современном мире; это гарантии конституционного права российского гражданина, права любого человека на качественное образование» [3]. Концепция развития дополнительного образования фиксирует как результат не только предметные результаты, но и личностные и метапредметные.

Мы останавливаемся на определении результатов дополнительного образования как комплексной характеристике, включающей не только и не столько предметные знания, но личностные и метапредметные.

На наш взгляд, одним из инструментов для повышения качества результатов дополнительного образования детей может и должен стать педагогический мониторинг, «позволяющий установить степень соответствия достигнутого уровня образовательного процесса и его результата нормам и требованиям» [15]. Не смотря на то, что проблемами педагогического мониторинга занимались многие ученые и педагоги: В. П. Беспалько, Т. А. Колмогорова, Л. Г. Логинова, Ш. А. Амонашвили, М. М. Поташник, М. А. Чошанов, И. С. Якиманская, Е. А. Ямбург и многие другие – до сих пор этот вопрос остается, пожалуй, самым непроработанным в системе дополнительного образования. Этому есть ряд объяснений:

- отсутствие государственных требований (стандартов) или иных нормативных документов по оценке результатов обучения в системе дополнительного образования детей, о чем было сказано выше;

- стремление к искусственному «улучшению» результата, очень удобному для статистических и аналитических отчетов, которые по факту никак не коррелируют с эффективностью педагогической деятельности и качеством учебно-методического обеспечения образовательного процесса;

- отсутствие в учреждениях дополнительного образования психологов, способных использовать диагностический инструментарий для оценки личностных результатов, и профессионально интерпретировать полученные результаты; а отсюда измерение предметных результатов в ущерб личностным и метапредметным;

- включение в процесс оценки результатов только одного из субъектов образовательного процесса – педагога, использующего чаще всего метод наблюдения, который не всегда объектив-

но отражает реальные результаты учащихся.

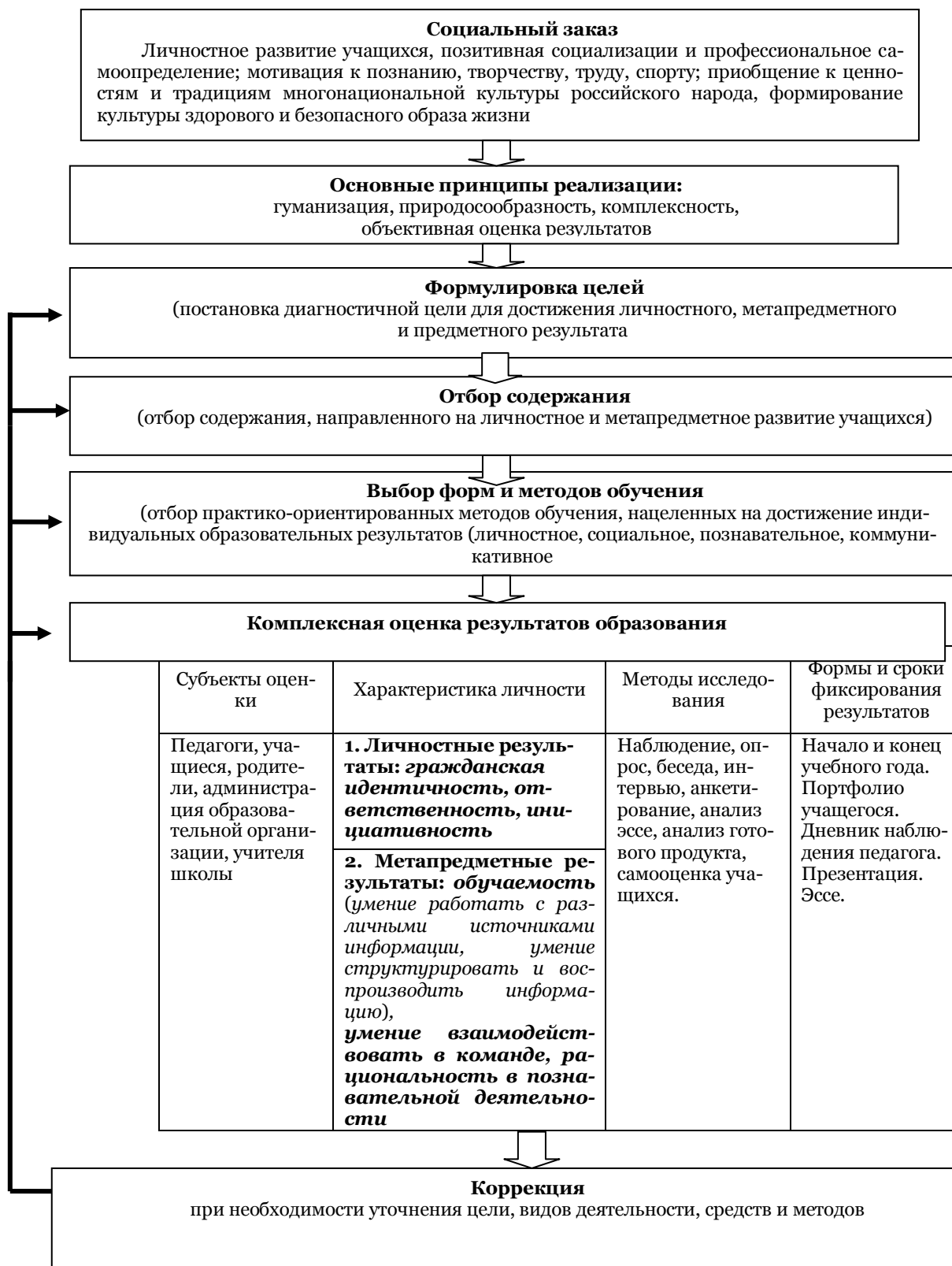
Разработка педагогического мониторинга, адекватного современным требованиям к результатам образования, является актуальной, т. к. способна оценить соответствие (или несоответствие) результатов поставленным целям, выявить динамику и тенденции развития учащихся, выявить проблемы в профессиональной деятельности педагога, повысить эффективность образовательного процесса учреждения.

В своей работе мы предлагаем несколько обязательных условий реализации педагогического мониторинга. Во-первых, результат освоения дополнительных образовательных программ должен быть закреплен не только на уровне дополнительной общеобразовательной программы и зависеть от уровня компетентности педагога, но и на уровне образовательной программы учреждения дополнительного образования. Именно на уровне образовательной программы учреждения фиксируется договоренность между администрацией, педагогическим коллективом и родителями о едином понимании качества результатов образования в данном конкретном учреждении. Только тогда «дополнительное образование детей может стать инструментом формирования ценностей, мировоззрения, гражданской идентичности подрастающего поколения, адаптивности к темпам социальных и технологических перемен» [8, с. 4]. Во-вторых, отбор критериев и показателей, подлежащих оценке конечного результата, должен формироваться с участием педагогов дополнительного образования, школьных учителей и родителей с учетом специфики образовательной организации. В-третьих, набор критериев оценки должен включать не только оценку предметных достижений учащихся, но и быть ориентированным на личностные и метапредметные результаты. В-четвертых, набор критериев должен быть универсальным, что позволит оценить и сравнить результаты на уровне учреждения даже при реализации программ различных направленностей: художественной, технической, социально-педагогической и других. Оценка учащихся по одним критериям и показателям позволит не только сохранить принцип открытости, объективности, но и наглядности и сопоставимости результатов всех учащихся учреждения. В-пятых, включение в процесс оценки результатов всех субъектов образовательного процесса (детей, их родителей, учителей школы, педагогов дополнительного образования, администрации), что позволит повысить объективность оценки результатов. В-шестых, использование в учреждении дополнительного образования аутентичного оценивания. Равно, как и традиционных методов: наблюдение, анкетирование, опрос, анализ готового продукта. Аутентичные формы оценивания способны, на наш взгляд, стать одним из «инструментов оценки дости-

жений детей и подростков, способствующих росту их самооценки и познавательных интересов в дополнительном образовании, диагностике мотивации достижений личности» [8, с. 4]. Использование альтернативных методов оценивания: исследовательские проекты, научные эксперименты, дискуссии, устные презентации, эссе – «ориентировано преимущественно на практические результаты деятельности учащегося, учитывает и стимулирует инициативу, стремление к самосовершенствованию и личному росту на основе самооценки своего продвижения к планируемому результату образовательной деятельности, обеспечивает учащимся возможность видеть эти результаты и получать положительную оценку, признание своих достижений» [15]. Именно аутентичные формы позволяют оценить результат образования в деятельности учащихся, их возможность решать нестандартные ситуации, максимально приближенные к жизненным. В-седьмых, целесообразно при оценке результата учащихся использовать как качественный, так и количественный анализ.

Кроме того, работа педагога по отслеживанию результатов учащихся должна приобрести системный характер. Для фиксации результатов мы предлагаем педагогу формы: дневника наблюдений, карты индивидуальных достижений, дневника успешности, «раскрывающего динамику личностного развития учащегося, включающего механизмы оценки и самооценки личностных достижений, рефлексии собственной деятельности» [14]. Таким образом, одним из инструментов эффективного мониторинга результатов образования органично становится технология портфолио. Анализ портфолио позволит «сместить акцент с того, что учащийся не знает и не умеет, на то, что он знает и умеет» [14], оценить приложенные усилия, повысить его самооценку, мотивацию к непрерывности развития, самоактуализации. Сочетание количественной и качественной информации позволит объективно оценить достижение триединой цели дополнительного образования: предметный результат, личностный, метапредметный.

Построение образовательного процесса, ориентированного на повышение качества результатов, (одним из инструментов, которого становится педагогический мониторинг) возможно в рамках образовательной программы учреждения дополнительного образования детей. Модель реализации программы представлена в схеме. В данной работе мы умышленно не рассматриваем оценку «специальных», предметных результатов дополнительных общеобразовательных программ, в виду особенностей специфики программ по направленностям, а также большим количеством научных и методических разработок по данному вопросу.



Модель реализации образовательной программы учреждения дополнительного образования

По нашему мнению, очевидной необходимостью на современном этапе становится освоение и реализация в дополнительном образовании проектной технологии, которая не только формирует целый комплекс необходимых качеств человека постиндустриального общества, но и способна повысить объективность оценки результатов освоения дополнительных программ учащимися. Именно проектная технология развивает личность ребенка, его самостоятельность, творчество, формирует профессионально значимые умения. В процессе разработки коллективного проекта формируются основы конструктивного общения: умение распределять ответственность, разрешать конфликтные ситуации, слушать и слышать потребности других, уметь просить и оказывать помощь в сложных ситуациях. Бесспорно и развитие регулятивных качеств: способности выделять важное, ставить цели, планировать деятельность, достигать значимые результаты, осуществлять их корректировку. Неоспорима и универсальность проектной технологии. Традиционно результатом освоения дополнительных общеобразовательных программ разных направленностей выступает некий продукт совместной деятельности детей и педагога: хореографический или вокальный номер, поделка, модель самолета, ракеты, фотография. Только за представленным продуктом не можем оценить тех «приращений» ребенка, которые с ним произошли за время обучения по программе, уровень самостоятельности и увлеченности выполнением работы. Очевидно, что творческий, исследовательский, социальный и другой проект может стать и материальным итогом любой программы, и альтернативой традиционным формам итоговых занятий, где возможно оценить не только изменения в ребенке, повысить уровень его самооценки, но и оценить уровень качества педагогических процессов. Более того, учебное занятие в режиме разработки коллективного проекта или представления результатов проекта учащимися может стать итоговой или промежуточной аттестацией учащихся учреждений дополнительного образования, организация и проведение которых находится в компетенции самого образовательного учреждения. Осуществить данный подход возможно в рамках программ всех шести направленностей.

Следует отметить, что педагогический мониторинг, не рассматривается нами как самоцель. Потому как, правильно организованная и реализованная система педагогических исследований способна (может, и должна) влиять на развитие мотивационно-ценностной сферы самого ребенка, педаго-

га, родителей; помогает оценить соответствие результатов, предлагаемым целям, нормам, требованиям; прогнозирует дальнейшее развитие образовательного процесса. Кроме того, полученные результаты, максимально приближенные к поставленным образовательной организацией целям, повышают удовлетворенность заказчика (государства, общества) и потребителя услуг дополнительного образования (родителей и детей), а значит, и привлекают к себе больший контингент учащихся и дополнительное инвестирование, что в период конкурентности становится актуальным для развития учреждения.

Проблема объективной оценки результатов освоения учащимися дополнительных общеобразовательных программ решается в Городском Дворце творчества детей и молодежи «Одаренность и технологии» г. Екатеринбурга в течение нескольких лет. Мы видим все сложности работы в данном направлении: отсутствие единых требований к результату дополнительного образования, непроработанность диагностического инструментария для оценки личностного развития ребенка, включение в процесс оценки одного субъекта – педагога, применение традиционных методов оценки, череватых «однобоким», субъективным представлением результата. К сожалению, приходится сталкиваться и с отсутствием осознания педагогов необходимости в объективном оценивании результатов. Отмечается некая растерянность педагогов, которая связана с отсутствием знаний и навыков применения современных методов комплексной оценки, т. е. объективной оценки результатов реализации дополнительных общеобразовательных программ. В этом направлении ведется целенаправленная, кропотливая работа. Мы обучаем педагогов на педагогических советах, круглых столах, семинарах, педагогических мастерских. Создана творческая группа по экспериментальной оценке результатов дополнительного образования. К оценке привлекаются разные субъекты образовательного процесса, чего не было до сих пор. Стоит отметить, что работа находится на первом этапе. Для получения качественного результата необходимо выстроить грамотную систему сопровождения педагогов дополнительного образования, а именно: обучить формулированию диагностической цели реализуемых программ с учетом современных требований к результату образования (Закон «Об образовании в Российской Федерации», Концепция развития дополнительного образования, ФГОС и другие документы); познакомить педагогов с многообразием современных методов оценки (кейс, рейтинг,

говая оценка, тест, исследовательские проекты, эссе, устные презентации и др.); создать условия для привлечения родителей, учителей, учащихся к оценке результатов дополнительных общеобразовательных программ.

Наиболее сложной будет являться работа по созданию универсальной методики расчета интегративного показателя результативности реализации дополнительных общеобразовательных программ, которая запланирована на предстоящий учебный год.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функции оценки учения школьников: экспериментально-педагогическое исследование. М. : Педагогика, 1984.
2. Буйлова Л. Н. Дополнительное образование в современной системе образования // Федеральный информационно-методический портал Дополнительное образование. URL: <http://dopedu.ru/stati/151-2012-05-23-19-02-32.html>.
3. Буйлова Л. Н. Стандартизация дополнительного образования детей: аргументы «за» и «против» // Стандарты и мониторинг в образовании. 2010. № 3. С. 4–10.
4. Дейч Б. А., Юрочкина И. Ю. Становление и развитие внешкольной работы в России: региональный аспект : монография. Новосибирск : Изд. НГПУ, 2011.
5. Демидова М. Ю., Иванов С. В., Карабанова О. А. ; по ред. Ковалевой Г. С., Логиновой О. Б. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система знаний: в 2 ч. М. : Просвещение, 2009.
6. Закон «Об образовании в Российской Федерации (утвержден от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ) URL: <http://dopedu.ru/component/content/64-gosudarstvennaya-politika-v-sfere-dop-obrazovaniya/249-zakonoproekt.html?Itemid=802>.
7. Ильина Т. В. Типы образовательных процессов в УДО как фактор, определяющий показатели его результативности // Внешкольник. Ярославль. 2001. №1. С. 7–13).
8. Концепция развития дополнительного образования детей (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р) // Федеральный информационно-методический портал Дополнительное образование. URL: <http://dopedu.ru>.
9. Логинова Л. Г. Место дополнительного образования в современной системе общего образования детей. URL: <http://nsportal.ru/shkola/dopolnitelnoe-obrazovanie/library/2013/04/09/mesto-dopolnitelnogo-obrazovaniya-v-sistem>.
10. Логинова Л. Г. Сущность результата дополнительного образования детей. URL: <http://www.eduhmao.ru/info/1/3820/24433>.
11. Прутченков А. С., Новикова Т. Г. Портфолио ученика профильной школы // Интернет-журнал «Эйдос», 2005. 10 сентября. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-21.htm>.
12. Радионова Н. Ф., Катунцова М. Р. Оценка эффективности реализации программ дополнительного образования детей: компетентностный подход: методические рекомендации. СПб. : СПб ГДТЮ, 2005.
13. Свиридова Е. М. Индивидуализация обучения: теоретические основы и варианты реализации. Ч. II. Эксперимент и результаты. М. : АПКППРО, 2011. С. 37–53.
14. Тавстуха О. Г., Моисеева А. Н., Муратова А. А. Технология портфолио как средство аутентичного оценивания учащихся в учреждении дополнительного образования» // Омский научный вестник 2008. № 2, С. 100–104. URL: <http://cyberleninka.ru>.
15. Шамова Т. И., Белова С. Н., Ильина И. В., Подчалимова Г. Н., Худин А. Н. Современные средства оценивания результатов обучения в школе : учебное пособие. М. : Педагогическое общество России, 2007.

L I T E R A T U R E

1. Amonashvili Sh. A. Vospitatel'naya i obrazovatel'naya funktsii otsenki ucheniya shkol'nikov: eksperimental'no-pedagogicheskoe issledovanie. M. : Pedagogika, 1984.
2. Buylova L. N. Dopolnitel'noe obrazovanie v sovremennoy sisteme obrazovaniya // Federal'nyy informatsionno-metodicheskii porta Dopolnitel'noe obrazovanie. URL: <http://dopedu.ru/stati/151-2012-05-23-19-02-32.html>.
3. Buylova L. N. Standartizatsiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detey: argumenty «za» i «protiv» // Standarty i monitoring v obrazovanii. 2010. № 3. С. 4–10.
4. Deych B. A., Yurochkina I. Yu. Stanovlenie i razvitie vneshkol'noy raboty v Rossii: regional'-nyy aspekt : monografiya. Novosibirsk : Izd. NGPU, 2011.
5. Demidova M. Yu., Ivanov S. V., Karabanova O. A. ; po red. Kovalevoy G. S., Loginovoy O. B. Otsenka dostizheniya planiruemykh rezul'tatov v nachal'noy shkole. Sistema znaniy: v 2 ch. M. : Prosveshchenie, 2009.
6. Zakon «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii (utverzhdn ot 29 dekabrya 2012 g. N 273-FZ) URL: <http://dopedu.ru/component/content/64-gosudarstvennaya-politika-v-sfere-dop-obrazovaniya/249-zakonoproekt.html?Itemid=802>.
7. Il'ina T. V. Tipy obrazovatel'nykh protsessov v UDO kak faktor, opredelyayushchiy pokazateli ego rezul'tativnosti // Vneshkol'nik. Yaroslavl'. 2001. №1. С. 7–13).
8. Kontseptsiya razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detey (utverzhdn rasporyazheniem Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 4 sentyabrya 2014 g. № 1726-r) // Federal'nyy informatsionno-metodicheskii porta Dopolnitel'noe obrazovanie. URL: <http://dopedu.ru>.
9. Loginova L. G. Mesto dopolnitel'nogo obrazovaniya v sovremennoy sisteme obshchego obrazovaniya detey. URL: <http://nsportal.ru/shkola/dopolnitelnoe-obrazovanie/library/2013/04/09/mesto-dopolnitelnogo-obrazovaniya-v-sistem>.

10. Loginova L. G. Sushchnost' rezul'tata dopolnitel'nogo obrazovaniya detey. URL: <http://www.eduhmao.ru/info/1/3820/24433>.
11. Prutchenkov A. S., Novikova T. G. Portfolio uchenika profil'noy shkoly // Internet-zhurnal «Eydos», 2005. 10 sentyabrya. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-21.htm>.
12. Radionova N. F., Katunova M. R. Otsenka effektivnosti realizatsii programm dopolnitel'nogo obrazovaniya detey: kompetentnostnyy podkhod: metodicheskie rekomendatsii. SPb. : SPb GDTYu, 2005.
13. Sviridova E. M. Individualizatsiya obucheniya: teoreticheskie osnovy i varianty realizatsii. Ch. II. Eksperiment i rezul'taty. M. : APKiPPRO, 2011. S. 37–53.
14. Tavstukha O. G., Moiseeva A. N., Muratova A. A. Tekhnologiya portfolio kak sredstvo autentichnogo otsenivaniya uchashchikhsya v uchrezhdenii dopolnitel'nogo obrazovaniya» // Omskiy nauchnyy vestnik 2008. № 2, S. 100–104. URL: <http://cyberleninka.ru>.
15. Shamova T. I., Belova S. N., Il'ina I. V., Podchalimova G. N., Khudin A. N. Sovremennye sredstva otsenivaniya rezul'tatov obucheniya v shkole : uchebnoe posobie. M. : Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2007.

Статью рекомендует д-р пед. наук, профессор А. П. Усольцев.

Новодворская Наталия Борисовна,

председатель совета, Объединение юридических лиц «Ассоциация детских и молодежных организаций Костанайской области»; Казахстан, г. Костанай, п. Амангельды, ул. Северная, 16; Челябинская государственная академия культуры и искусств; 454092, г. Челябинск, ул. Орджоникидзе, 36а; e-mail: nb_kost@mail.ru.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕНЕДЖЕРОВ НЕКОММЕРЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: менеджер; некоммерческие организации; педагогические условия.

АННОТАЦИЯ. Проведен анализ современной социально-культурной ситуации, который подтверждает значимость педагогических исследований в области развития управления некоммерческими организациями. Определена сущность некоммерческих организаций как социокультурного института, что позволило выделить особенности личности менеджера, осуществляющего деятельность по управлению развитием некоммерческих организаций. Выделены критерии управленческой деятельности менеджеров некоммерческих организаций. На основании аспектирования деятельности менеджеров с позиции саморазвития, встраивания социального взаимодействия при использовании ресурсов некоммерческих организаций и с учетом особенностей некоммерческих организаций определен комплекс педагогических условий, влияющий на успешность данного вида деятельности. Педагогическими условиями при этом выступают: организация вариативной деятельности по социально-культурному саморазвитию менеджеров; использование социально-культурных ресурсов в деятельности менеджеров некоммерческих организаций; координация взаимодействия социально-культурных институтов, участвующих в деятельности некоммерческих организаций (ведет к созданию структуры общественных объединений). Результатом внедрения данных условий будет достижение менеджерами высокого уровня в управлении некоммерческими организациями.

Novodvorskaya Natalia Borisovna,

Chair of the Association of legal entities "Association of Child and Youth Organisations of Kostanay region", Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts, Chelyabinsk, Russia.

**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT
OF MANAGER'S ACTIVITIES OF NONPROFIT ORGANIZATIONS**

KEY WORDS: manager, non-profit organisations, pedagogical conditions.

ABSTRACT. The analysis of the current sociocultural situation confirms the importance of educational research in the field of management development of non-profit organizations. The main point of non-profit organizations has been defined as a sociocultural institution and it allowed highlighting features of the person performing activities to manage the development of non-profit organizations. In addition, the criteria of management activities of non-profit organization's managers have been singled out. On the basis of considering activities of managers from a perspective of self-development, embedding of social interaction while using the resources of non-profit organizations, and taking into account the characteristics of these organisations, the set of pedagogical conditions was defined, which influences the success of this activity category. At the same time, the pedagogical conditions are organization of variative activities for socio-cultural self-development of managers, usage of socio-cultural resources in the activities of non-profit organization's managers; coordination of the interaction between socio-cultural institutions involved in the activities of non-profit organizations (leading to the creation of a structure of public associations). Moreover, the result of implementing of these conditions will be an achievement of high level of the management in non-profit organizations.

Современное мировое сообщество представляет собой сложную систему социально-культурных взаимоотношений, включающую взаимовлияние государственных структур, общественных объединений, некоммерческих организаций и личности. При этом государством и обществом все большее внимание уделяется развитию некоммерческих организаций как регулятору общественных отношений в демократическом обществе, базовому ресурсу для достижения политической и экономической стабильности общества, обеспечению через взаимодействие с гражданскими инициативами развития социального капитала, способного обеспечить эффективное

развитие общества, сократить разрыв между властью и обществом, снизить социальную напряженность, смягчить протестный потенциал населения.

Некоммерческая организация есть демократически организованная структура, объединенная общей целью, ценностями, в которых личность проявляет себя субъектом, активно влияющим на результаты деятельности организации, отвечающая социально-культурным запросам общества [2, 10].

Некоммерческие организации – это социально-культурный институт, который определяет связь молодежных и взрослых общественных структур, связывая систему демократизации, воспитания и формирования

ния гражданской позиции с интересами государства, и, в тоже время, они характеризуются как организованные структуры, способные оказывать влияние на культуру социальной среды.

Общими характеристиками некоммерческих организаций как социально-культурного института, на основании исследований Н. Ф. Басова [4], В. А. Кудиновой [6], Р. А. Литвак [70], Н. И. Морозовой [8], Е. М. Харлановой [15] и др., выступают: безусловная добровольность членства; возможность самостоятельно (без вмешательства извне) определять и реализовывать принципы своей жизнедеятельности, содержание и формы своей деятельности; гуманистический (уважительный, внимательный по отношению к человеку) стиль отношений в объединении; развитая система традиций, символики, ритуалов, правил и норм жизни, что создает неповторимый облик объединения.

Специфическими характеристиками некоммерческих организаций на основе исследований Г. В. Сабитова [11], Н. М. Костина [5], С. Ф. Сироткин [14], О. Г. Серова [13], В. А. Байметов [3] и др. являются: наличие социально-ценной идеи (цели), ради которой осуществляется совместная деятельность; организационная самостоятельность, самоуправление, совместное социальное творчество; четко выраженная структура; корпоративный кодекс; гарантированные для всех членов организации права субъектов совместной деятельности (право выбора видов, форм и способов осуществления социально-культурной деятельности).

Признаками социально-культурного института выступают: целесообразный характер деятельности; структура отношений; наличие регуляторов социальных связей: идеология, ментальность, нормы (административные, правовые, моральные); формы морального, экономического, правового регулирования; ценностная составляющая разнонаправленной деятельности; сочетание управления и самоуправления для реализации основных функций.

Как социально-культурный институт некоммерческие организации требуют выстраивания системы управления, развития и стратегического партнерства, где важная роль принадлежит менеджеру как организатору данной деятельности. Специфическая роль менеджеров некоммерческих организаций заключается в том, чтобы согласовать интересы государства, самой организации, ее членов, волонтеров, потребности целевой группы, лидеров общественного мнения, социума, отдельных сотрудников, свои личные. Это требует специфических знаний социально-культурного, содержательного и технологического порядка, понимания основ менеджмента

применительно к специфике некоммерческих организаций.

Целью исследования выступает теоретическое обоснование и экспериментальная проверка модели социально-педагогического сопровождения деятельности менеджеров некоммерческих организаций, которая включает вариативную и инвариантную составляющую и комплекс педагогических условий.

Комплекс педагогических условий направлен на совершенствование исследовательского механизма деятельности менеджера через программирование действий, активизирующих деятельность менеджера и осуществление диагностики процесса развития управленческих качеств менеджера.

Управленческая деятельность менеджеров некоммерческих организаций оценивается нами по следующим компонентам: нормативно-когнитивный – способность к обучению и саморазвитию, направленность личности; организационно-коммуникативный – способность к самоорганизации, формы активности и коммуникации; информационный – способность к объективной оценке информации, включению в информационное пространство; социального взаимодействия – способность к социальному взаимодействию, сотрудничеству и сотворчеству; аналитический – способность к рефлексивно-аналитическому мышлению, адекватной самооценке.

Педагогические условия обосновываются исходя из нескольких педагогических аспектов.

Так, областью деятельности менеджера выступает обеспечение эффективного управления организацией, социально-экономическими и культуротворческими процессами; организация систем управления; совершенствование управления в соответствии с тенденциями социально-экономического развития [12]. Соответственно, в процессе реализации педагогических условий необходимо аккумулировать знания, умения, опыт деятельности менеджера некоммерческих организаций, при этом основной управленческой деятельности становится саморазвитие менеджера.

Рассматривая процесс саморазвития как значимый аспект при определении педагогических условий, следует исходить из характеристики саморазвития как изменения в личностной сфере под целенаправленным воздействием личности на самое себя в процессах самопознания, самоопределения, самосовершенствования, самореализация и т. д.

Мы опираемся на исследование В. И. Андреева о том, что:

а) функциональный блок саморазвития личности включает в себя такие образования как самопознание и самопроектирование; к факторам управленческого характера относятся самооценка, самоконтроль, саморегуляция; средствами саморазвития выступают самообучение, самовоспитание, самообразование;

б) к интенции процесса развития в режим саморазвития ведут: внутренние исходные предпосылки, в содержании которых важное значение имеют мотивы и ценностные ориентации личности (основное психологическое состояние – «хочу»); умение осуществлять заданную деятельность, адекватно ее оценивать и проектировать дальнейшее ее совершенствование (основное психологическое состояние – «могу – делаю»);

в) ведущим педагогическим принципом данного процесса выступает принцип осознанной перспективы [1].

Для осуществления деятельности в некоммерческих организациях менеджеру необходимо использовать совокупность различных видов ресурсов: интеллектуальных, кадровых, финансовых, методических, социально-культурных и др., необходимых для осуществления деятельности социальных партнеров.

При этом основными социальными партнерами некоммерческих организаций становятся государственные органы, то есть значимой задачей менеджера становится инициирование межсекторного взаимодействия. Для некоммерческих организаций мотивацией сотрудничества является повышение результативности их деятельности с целью реализации избранной миссии. Задачами взаимодействия выступают: преодоление стереотипов и штампов в органах власти в отношении структур гражданского общества; необходимое изучение неправительственными организациями принципов и механизмов деятельности властных форм

мирований, приобретение знаний о бюджетной системе страны, о формах и методах контроля над расходованием бюджетных средств. Формой взаимодействия и поддержки некоммерческих организаций выступает государственный социальный заказ [9].

Таким образом, педагогическими условиями социально-педагогического сопровождения деятельности менеджеров некоммерческих организаций выступают следующие:

– организация вариативной деятельности по социально-культурному саморазвитию менеджеров (социально-культурное саморазвитие возможно при организации вариативной деятельности направленной на развитие личности как будущего лидера, организацию взаимодействия в социуме и культуре);

– использование социально-культурных ресурсов в деятельности менеджеров некоммерческих организаций (представляют собой организационно-содержательное и методико-педагогическое обеспечение, которые при использовании в совместной деятельности могут способствовать более успешному развитию некоммерческих организаций);

– координация взаимодействия социально-культурных институтов, участвующих в деятельности некоммерческих организаций (ведет к созданию структуры общественных объединений нового типа, рассчитанной на объединение ресурсов различных учреждений).

Комплекс педагогических условий направлен на конкретный результат: переход на более высокий уровень управленческой деятельности менеджеров некоммерческих организаций. Результатом внедрения данных условий будет достижение менеджерами высокого уровня в управлении некоммерческими организациями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Саморазвитие творческой, конкурентоспособной личности менеджера. Казань : СКМ, 1992.
2. Андронов О. В. Некоммерческие организации как фактор политического развития России на современном этапе // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. 2009. Т. 9. № 1. С. 126–129.
3. Байметов В. А. Диалог в профессиональном самоопределении (в контексте психологического консультирования по выбору профессии) : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М. : МГУ, 1990. URL: <http://www.childpsy.ru/dissertations/id/18055.php>.
4. Басов Н. Ф., Басова В. М., Кравченко А. Н. История социальной педагогики. М. : Академия, 2005.
5. Костина Н. М., Мальцева Э. А. Детское движение как предмет научного познания // Вестник Удмуртского университета. 2008. № 3–2. С. 81–92.
6. Кудинов В. А. Лейкин А. Я. Юная Россия. История детского и молодежного движения в России XX века. СПб. : Инст. соц. пед. и псих., 2000.
7. Литвак Р. А. Основные тенденции развития современных детских общественных объединений // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 6 (37). С. 191–193.
8. Морозова Н. И. Модернизация системы планирования развития территориальных социально-экономических систем в РФ с целью повышения качества жизни населения // Управление экономически-

ми системами : электронный научный журнал. 2013. № 1 (49). С. 16.

9. Пинчук Н. В., Якушина М. С. Моделирование социокультурных сетей в процессе формирования образовательного пространства // Человек и образование. 2011. № 4. С. 35–39.

10. Попова Ю. С. Эффективность работы правительственных и некоммерческих организаций города Костаная, Костанайской области (Казахстан) // Перспективы науки. 2013. № 7 (46). С. 90–93.

11. Сабитова Г. В. Подготовка конкурентоспособных специалистов в колледже на основе маркетингового подхода // Образовательная политика : ежемес. информ.-аналит. журн. 2008. N 12. С. 31–33.

12. Саморуков В. И. Системно-ситуативная модель психолого-педагогической подготовки офицерских кадров : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2006.

13. Серова О. А. Развитие законодательства о некоммерческих организациях в России // Бизнес в законе. Экономико-юридический журнал. 2010. № 2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-zakonodatelstva-o-nekommercheskih-organizatsiyah-v-rossii>

14. Сироткин С. Ф. Психолого-педагогические исследования профессиональной деятельности : сборник статей / сост. С. Ф. Сироткин. Удмурт. гос. ун-т. 2001.

15. Харланова Е. М. Развитие социальной активности студентов педагогического вуза в деятельности СПО : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск : ЧГПУ, 2002.

L I T E R A T U R E

1. Andreev V. I. Samorazvitie tvorcheskoy, konkurentosposobnoy lichnosti menedzhera. Kazan' : SKAM, 1992.

2. Andronov O. V. Nekommercheskie organizatsii kak faktor politicheskogo razvitiya Rossii na sovremennom etape // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Sotsiologiya. Poli-tologiya. 2009. T. 9. № 1. S. 126–129.

3. Baymetov V. A. Dialog v professional'nom samoopredelenii (v kontekste psikhologicheskogo konsul'tirovaniya po vyboru professii) : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. M. : MGU, 1990. URL: <http://www.childpsy.ru/dissertations/id/18055.php>.

4. Basov N. F., Basova V. M., Kravchenko A. N. Istoriya sotsial'noy pedagogiki. M. : Akademiya, 2005.

5. Kostina N. M., Mal'tseva E. A. Detskoe dvizhenie kak predmet nauchnogo poznaniya // Vestnik Udmurtskogo universiteta. 2008. № 3–2. S. 81–92.

6. Kudinov V. A. Leykin A. Ya. Yunaya Rossiya. Istotriya detskogo i molodezhnogo dvizheniya v Rossii XX veke. SPb. : Inst. sots. ped. i psikh., 2000.

7. Litvak R. A. Osnovnye tendentsii razvitiya sovremennykh detskikh obshchestvennykh ob"edineniy // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2012. № 6 (37). S. 191–193.

8. Morozova N. I. Modernizatsiya sistemy planirovaniya razvitiya territorial'nykh sotsial'no-ekonomicheskikh sistem v RF s tsel'yu povysheniya kachestva zhizni naseleniya // Upravlenie ekonomicheskimi sistemami : elektronnyy nauchnyy zhurnal. 2013. № 1 (49). S. 16.

9. Pinchuk N. V., Yakushina M. S. Modelirovanie sotsiokul'turnykh setey v protsesse formirovaniya obrazovatel'nogo prostranstva // Chelovek i obrazovanie. 2011. № 4. S. 35–39.

10. Popova Yu. S. Effektivnost' raboty pravitel'stvennykh i nekommercheskikh organizatsiy goroda Kostanaya, Kostanayskoy oblasti (Kazakhstan) // Perspektivy nauki. 2013. № 7 (46). S. 90–93.

11. Sabitova G. V. Podgotovka konkurentosposobnykh spetsialistov v kolledzhe na osnove marketingovogo podkhoda // Obrazovatel'naya politika : ezhemes. inform.-analit. zhurn. 2008. N 12. С. 31–33.

12. Samorukov V. I. Sistemno-situativnaya model' psikhologo-pedagogicheskoy podgotovki ofitser-skikh kadrov : dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 2006.

13. Serova O. A. Razvitie zakonodatel'stva o nekommercheskikh organizatsiyakh v Rossii // Biznes v zakone. Ekonomiko-yuridicheskiy zhurnal. 2010. № 2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-zakonodatelstva-o-nekommercheskih-organizatsiyah-v-rossii>

14. Sirotkin S. F. Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya professional'noy deyatelnosti : sbornik statey / sost. S. F. Sirotkin. Udmurt. gos. un-t. 2001.

15. Kharlanova E. M. Razvitie sotsial'noy aktivnosti studentov pedagogicheskogo vuza v deya-tel'nosti SPO : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Chelyabinsk : ChGPU, 2002.

Статью рекомендует д-р пед. наук, профессор Р. А. Литвак.

УДК 378.14:378.6:37
ББК 4448.980

ГСНТИ 14.15.15

Код ВАК 13.00.01

Новоселов Сергей Аркадьевич,

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

Нифонтов Виталий Иванович,

кандидат химических наук, старший научный сотрудник Научно-образовательного центра Института психологии и педагогики детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: nifontovvi@mail.ru.

ПОИСК ПУТЕЙ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: качество педагогического образования; степень ответственности студентов; способы обучения; обобщенная модель эффективной образовательной деятельности; независимая экспертиза качества занятий; персонифицированная система повышения квалификации преподавателей.

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрена проблема повышения качества профессионального образования студентов педагогического университета. Обсуждены результаты исследования степени их ответственности за результаты образования. Проанализирована взаимосвязь уровня ответственности и эффективности обучения студентов в ходе аудиторных занятий. Предложены пути решения выявленной проблемы с помощью внедрения в образовательную практику вуза технологии проектирования и реализации методической структуры занятий на основе обобщенной модели эффективной образовательной деятельности, создания внутренней персонифицированной системы повышения профессиональной квалификации преподавателей вуза на базе данных независимой экспертизы качества аудиторных занятий.

Novoselov Sergey Arkadievich,

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

Nifontov Vitaly Ivanovich,

Candidate of Chemistry, senior research associate of Research and Education Centre, Department of Psychology and Pedagogy of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

LOOKING FOR WAYS OF QUALITY DEVELOPMENT OF THE VOCATIONAL EDUCATION IN PEDAGOGICAL UNIVERSITY

KEY WORDS: quality of pedagogical education; extent of student's responsibility; teaching methods; generalized model of effective educational activities; independent assessment of education quality; personalized professional development system.

ABSTRACT. This article deals with the problem of improving the quality of professional education in pedagogical university. The author discusses the results of the investigation of the extent of student's responsibility for educational process. Moreover, the author analyses interrelation of the level of responsibility and the effectiveness of learning in class. The article proposes solutions to the revealed problem by introducing in educational practice of the university of projection and implementation technology of the methodological structure of lessons based on generalized model of effective educational activities and creating of an internal personalized professional development system of the university based on the data of an independent expertise of the classroom teaching quality.

Формирование *ответственной личности*, способной творчески подходить к решению профессиональных задач, является, согласно положениям Болонской декларации, принятой Российской Федерацией, важным направлением модернизации отечественной системы общего и высшего образования. Особенно актуальна постановка такой задачи для обучения студентов педагогических вузов как будущих учителей, ответственных за воспитание будущих поколений.

В системе подготовки педагогов, в рамках компетентного подхода, понятие ответственность рассматривается как *личностная компетенция*, ответственная за ка-

чество образования студентов, «цель профессиональной подготовки и интегративная характеристика личности, включающая личностные качества, личностные смыслы, профессиональные ценности и компетенции, достигаемая в процессе усвоения педагогических дисциплин» [2].

Показано, что обучение студентов в вузе, с одной стороны, представляет собой особый период в их жизни, который требует самостоятельного принятия ответственных решений, во многом определяющих их дальнейшую судьбу. С другой стороны, развитие ответственности студентов принципиально возможно и в стенах вуза, однако на этот процесс оказывает влияние много

факторов, отражающих *степень вовлеченности студентов в образовательную среду вуза*: учебную, общественную и творческую деятельность [13]. Чем более вовлечен студент в образовательную среду, тем он имеет большую возможность проявить себя как субъект собственной деятельности, ответственный за качество ее результата.

К условиям, специфичным для развития ответственности студентов в ходе учебной деятельности, О. П. Цыбуленко относит организацию преподавателем *совместной работы* по планированию и реализации учебных достижений студентов на базе использования форм и методов активного обучения, позволяющих интенсифицировать активность и повысить творческий потенциал студентов. Способствует повышению ответственности использование групповых форм обучения, позволяющих интенсифицировать взаимодействие и сотрудничество студентов в учебной деятельности [15].

Целью настоящей работы явился поиск путей повышения качества профессионального образования студентов педагогического университета на основе изучения степени их ответственности за результаты образования и ее взаимосвязи с эффективностью обучения студентов в ходе аудиторных занятий.

Основные результаты исследования были получены с помощью анкетирования в сети Интернет и обработки ответов анкет студентов 1 курса УрГПУ в количестве 300 чел. (26% от генеральной совокупности), большинство которых (59%) ранее учились в общеобразовательных учреждениях Екатеринбурга и Свердловской области, а также 53 преподавателей УрГПУ (10,5% от контингента штатного профессорско-преподавательского состава университета).

Студентам и преподавателям предлагалось ответить на вопрос: «Кто играет главную роль в получении качественного образования в вузе?»

В ответах на этот вопрос, как это следует из данных таблицы 1, есть существенные различия. Так, подавляющее большинство (79,2%) студентов 1 курса УрГПУ склонны считать таковыми себя, тогда как, по мнению преподавателей, эту роль, а, значит, и ответственность за ее реализацию делят поровну преподаватели и студенты. Последнее хорошо согласуется с современными представлениями педагогики о совместном характере эффективной образовательной деятельности, требующей активного участия обоих субъектов в получении качественного образования.

Таблица 1

Кто играет главную роль в получении качественного образования в вузе

Главную роль в получении качественного образования играют	Процент ответов	
	Студенты 1 курса УрГПУ	Преподаватели УрГПУ
преподаватели	15,8	49,0
родители	3,0	0
я сам (сама)	79,2	49,0
другое	2,0	2,0

В дальнейшем было интересно выяснить, насколько эти представления преподавателей и студентов соответствуют реальной образовательной деятельности в ходе аудиторных занятий, а затем установить в какой степени организованное обучение будет способствовать дальнейшему развитию ответственности студентов к получению качественного образовательного результата.

При разработке вопросов анкеты данного исследования нами были использованы материалы работы по оценке качества образовательной деятельности как *полипарадигмального* процесса [4], согласно которым учебный процесс в образовательной организации представляет собой совокупность способов обучения, как минимум, двух образовательных парадигм.

Цели информационно-знаниевой парадигмы образования реализуются через:

1) **неэффективное обучение (НО)** с точки зрения новых ФГОС, когда преподаватель обучает в основном *теоретическим знаниям* по предмету;

2) **обучение запоминанием (ОЗ)**, когда преподаватель *не концентрирует особого внимания на теории*, а в основном обучает умению решать *практические задачи* в расчете на запоминание обучающимися типов задач, способов решения и их дальнейшее воспроизведение;

3) **традиционное обучение по образцу (ТрО)**, когда преподаватель дает *знания в готовом виде* с целью их воспроизведения студентами, демонстрируя *образец* правильных учебных действий и предлагая его воспроизвести по принципу: «делай как я».

Целям новой, компетентностной парадигмы, реализуемой в требованиях ФГОС 3+, соответствуют:

1) **репродуктивное алгоритмизированное обучение (РАО)**, когда преподаватель излагает содержание тем *проблемно*, показывая, как возникла изучаемая проблема в истории науки и как она решалась в дальнейшем, но дает *способы (алгоритмы)* применения новых знаний в *готовом виде* с целью их воспроизведения или применения студентами на практике;

2) **продуктивное проблемное обучение (ППО)**, когда новый материал изучаемой темы преподаватель *принципиально не дает* в готовом виде. Обучающиеся *сами открывают для себя новые знания и способы* их творческого применения под руководством преподавателя.

Новые образовательные стандарты общего и высшего образования предполагают реализацию педагогами системно-деятельностного подхода в обучении, воспитании и развитии личностных и профессиональных мета-качеств личности подрастающего поколения, овладения ими *обобщенными способами* деятельности или *компетенциями*. Последние, по мнению Э. Ф. Зеера, являются «способностью и готовностью применить

(мобилизовать) знания, умения, опыт при решении профессиональных задач в различных областях» [1, с. 15].

Всем участникам анкетирования предлагалось оценить, в каком соотношении на занятиях, по их наблюдениям, преподавателями используются приведенные выше способы обучения, соответствовавшие той или иной парадигме образования. При этом в анкетах давались лишь краткие характеристики способов, но не были указаны их названия (неэффективное обучение, обучение по образцу, репродуктивное алгоритмизированное обучение и продуктивное проблемное обучение). Это делалось специально, чтобы избежать ненужных ассоциаций реципиентов с оценкой эффективности этих способов в обучении с позиций новых требований компетентностного подхода в образовании.

Результаты обработки ответов на вопросы анкет студентов 1 курса и преподавателей УрГПУ, касающиеся соотношения способов обучения, реализуемых педагогами в ходе аудиторных занятий, приведены в табл. 2.

Таблица 2

Соотношение способов обучения, реализуемых преподавателями УрГПУ на аудиторных занятиях со студентами 1 курса, по дисциплинам базовой и вариативной части учебной программы бакалавриата в 2014–2015 учебном году

Образовательная парадигма	Способ обучения	Процент аудиторных занятий		
		по дисциплинам базовой части учебной программы	по дисциплинам вариативной части учебной программы	по дисциплинам базовой и вариативной частей учебной программы
		По мнению студентов 1 курса		По мнению преподавателей
Информационно-знаниевая	Неэффективное обучение	28	24	27
	Обучение запоминанием	18	21	20
	Традиционное обучение по образцу	20	20	15
Компетентностная	Репродуктивное алгоритмизированное обучение	17	18	20
	Продуктивное проблемное обучение	17	17	18

На основании анализа данных (табл. 2) можно сделать следующие **выводы**.

1. Соотношение способов обучения, реализуемых преподавателями УрГПУ на аудиторных занятиях, по мнению студентов, в целом *мало зависит* от специфики преподаваемых дисциплин гуманитарного, математического, естественно-научного, социального или дисциплин профессионального циклов.

2. Для дисциплин профессионального цикла доля занятий, носящих чисто информационный характер, не ориентированный на практическое применение студентами

теоретических знаний в предстоящей профессиональной деятельности, по их мнению, составляет 24 %, то есть *практически каждое четвертое занятие* (28 % – для дисциплин гуманитарного, математического, естественно-научного и социального циклов), что вполне сопоставимо с оценками самих преподавателей (27%).

3. По мнению студентов на долю занятий по дисциплинам профессионального цикла, соответствующих устаревшей информационно-знаниевой парадигме образования, в среднем приходится *65% аудиторных занятий* (66% – по дисциплинам

гуманитарного, математического, естественно-научного и социального цикла). По суммарным оценкам преподавателей – 62% аудиторных занятий.

4. Целям новой, компетентностной парадигмы образования, реализуемой через репродуктивное алгоритмизированное и продуктивное проблемное обучение, в среднем удовлетворяют лишь *чуть больше одной трети (35%)* аудиторных занятий. Для сравнения значение аналогичного показателя по дисциплинам гуманитарного, математического, естественно-научного и социального цикла составляет 34% занятий. По оценкам преподавателей – 38%.

5. Сравнение ответов преподавателей и студентов 1 курса на один и тот же вопрос анкеты свидетельствует об их близости. Это может рассматриваться как аргумент, подтверждающий достоверность информации, полученной в ходе анкетирования субъектов совместной образовательной деятельности, несмотря на очевидные различия в уровне их профессиональной компетентности.

Таким образом, выявленное в ходе исследования соотношение способов обучения свидетельствует о преобладании в учебном процессе вуза устаревшей информационно-знаниевой парадигмы образования. При этом, как было показано выше, подавляющее большинство студентов (79,2%) потенциально готовы взять на себя всю полноту ответственности за результаты обучения. Однако это стремление *пока что слабо подкреплено их обучением обобщенным способом профессиональной деятельности* по применению получаемых теоретических знаний в самостоятельной работе как по дисциплинам гуманитарного, математического, естественно-научного и социального, так и профессионального циклов, что может привести в дальнейшем к снижению уровня их интереса к выбранной профессии. Используя известные исторические аналогии, можно охарактеризовать сложившуюся проблемную ситуацию следующим образом: *преподаватели – пока не могут учить лучше, в то время как студенты – хотели бы учиться более эффективно.*

Существующее острое противоречие в совместной образовательной деятельности субъектов, по-видимому, *пока не осознается* ни преподавателями, ни, тем более, студентами 1 курса университета. В пользу этого свидетельствует тот факт, что по результатам анкетирования 82,6% педагогов «полностью удовлетворены или скорее удовлетворены, чем нет уровнем собственной преподавательской деятельности», а 85% опрошенных студентов «нравится

учиться в УрГПУ и они хотели бы остаться в педагогическом вузе, чтобы продолжить учебу».

Реальным путем разрешения выявленного противоречия является *продолжение вузом активной модернизации содержания учебных программ*, которая должна быть направлена на реализацию преподавателями компетентностной парадигмы образования, уменьшение доли аудиторных занятий, ориентированных на устаревшую информационно-знаниевую парадигму (трансляцию чисто теоретических знаний и действий по образцу для последующего репродуктивного воспроизведения). На наш взгляд, без такого направленного изменения структуры содержания обучения и процесса его реализации *с акцентом на освоение студентами способов деятельности* по применению знаний планируемое снижение часов аудиторных занятий и увеличение часов на самостоятельную работу студентов (в соотношении 20 : 80) неизбежно приведет к разрушению системы вузовского педагогического образования, снижению мотивации к учебно-познавательной и будущей профессиональной деятельности студентов, а в целом – к снижению качества образования выпускников вуза, предусмотренных ФГОС 3+ [14]. Это ускорит отставание качества подготовки выпускников педагогического вуза от требований к педагогу современной школы, активно и весьма успешно в последние 5 лет реализующей компетентностные цели, описанные в стандартах общего образования [3, 10].

На наш взгляд, необходимо начать поиск более совершенных подходов к проектированию и организации аудиторных занятий, отвечающих требованиям компетентностного подхода и обеспечивающих условия дальнейшего повышения субъектности личности студентов за счет овладения ими способами педагогической деятельности, позволяющими самостоятельно применять получаемые фундаментальные знания на практике.

Одним из таких перспективных подходов может явиться внедрение в образовательную практику вуза технологии проектирования и реализации методической структуры занятий на основе *обобщенной модели эффективной образовательной деятельности* [5, 6]. Ранее этот надпредметный подход был успешно применен для проектирования и оценки качества профессиональной деятельности педагогов, методистов информационных центров и руководителей учреждений муниципальной системы общего образования города Екатеринбурга [7-9]. Было показано, что использование этого надпредметного подхода и инструментария

позволяет от слов о повышении качества образования на основе новых стандартов наконец-то перейти к делу их внедрения в педагогическую практику [3, 10, 12].

Организация *внутреннего мониторинга качества образовательного процесса* в рамках системы менеджмента качества вуза на основе данных образовательного аудита и/или независимой экспертной оценки качества педагогической деятельности преподавателей обеспечивает необходимые условия для создания *внутренней персонализированной системы повышения профессиональной квалификации преподавателей* на основе *индивидуальных программ* [11]. Это дает возможность проектирования *индивидуальных траекторий развития* ключевых профессиональных компетентностей педагогов, учитывающих ин-

дивидуальные особенности становления их профессионального мастерства.

Полученные результаты позволяют сделать также вывод о целесообразности продолжения исследования по избранной теме, с целью определения динамики возможных изменений соотношения способов образовательной деятельности, реализуемых преподавателями УрГПУ в рамках процесса модернизации и внедрения новых стандартов на основе компетентностной парадигмы образования. Они позволяют своевременно выявить возможные тенденции развития степени ответственности студентов за образовательные результаты в течение всего периода обучения в педагогическом вузе, как одного из важных показателей субъектности их личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зеер Э. Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования. Екатеринбург : Урал. гос. проф.-пед. ун-т, 2000.
2. Королькова В. С. Педагогические условия воспитания ответственности студентов за качество обучения в процессе изучения педагогических дисциплин : автореф. дис. канд. пед. наук. Ростов на Дону, 2009.
3. Кудинова Т. Г., Нифонтов В. И., Кречетова Е. В. и др. Муниципальная система оценки качества образования (МСОКО): первые результаты и перспективы развития // Материалы августовского совещания руководящих и педагогических работников системы общего образования города Екатеринбурга 2012 года. Екатеринбург : Екатеринбургский Дом Учителя, 2012.
4. Нифонтов В. И. Соотношение образовательных парадигм, реализуемых педагогами школы, и качество образования учащихся // Образование Екатеринбурга на рубеже XX–XXI веков: ретроспектива и развитие: материалы X городских Педагогических чтений / под общ. ред. А. А. Симоновой и Н. Н. Давыдовой. Екатеринбург : Екатеринбургский Дом учителя, 2004. С. 165–166.
5. Нифонтов В. И. Как разобраться в тонкостях современного урока. методология построения эффективного урока : научно-практическое пособие для учителей, методистов, руководителей образовательных учреждений, студентов педагогических учебных заведений, слушателей ИПК. В 2-х частях. Ч. 1. Екатеринбург : Екатеринбургский Дом Учителя, 2007.
6. Нифонтов В. И. Как разобраться в тонкостях современного урока. Надпредметный подход к системному анализу и оценке качества урока : научно-методическое пособие для учителей, методистов, руководителей образовательных учреждений, студентов педагогических учебных заведений, слушателей ИПК. В 2-х частях. Ч. 2. Екатеринбург : Екатеринбургский Дом Учителя, 2007.
7. Нифонтов В. И. Как оценить качество управленческой деятельности менеджера образования: научно-методическое пособие для курсов повышения квалификации и подготовки резерва управленческих кадров. Екатеринбург : Екатеринбургский Дом Учителя, 2008.
8. Нифонтов В. И. Оценка уровней (качества) профессиональной деятельности методиста : научно-методическое пособие. Екатеринбург : Екатеринбургский Дом Учителя, 2009.
9. Нифонтов В. И. Обучение обобщенным способам деятельности как актуальное направление повышения профессиональной компетентности педагогов // Образование взрослых – образование через всю жизнь. Ориентиры информационного развития образования и общества : материалы областной научно-практической конференции. Екатеринбург : ИРО, 2010.
10. Нифонтов В. И., Брюхова О. В., Шлыкова И. Е. Проблема оценки качества образования: выбор адекватных решений // Материалы VIII городских открытых Педагогических чтений / под общ. ред. А. А. Симоновой, Н. А. Лопатюк. Екатеринбург : Екатеринбургский Дом Учителя, 2012. С. 187–188.
11. Нифонтов В. И. Основы проектирования эффективного занятия и оценки качества профессиональной деятельности педагога : научно-методическое пособие. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2015.
12. Нифонтов В. И. Методика системного анализа и надпредметной оценки качества профессиональной деятельности педагога как инструмент реализации требований Профессионального стандарта // Профессиональный стандарт как инструмент повышения качества образования : сборник статей IV Международного Форума Лидеров образования, 26–29 марта 2015 года / отв. ред. Р. А. Валиев. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2015. С. 160–166.
13. Трофимова Ю. В., Ефанова М. И., Гурьянова Т. А. Сравнительный анализ проявления инициативности и ответственности студентов с разной степенью вовлеченности в образовательную среду // Мир науки, культуры, образования № 4 (29) 2011. С. 188–191.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр»). Утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 января 2010 г. № 35.

15. Цыбуленко О. П. Психолого-педагогические условия развития ответственности у студентов в образовательном процессе : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Карачаевск, 2006.

L I T E R A T U R E

1. Zeer E. F. Psikhologiya lichnostno-orientirovannogo professional'nogo obrazovaniya. Ekaterinburg : Ural. gos. prof.-ped. un-t, 2000.
2. Korol'kova V. S. Pedagogicheskie usloviya vospitaniya otvetstvennosti studentov za kachestvo obucheniya v protsesse izucheniya pedagogicheskikh distsiplin : avtoref. dis. kand. ped. nauk. Rostov na Donu, 2009.
3. Kudinova T. G., Nifontov V. I., Krechetova E. V. i dr. Munitsipal'naya sistema otsenki kachestva obrazovaniya (MSOKO): pervye rezul'taty i perspektivy razvitiya // Materialy avgustovskogo soveshchaniya rukovodyashchikh i pedagogicheskikh rabotnikov sistemy obshchego obrazovaniya goroda Ekaterinburga 2012 goda. Ekaterinburg : Ekaterinburgskiy Dom Uchitelya, 2012.
4. Nifontov V. I. Sootnoshenie obrazovatel'nykh paradigm, realizuemykh pedagogami shkoly, i kachestvo obrazovaniya uchashchikhsya // Obrazovanie Ekaterinburga na rubezhe KhKh–KhKhI vekov: retrospektiva i razvitiye: materialy Kh gorodskikh Pedagogicheskikh chteniy / pod obshch. red. A. A. Simonovoy i N. N. Davydovoy. Ekaterinburg : Ekaterinburgskiy Dom uchitelya, 2004. S. 165–166.
5. Nifontov V. I. Kak razobrat'sya v tonkostyakh sovremennogo uroka. metodologiya postroeniya effektivnogo uroka : nauchno-prakticheskoe posobie dlya uchiteley, metodistov, rukovoditeley obrazovatel'nykh uchrezhdeniy, studentov pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy, slushateley IPK. V 2-kh chastyakh. Ch. 1. Ekaterinburg : Ekaterinburgskiy Dom Uchitelya, 2007.
6. Nifontov V. I. Kak razobrat'sya v tonkostyakh sovremennogo uroka. Nadpredmetnyy podkhod k sistemnomu analizu i otsenke kachestva uroka : nauchno-metodicheskoe posobie dlya uchiteley, metodistov, rukovoditeley obrazovatel'nykh uchrezhdeniy, studentov pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy, slushateley IPK. V 2-kh chastyakh. Ch. 2. Ekaterinburg : Ekaterinburgskiy Dom Uchitelya, 2007.
7. Nifontov V. I. Kak otsenit' kachestvo upravlencheskoy deyatel'nosti menedzhera obrazovaniya: nauchno-metodicheskoe posobie dlya kursov povysheniya kvalifikatsii i podgotovki rezerva upravlencheskikh kadrov. Ekaterinburg : Ekaterinburgskiy Dom Uchitelya, 2008.
8. Nifontov V. I. Otsenka urovney (kachestva) professional'noy deyatel'nosti metodista : nauchno-metodicheskoe posobie. Ekaterinburg : Ekaterinburgskiy Dom Uchitelya, 2009.
9. Nifontov V. I. Obucheniye obobshchennym sposobam deyatel'nosti kak aktual'noye napravleniye povysheniya professional'noy kompetentnosti pedagogov // Obrazovanie vzroslykh – obrazovanie cherez vsyu zhizn'. Orientiry informatsionnogo razvitiya obrazovaniya i obshchestva : materialy oblastnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Ekaterinburg : IRO, 2010.
10. Nifontov V. I., Bryukhova O. V., Shlykova I. E. Problema otsenki kachestva obrazovaniya: vybor adekvatnykh resheniy // Materialy VIII gorodskikh otkrytykh Pedagogicheskikh chteniy / pod obshch. red. A. A. Simonovoy, N. A. Lopatyuk. Ekaterinburg : Ekaterinburgskiy Dom Uchitelya, 2012. S. 187–188.
11. Nifontov V. I. Osnovy proektirovaniya effektivnogo zanyatiya i otsenki kachestva professio-nal'noy deyatel'nosti pedagoga : nauchno-metodicheskoe posobie. Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t, 2015.
12. Nifontov V. I. Metodika sistemnogo analiza i nadpredmetnoy otsenki kachestva professional'noy deyatel'nosti pedagoga kak instrument realizatsii trebovaniy Professional'nogo standarta // Professional'nyy standart kak instrument povysheniya kachestva obrazovaniya : sbornik statey IV Mezhdunarodnogo Forumy Liderov obrazovaniya, 26–29 marta 2015 goda / otv. red. R. A. Valiev. Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t, 2015. S. 160–166.
13. Trofimova Yu. V., Efanova M. I., Gur'yanova T. A. Sravnitel'nyy analiz proyavleniya initsiativnosti i otvetstvennosti studentov s raznoy stepen'yu вовлеченности в образовательную среду // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya № 4 (29) 2011. S. 188–191.
14. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050100 Pedagogicheskoe obrazovanie (kvalifikatsiya (stepen') «magistr»). Utv. prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 14 yanvarya 2010 g. № 35.
15. Tsybulenko O. P. Psikhologo-pedagogicheskie usloviya razvitiya otvetstvennosti u studentov v obrazovatel'nom protsesse : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. Karachaevsk, 2006.

Статью рекомендует д-р филол. наук, профессор М. Л. Кусова.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 81'25
ББК Ш118

ГСНТИ 16.21.27

Код ВАК 10.02.20

Алексеева Мария Леонардовна,

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры профессионально-ориентированного языкового образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: maria.alekseyeva@gmail.com.

ДИАХРОНИЧЕСКИЙ КОРПУС ПАРАЛЛЕЛЬНЫХ ПЕРЕВОДОВ КАК ИНСТРУМЕНТ ИЗУЧЕНИЯ СПЕЦИФИКИ ПРОЯВЛЕНИЯ ФЕНОМЕНА БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОСТИ В РЕЧИ В АСПЕКТАХ СИНХРОНИИ И ДИАХРОНИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: перевод; феномен безэквивалентности; безэквивалентная лексика; корпус параллельных переводов; синхрония и диахрония.

АННОТАЦИЯ. В данной статье предлагается один из возможных путей изучения специфики проявления феномена безэквивалентности в речи в аспектах синхронии и диахронии – исследование безэквивалентной лексики с помощью большого диахронического корпуса параллельных переводов.

Диахронический параллельный корпус – это собрание одновременных параллельных переводов. Они являются надежной основой для исследования функционирования различных единиц перевода в речи. Множественные параллельные переводы отражают возможности языка и перевода, обеспечивая высокую достоверность выводов. Большие диахронические корпуса параллельных переводов, в основе которых лежит несколько исходных текстов, позволят изучить специфику проявления безэквивалентности как в синхронии, так и в диахронии.

В рамках переводоведения методология построения корпуса параллельных переводов составляет одну из актуальных и недостаточно разработанных проблем. Мы разработали диахронический корпус ПТ на материале тридцати одновременных параллельных немецких переводов пяти основных романов Ф. М. Достоевского 1882–2003 гг. с целью изучения специфики перевода безэквивалентной национально-специфичной лексики – реалий.

В данной статье рассматриваются принципы составления нового диахронического параллельного корпуса, объясняются критерии выбора исходных и переводных текстов, цели и возможности его использования.

Alekseyeva Maria Leonardovna,

Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Profession-Oriented Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

DIACHRONIC PARALLEL CORPUS AS A TOOL FOR STUDING THE SPECIFICS OF MANIFESTATION OF A NON-EQUIVALENT PHENOMENON IN THE SPEECH IN SYNCHRONIC AND DIACHRONIC ASPECTS

KEY WORDS: translation, phenomenon of non-equivalence, non-equivalent vocabulary, parallel corpus, synchrony and diachrony.

ABSTRACT. This paper offers a way to study the specifics of the non-equivalence phenomenon in the speech in the aspects of synchrony and diachrony – the study of the non-equivalent vocabulary using a large parallel diachronic corpus.

Diachronic parallel corpus is a collection of parallel translations made in different periods of time. It is a reliable basis to study functioning of various translation units in the speech. Numerous parallel-translated texts reflect possibilities of the language and translation, providing a high reliability of conclusions. Large diachronic corpora of parallel translations, which are based on several source texts, allow studying the specifics of non-equivalence manifestations both in the synchrony and in the diachrony.

Within the scope of the translation science, the methodology of parallel corpora construction is one of the most urgent and insufficiently developed problems. We have developed a diachronic parallel corpus based on the material of 30 diachronic German translations of five main novels by Fyodor Dostoevsky in order to examine the specifics of translation of the non-equivalent culture-specific vocabulary – realia. The principles of constructing of a new diachronic corpus, the criteria for selecting the source and target texts, goals and possibilities of use of the corpus are explained in this paper.

Лексическая безэквивалентность рассматривается нами как один из типов межъязыковых отношений лексических систем двух языков, проявляющийся в существовании в исходном языке (ИЯ) це-

лого пласта лексических единиц, для которых нет полных равнозначных соответствий в переводящем языке (ПЯ). Единицы ИЯ, не имеющие эквивалента с аналогичным языковым статусом в ПЯ, на-

зывают *безэквивалентными* (также *безэквивалентами*, *БЭЛ*). Термин «эквивалент» мы понимаем в традиционной трактовке классиков перевода как постоянное равнозначное соответствие, которое не зависит от контекста [13, с. 150; 10, с. 16]. Одним из возможных путей изучения специфики проявления феномена безэквивалентности в речи является корпус параллельных переводов.

Появление корпусов параллельных текстов (ПТ) в лингвистических исследованиях, по мнению В. А. Плуногяна, произвело настоящую революцию, поскольку они дали возможность ставить и решать совершенно новые задачи, связанные с обследованием больших массивов текстов, выявляя динамику языковых изменений. Они дают возможность исследовать единицы любого уровня в их реальном употреблении в речи [6, с. 147]. Начинается новая, «корпусная» эра и в науке о переводах.

Параллельными текстами в теории перевода называют подмножества текстов на языке-цели, которые являются переводами текста языка-источника [6, с. 117]. Такие тексты могут быть зафиксированы в электронной или печатной форме, представлять целое произведение или какую-то его часть, быть переводными (двуязычными или многоязычными) либо тематическими (тексты на двух языках, обладающие одинаковой степенью информативности и созданные в идентичных коммуникативных ситуациях).

Под корпусом параллельных переводов мы понимаем большую репрезентативную выборку параллельных переводных текстов, отобранных на основе определенных принципов и предназначенных для решения конкретных переводческих задач. Цель разработки корпуса параллельных ПТ состоит в создании инструмента изучения закономерностей перевода. На начальном этапе особенно ценным нам представляется изучение специфики функционирования в речи безэквивалентных феноменов, не зафиксированных общими двуязычными переводными словарями, в частности, верификация национальной специфичности реалий, проявления феномена переводной множественности.

Диахронический корпус ПТ включает собрание разновременных параллельных переводов. Они являются надежной основой для исследования функционирования различных единиц перевода в речи – в множественных параллельных переводах, отражая разнообразные возможности языка и перевода и обеспечивая высокую достоверность выводов. Большие диахронические корпуса параллельных переводов, в основе которых лежит несколько ИТ, позволят изучить специфику проявления безэквивалентности как в синхронии, так и в диахронии.

В рамках переводоведения методология построения корпуса параллельных переводов составляет одну из актуальных и недостаточно разработанных проблем. Хотя к настоящему времени накоплен определенный опыт составления корпусов параллельных ПТ на материале различных языковых пар и разных жанров, единые критерии отбора и представления материала пока не сложились, а принципы разработки диахронического корпуса переводов в настоящее время еще не описаны, поэтому целесообразно остановиться на этом аспекте проблемы. Мы разработали диахронический корпус ПТ на материале разновременных параллельных немецких переводов основных романов Ф. М. Достоевского с целью изучения специфики перевода безэквивалентной национально-специфичной лексики – реалий.

Выбор в качестве исходных текстов (ИТ) произведения Ф. М. Достоевского не случаен. Ни одного из русских классиков не читают за рубежом с таким напряженным интересом, как Ф. М. Достоевского. Во многих странах его произведения печатаются в газетах и журналах. Первые переводы романов писателя были сделаны на немецкий и французский языки в 80-х гг. XIX в. сразу же после их появления, а с них – на другие языки. Причем начало европейской известности Ф. М. Достоевского было положено именно в Германии [9, с. 274].

Особой популярностью в Германии того периода помимо переводов Ф. М. Достоевского пользовались работы Л. Н. Толстого, А. И. Гончарова, Н. В. Гоголя, И. С. Тургенева. Й. Альбрехт отмечает, что европейские читатели на протяжении всего XIX в. проявляли больший интерес к переводным произведениям, чем к своим [6, с. 334]. Интерес к произведениям русских классиков во всем мире остается и в наше время неизменно стабильным.

Переведенные на все европейские языки произведения Ф. М. Достоевского издаются вновь и вновь, выходят как в ранних, так и в новых переводах. Так, в начале XXI в. каждый из основных романов писателя переиздан более двадцати раз и имеет множество переводов на немецкий язык, выполненных различными переводчиками в разное время. Исследователи творчества писателя отмечают, что он является одним из самых издаваемых отечественных авторов за рубежом и одним из самых популярных русских классиков в Германии [14, с. 391], Америке [12, с. 269] и Японии [11, с. 488].

Специфической особенностью разработанного нами корпуса ПТ является основа на исследованиях по технике перевода. Подчеркнем, что принципы разработки диахронического корпуса параллельных пере-

водов ранее никогда не рассматривались. В основе разработки корпуса ПТ лежит ряд исследований особенностей передачи национально-специфичной безэквивалентной лексики – реалий, проведенных на материале двадцати немецких переводов романов Ф. М. Достоевского, выполненных в период с 1903 по 2003 годы [16, 3], а также в более ранних переводах писателя конца XIX столетия [2, 4]. Результаты этих исследований позволили сформулировать основные положения, на которых базируется конструирование диахронического корпуса переводов Ф. М. Достоевского.

Из всего едва обозримого массива существующих переводов основных романов Ф. М. Достоевского отбирались работы с учетом ряда принципов: хронологические рамки корпуса ПТ, количество ИТ и ПТ, шаг фрагментации, учет специфики переводческого дискурса конкретного периода, качество параллельных переводных текстов, время выполнения перевода (дата первоиздания).

Хронологические рамки корпуса параллельных переводов обусловлены временем публикации ПТ и могут охватывать одно или несколько столетий. Это позволяет проследить изменения, происходящие в языке и переводе. В нашем исследовании охвачен период более ста лет: с 1882 по 2003 г., от публикации первых немецких переводов романов писателя до появления последних. Для достоверности полученных результатов диахронических сопоставительно-переводческих исследований необходим значительный корпус переводов, что предполагает наличие нескольких исходных текстов, которые были переведены различными переводчиками в разное время в пределах хронологических рамок корпуса. В настоящем исследовании корпус включает 30 параллельных разновременных немецких переводов пяти основных романов писателя: «Бесы», «Идиот», «Игрок», «Преступление и наказание» и «Братья Карамазовы», каждый из которых имеет шесть разновременных переводов.

Деление временного периода на сегменты – **фрагментация** – задается изменениями техники перевода БЭЛ. Исследователи называют это фокусной фрагментацией, когда разбиение временного периода связано не с равномерным делением периода на равные части, а с определенными событиями, которые ведут к изменениям [7, с. 246]. Шаг фрагментации – период публикации новых переводов – может различаться, причем он обусловлен не хронологией в астрономическом понимании, а динамикой техники перевода. В данном исследовании шаг фрагментации равен двум десятилетиям,

корпус ПТ распределен на шесть периодов. Проведенный анализ 20 параллельных переводов романов Ф. М. Достоевского показал, что изменения в технике перевода реалий происходили каждые несколько десятилетий [16, с. 181], поэтому в разрабатываемый корпус ПТ вошли работы, выполненные через соответствующие промежутки времени – два десятилетия.

Отметим **некоторые особенности переводческой ситуации** по периодам, касающиеся отбора ПТ. При работе с ранними переводами конца XIX – начала XX в. исследователи сталкиваются со следующими трудностями.

1. Практика издания перевода без выходных данных. Общевропейская тенденция публикации перевода без указания их автора сохранялась вплоть до второй половины XX в. Так, переводчики XIX в. скромно помечали свои работы «на суд любителей и знающих словесные науки». Также известны и другие причины, например, «переводить для кошелка моего». В настоящее время это делает затруднительной, а порою невозможной идентификацию автора перевода. Такие издания, как правило, остаются пока вне поля зрения исследователей. Кроме того, в указанные периоды практиковалось использование псевдонима. Перевод считался неженским занятием, поэтому часто использовалось имя мужа или мужской псевдоним (например, Элизабет Кэарик печаталась первоначально под именем Michael Feofanoff, затем – E. K. Rahsin).

2. Использование переводов-посредников. При отборе переводов в качестве объекта исследования следует использовать только прямые и полные варианты. Отметим, что для переводческой практики прошлых веков XVIII в., XIX в. и даже начало XX в. было типично осуществление перевода с помощью языка-посредника. Например, как отмечает Ю. Л. Оболенская, большинство испанских переводов произведений русских классиков, выполненных с середины XIX и вплоть до конца 30-х гг. XX в., делались с французского, немецкого или английского языков [9, с. 11].

3. Использование подстрочников, когда переводчик не владеет в достаточной мере исходным языком или по идеологическим причинам, что было достаточно распространено в отечественной практике перевода советского периода.

4. Существование неполных переводов: сокращенных изданий и переводов-переложений.

Из массива современных переводов для исследования отбираются работы, выполненные профессиональными переводчиками, как правило, носителями ПЯ, не ис-

пользуются учебные переводы, сокращенные и переводы-переложения, ПТ без указания автора и выходных данных. Под качеством **параллельных переводных текстов**, используемых для составления диахронического корпуса, понимается наличие полного перевода со всеми выходными данными, а не адекватность ПТ оригиналу.

Большое значение имеет **время выполнения перевода**. При отборе источников для диахронического сопоставительно-переводческого анализа важно определить дату первоиздания, поскольку любой перевод – это своеобразный памятник языка, стиля, техники перевода своего времени. Некоторые переводы многократно переиз-

даются. Например, все немецкие переводы романов Ф. М. Достоевского, выполненные Э. К. Разин в период с 1906 по 1919 г., были переизданы более десяти раз. Возможно включение в корпус и переизданий, но при этом следует учитывать, подвергались ли они пересмотру и доработке. Важно время их редактирования и кем оно выполнено – этим же или другим переводчиком.

При разработке корпуса мы выбирали первоиздания переводов, которые претерпели наибольшее количество переизданий и пользуются спросом у современных немецких читателей. Диахронический корпус параллельных немецких переводов романов Ф. М. Достоевского представлен в таблице 1:

Корпус параллельных переводов

Романы	Немецкие переводы					
	80–90-е гг. XIX в.	начало XX в. – до 20-х гг. XX в.	20–30-е гг. XX в.	50–60-е гг. XX в.	70–80-е гг. XX в.	90-е гг. XX в. – начало XXI в.
Игрок 1866	Л. Хауф, 1890	Э. Разин, 1910	Х. Рёль, 1921	Х. Лоренц, 1958	В. Кройцигер, 1971	Э. Маркштайн, 1992
Прест. и наказание 1866	В. Хенкель, 1882	Х. Рёль, 1912	В. Берген-грюн, 1935	Р. Хоффман, 1960	М. Бройер Р. Бройер, 1984	С. Гайер, 1994
Идиот 1868–1869	А. Шольц, 1889	Э. Разин, 1908	Г. Ярко, 1930	Р. Кандрайя, 1951	Х. Хербот, 1986	С. Гайер, 1996
Бесы 1871–1872	Х. Путце, 1888	Э. Разин, 1906	Х. Рёль, 1921	М. Кергель, 1961	Г. Далитц, 1985	С. Гайер, 1998
Братья Карамазовы 1879–1880	Х. фон Самсон-Химмельстерна, 1898	Э. Разин, 1906	Р. Вальтер, 1930	Х. Руссф и, Р. Хоффман, 1958	В. Кройцигер, 1981	С. Гайер, 2003

Слева в хронологическом порядке размещен подкорпус произведений писателя, состоящий из пяти ИТ, справа – подкорпус параллельных немецких переводов, включающий 30 разновременных ПТ, разбитый на соответствующие временные фрагменты. Представим преимущества диахронического корпуса параллельных переводов:

1) большой репрезентативный массив речевого материала отражает весь спектр трудностей перевода в естественной контекстной среде;

2) он гарантирует возможность выявления типичных переводческих решений (использования тех или иных языковых средств, приемов перевода, переводческих пояснений), предоставляя образцы профессионального перевода, выполненного носителями ПЯ;

3) корпус дает возможность отследить диахронические изменения и позволяет выявить закономерности перевода;

4) отобранные и организованные по особым принципам ПТ могут в дальнейшем

ЛИТЕРАТУРА

использоваться разными исследователями в различных целях, в частности, для составления диахронических переводных словарей.

Цель составления диахронического корпуса ПТ – разработка многоцелевого инструмента переводческих исследований для системного изучения истории теории и практики перевода. Данная идея реализована нами при изучении исторической динамики техники перевода русских реалий в разновременных немецких переводах романов Ф. М. Достоевского (1882–2003 гг.), а также при составлении диахронического русско-немецкого словаря реалий [1] и электронного иллюстрированного диахронического русско-немецкого словаря-справочника реалий [5].

В перспективе на основе данного корпуса можно изучить специфику функционирования других феноменов, представляющих трудности перевода, в диахроническом и синхроническом аспектах, что позволит выявить закономерности перевода.

1. Алексеева М. Л. Русские реалии в разновременных немецких переводах романов Ф. М. Достоевского : словарь-справочник. Екатеринбург: АМБ. 2007.
2. Алексеева М. Л. Диахронический аспект изучения переводов: романы Ф. М. Достоевского на немецком языке // История перевода: межкультурные подходы к изучению : сб. научн. тр. М. : РГГУ, 2012. С. 5–24.
3. Алексеева М. Л. Перевод реалий и реалии перевода: особенности передачи русских реалий в разновременных немецких переводах романов Ф. М. Достоевского. Екатеринбург : Уральский гос. пед. ун-т, 2010.
4. Алексеева М. Л. Переводческие пояснения во времени и культуре // Политическая лингвистика. 2012. № 4(39). С. 162–169.
5. Алексеева М. Л. Русские реалии в зеркале немецкого языка. Электронный словарь-справочник. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2008.
6. Баранов А. Н. Введение в прикладную лингвистику. М. : УРСС, 2003.
7. Будаев Э. В. Сопоставительная политическая метафорология : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.20. Екатеринбург, 2010.
8. Захаров В. П., Богданова С. Ю. Корпусная лингвистика. Иркутск : ИГЛУ, 2011.
9. Оболенская Ю. Л. Художественный перевод и межкультурная коммуникация. М. : Высш. шк., 2006.
10. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика. М. : Межд. отн., 1974.
11. Сасаки С., Сивакова С. Межвузовский литературный конкурс как путь повышения мотивации в изучении русского языка у японских учащихся // Русский язык и культура в зеркале перевода : сб. научн. трудов. М. : МГУ, 2010. С. 487–492.
12. Сидорова О. Г. Интервью с американским русистом // Известия Уральского гос. ун-та. № 39. 2005. С. 266–274.
13. Соболев Л. Н. Пособие по переводу с русского языка на французский. М. : Лит. на иностр. яз., 1950.
14. Франк С. Л. Достоевский и кризис гуманизма (к 50-летию дня смерти Достоевского) // О Достоевском. М. : Книга, 1990. С. 391–397.
15. Albrecht, J. Literarische Übersetzung. Geschichte. Theorie. Kulturelle Wirkung Darmstadt : Buchgesellschaft, 1998.
16. Alekseeva M. L. Realia als Übersetzungsproblem // Russische Übersetzungswissenschaft an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Berlin: Frank & Timme. 2013. S. 169–177.

L I T E R A T U R E

1. Alekseeva M. L. Russkije realii v raznovremennykh nemetskikh perevodakh romanov F. M. Dostoevskogo : slovar'-spravochnik. Ekaterinburg: AMB. 2007.
2. Alekseeva M. L. Diakhronicheskiy aspekt izucheniya perevodov: romany F. M. Dostoevskogo na nemetskom yazyke // Istoriya perevoda: mezhkul'turnye podkhody k izucheniyu : sb. nauchn. tr. M. : RGGU, 2012. S. 5–24.
3. Alekseeva M. L. Perevod realiy i realii perevoda: osobennosti peredachi russkikh realiy v raznovremennykh nemetskikh perevodakh romanov F. M. Do-stoevskogo. Ekaterinburg : Ural'skiy gos. ped. un-t, 2010.
4. Alekseeva M. L. Perevodcheskie pojasneniya vo vremeni i kul'ture // Politicheskaya lingvistika. 2012. № 4(39). S. 162–169.
5. Alekseeva M. L. Russkie realii v zerkale nemetskogo yazyka. Elektronnyy slovar'-spravochnik. Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t, 2008.
6. Baranov A. N. Vvedenie v prikladnyuyu lingvistiku. M. : URSS, 2003.
7. Budaev E. V. Sopostavitel'naya politicheskaya metaforologiya : dis. ... d-ra filol. nauk : 10.02.20. Ekaterinburg, 2010.
8. Zakharov V. P., Bogdanova S. Yu. Korpusnaya lingvistika. Irkutsk : IGLU, 2011.
9. Obolenskaya Yu. L. Khudozhestvennyy perevod i mezhkul'turnaya kommunikatsiya. M. : Vyssh. shk., 2006.
10. Retsker Ya. I. Teoriya perevoda i perevodcheskaya praktika. M. : Mezhd. otn., 1974.
11. Casaki S., Sivakova S. Mezhvuzovskiy literaturnyy konkurs kak put' povysheniya motivatsii v izuchenii russkogo yazyka u yaponskikh uchashchikhsya // Russkiy yazyk i kul'tura v zerkale perevoda : sb. nauchn. trudov. M. : MGU, 2010. S. 487–492.
12. Sidorova O. G. Interv'y u s amerikanskim rusistom // Izvestiya Ural'skogo gos. un-ta. № 39. 2005. S. 266–274.
13. Sobolev L. N. Posobie po perevodu s russkogo yazyka na frantsuzskiy. M. : Lit. na inostr. yaz., 1950.
14. Frank S. L. Dostoevskiy i krizis gumanizma (k 50-letiyu dnya smerti Dostoevskogo) // O Dostoevskom. M. : Kniga, 1990. S. 391–397.
15. Albrecht, J. Literarische Übersetzung. Geschichte. Theorie. Kulturelle Wirkung Darmstadt : Buchgesellschaft, 1998.
16. Alekseeva M. L. Realia als Übersetzungsproblem // Russische Übersetzungswissenschaft an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Berlin: Frank & Timme. 2013. S. 169–177.

Статью рекомендует д-р филол. наук, профессор А. П. Чудинов.

УДК 372.47
ББК 4410.241.4

ГСНТИ 14.23.01

Код ВАК 13.00.02

Воронина Людмила Валентиновна,

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры теории и методики обучения математике и информатике в период детства, Институт педагогики и психологии детства; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 157; e-mail: L.V.Voronina@mail.ru.

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: исследовательская активность; исследовательское поведение; исследовательская деятельность; исследовательские умения; структура исследовательских умений; дети старшего дошкольного возраста; обучение математике; условия формирования исследовательских умений.

АННОТАЦИЯ. В данной статье выделяются условия формирования у детей старшего дошкольного возраста исследовательских умений в процессе обучения математике. Автор отмечает, что понятие «исследовательские умения» необходимо рассматривать во взаимосвязи с такими понятиями как «исследовательская активность», «исследовательское поведение», «исследовательская деятельность». В статье раскрываются данные понятия и показывается их взаимосвязь. Научная новизна работы состоит в уточнении структуры исследовательских умений. Автор выделяет в структуре такие умения как умения работать с информацией, видеть проблемы, планировать работу, выдвигать и экспериментально проверять гипотезы, делать выводы, представлять и оценивать результаты своей работы. В качестве условий формирования исследовательских умений у детей старшего дошкольного возраста в процессе обучения математике выделяются следующие: создание в группе детского сада развивающей предметно-пространственной среды, которая позволяет детям экспериментировать с доступными для них материалами; использование в образовательном процессе различных форм обучения детей, в частности экскурсий математической направленности; использование в образовательном процессе проблемных ситуаций; учет возрастных и индивидуальных особенностей детей старшего дошкольного возраста. Практическая значимость состоит в том, что материал исследования может быть использован в практике работы педагогов детских садов.

Voronina Ludmila Valentinovna,

Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor of the Department of Theory and Methodology of Teaching Mathematics and Informatics in the Period of Childhood, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

CONDITIONS OF FORMATION RESEARCH SKILLS IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS

KEY WORDS: research activism, research behavior, research activity, research skills, research skill structure, children of preschool age, teaching mathematics, the conditions of formation research skills.

ABSTRACT. In this article, the conditions of formation research skills for children of preschool age are identified. The author notes that the concept of "research skills" should be read in conjunction with such terms as "research activism", "exploratory behavior", "research activities". These concepts are described in the article, their relationships are showed and the structure of research skills are stated. The author identifies such abilities in the skill structure as abilities to work with information, to identify the problems, to plan the work, to put forward and experimentally test hypotheses, to draw conclusions, to present and evaluate the results of the work. The conditions of formation research abilities for children of preschool age in the process of teaching mathematics are: to create the developing object-spatial environment in a group of kindergarten that allows children to experiment with available to them materials; to use various forms of education for children in the educational process such as mathematically oriented excursions; to use problem situations in the educational process; to take into account the age and individual characteristics of children of senior preschool age. The practical significance lies in the fact that the research material can be used in the practice of kindergarten teachers.

Одним из главных направлений развития российского общества является модернизация системы образования. Данный процесс придает системе образования такие инновационные черты, как динамичность, вариативность, разнообразие организационных форм и содержания. Дошкольное образование является уровнем общего образования и направлено на обес-

печение условий для самореализации ребенка и его социализации. Выпускник современной дошкольной образовательной организации должен владеть основными культурными способами деятельности, проявлять инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности – игре, общении, познавательно-исследовательской деятельности, конструировании и др.; прояв-

лять любознательность, интересоваться причинно-следственными связями; должен быть склонен наблюдать, экспериментировать [16]. Достижению данных целевых ориентиров способствует формирование у дошкольников исследовательских умений.

В настоящее время внимание ученых обращено на разработку различных аспектов формирования исследовательских умений обучающихся: развитие познавательной активности (Н. Ф. Талызина, Г. И. Щукина и др.); формирование творческой активности обучающихся (Р. С. Альтшуллер, В. И. Андреев, А. М. Матюшкин и др.). Разрабатываются идеи проблемного, исследовательского обучения (И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, М. Н. Скаткин и др.); рассматриваются вопросы развития исследовательской инициативы в детском возрасте (А. Н. Поддьяков). В отечественной психологии существует опыт изучения познавательной, исследовательской деятельности детей (П. Я. Гальперин, Н. Е. Веракса, А. Н. Поддьяков, А. И. Савенков и др.), который показывает возможность и необходимость формирования исследовательских умений у детей начиная уже с дошкольного возраста.

Анализ научной литературы показал, что понятие «исследовательские умения» необходимо рассматривать во взаимосвязи с такими понятиями как «исследовательская активность», «исследовательское поведение», «исследовательская деятельность». Раскроем данные понятия.

Исследовательская активность – основное выражение креативности ребенка, проявляющееся в его высокой избирательности к исследуемому новому, в широкой любознательности (Дж. Берлайн, А. М. Матюшкин) [5].

Исследовательская активность – творческое отношение личности к миру, которое выражается в мотивационной готовности и интеллектуальной способности к познанию реальности путем практического взаимодействия с ней, к самостоятельной постановке разнообразных исследовательских целей, к изобретению новых способов и средств их достижения, к получению разнообразных (в том числе неожиданных) результатов исследования и их использование для дальнейшего познания (А. Н. Поддьяков) [7, 8].

Исследовательская активность выступает неотъемлемой частью поведения любого живого существа как условие его выживания и развития в изменяющейся среде (В. С. Ротенберг, С. М. Бондаренко). Таким образом, исследовательская активность ребенка проявляется как внутреннее стрем-

ление, порождающее исследовательское поведение.

Исследовательское поведение – это поведение, направленное на поиск и приобретение новой информации из внешнего окружения (А. Н. Поддьяков) [7].

В основе исследовательского поведения, по мнению А. И. Савенкова [13], лежит психическая потребность в поисковой активности в условиях неопределенной ситуации. А. И. Савенков дает следующее определение исследовательской деятельности: это особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемый в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящийся на базе исследовательского поведения. Эта деятельность логически включает в себя мотивирующие факторы (поисковую активность) исследовательского поведения и механизмы его осуществления. Другой точки зрения придерживаются И. А. Зимняя и Е. А. Шашенкова [4]. Исследовательская деятельность, по их мнению, – это специфическая человеческая деятельность, которая регулируется сознанием и активностью личности, направлена на удовлетворение познавательных интеллектуальных потребностей, продуктом которой является новое знание, полученное в соответствии с поставленной целью и в соответствии с объективными законами и наличными обстоятельствами, определяющими реальность и достижимость цели.

Понятие «исследовательские умения» в научной литературе также трактуется по-разному. Можно выделить два основных подхода к определению данного понятия. Так, Н. Л. Головизнина, В. В. Успенский, И. А. Зимняя, Е. А. Шашенкова и др. исследовательские умения рассматривают как меру и результат исследовательской деятельности. С точки зрения Н. Л. Головизниной [3], исследовательские умения – это ожидаемый результат обучения исследовательской деятельности, представляющий интеграцию специальных, осознанных, взаимообусловленных, в совершенстве освоенных действий, обеспечивающих обучающимся самостоятельное создание исследовательского продукта. Такой же точки зрения придерживается В. В. Успенский [15], по мнению которого исследовательские умения – это способность к самостоятельным наблюдениям (опытам), приобретаемая в ходе решения исследовательских задач.

Другую точку зрения высказывают Н. В. Сычков, П. Ю. Романов, М. Н. Поголяева и др., которые раскрывают исследовательские умения как способность к действиям, необходимым для выполнения исследовательской деятельности.

По мнению П. Ю. Романова, исследовательские умения – это способность обучаемого эффективно выполнять действия, адекватные содержанию каждого уровня системы образования, по решению возникшей перед ними задачи в соответствии с логикой научного исследования на основе имеющихся знаний и умений [9].

М. Н. Поволяева определяет исследовательские умения как систему интеллектуальных, практических знаний, умений и навыков, необходимых для самостоятельного проведения исследования или его частей [6].

Исходя из проведенного анализа определений понятий, отметим, что для обучающегося исследование базируется на исследовательском поведении, являющемся базовой потребностью ребенка; основу исследовательского поведения, как и исследовательской деятельности, составляет исследовательская активность; результатом исследовательской деятельности является формирование исследовательских умений.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы позволил выделить следующие направления в изучении исследовательских умений детей дошкольного возраста.

– Исследовательские умения отождествляются с исследовательской активностью детей, т. е. исследовательские умения раскрываются как показатели развития исследовательской активности, как формы ее внешнего выражения, когда речь идет о степени выраженности стремления ребенка к манипулированию предметами, а также умений и желаний извлекать из этого манипулирования новую информацию (Н. Н. Поддьяков, Н. Е. Веракса) [1, 7, 8].

– Исследовательские умения выделяются как самостоятельный объект изучения, включаясь в исследовательские способности, которые рассматриваются как результат взаимодействия трех относительно автономных составляющих – поисковой активности, дивергентного и конвергентного мышления (А. И. Савенков, А. Деметров) [10, 11, 12, 13]. Например, А. И. Савенков выделяет в качестве относительно автономных составляющих исследовательских способностей поисковую активность, дивергентное и конвергентное виды мышления [13, с. 51]. Взаимодействие именно этих трех составляющих и приводит в результате к возникновению у дошкольников исследовательских способностей. Поисковая активность характеризует мотивационную составляющую исследовательских способностей. Стремление к поисковой активности во многом предопределено биологически, но развивается это качество под воздействием средовых факторов (особенностей

воспитания в частности). Дивергентное и конвергентное мышление выделены в связи с наличием у человека способности к сложным вариантам мыслительной деятельности, что отличает его поведение от действий животного.

– Исследовательские умения рассматриваются в рамках изучения проблемы формирования исследовательского поведения дошкольников, когда исследовательские умения определяются как специальные умения, необходимые для организации исследовательского поиска (А. Н. Поддьяков) [7, 8]. А. Н. Поддьяков доказал, что дошкольники сензитивны к проявлениям многофакторности и чувствительны к ситуациям, требующим исследовательского поведения и экспериментирования, легко откликаются на них. Он разработал диагностический инструментарий для оценки развития исследовательского поведения дошкольников.

Как свидетельствует анализ психолого-педагогической и методической литературы структура исследовательских умений неоднородна.

Так, А. Н. Поддьяков [7] выделяет следующие исследовательские умения: умения целенаправленно рассматривать предметы и анализировать их (расчленять на части и находить основные, от которых зависит расположение других частей, выделять в частях составные детали и способы крепления); умения сравнивать однородные предметы, отмечая в них общее и различное (для овладения ориентировочными основами действий), делать обобщения; умения задавать вопросы с целью нахождения решения исследовательской задачи и анализа их условий; умения осуществлять умственное планирование своей исследовательской деятельности. Ключевыми в этом перечне являются аналитические умения, так как именно анализ ребенком исследуемого объекта, его свойств, качеств, структуры и взаимосвязей составляет сущность любого исследования.

А. И. Савенков [11] под общими исследовательскими умениями понимает следующие умения: видеть проблемы, выдвигать гипотезы, ставить вопросы, давать определение понятиям, классифицировать, наблюдать, экспериментировать, высказывать суждения, делать умозаключения и выводы, структурировать материал, готовить собственные мини-доклады, объяснять, доказывать и защищать свои идеи.

Н. А. Семенова [14] выделяет пять групп исследовательских умений: умения организовать свою работу (организационные); умения и знания, связанные с осуществлением исследования (поисковые); уме-

ния работать с информацией, текстом (информационные); умения оформить и представить результат своей работы; умения, связанные с анализом своей деятельности и с оценочной деятельностью (оценочные).

Таким образом, основываясь на анализе психолого-педагогической и методической литературы, в структуре исследовательских умений можно выделить такие умения как умения работать с информацией, видеть проблемы, планировать работу, выдвигать и экспериментально проверять гипотезы, делать выводы, представлять и оценивать результаты своей работы.

Для формирования у детей старшего дошкольного возраста исследовательских умений в процессе обучения математике необходимо соблюдать определенные условия.

1. Создание в группе дошкольной образовательной организации развивающей предметно-пространственной среды, которая позволяет детям экспериментировать с доступными для них материалами.

Исследования с природным материалом (песок, вода, крупа, фасоль, горох, орехи и др.) позволяют развивать представления детей о непрерывном количестве, об объеме и т. п. В процессе проведения исследований, организации самостоятельной и игровой деятельности детям можно предложить следующие игры: «Чьи следы на песке?», «Наполни (песком, горохом и т. п.) большой и маленький стакан», «Печем куличи» и т. п. Игры с песком и другим сыпучим материалом включают различные приемы выполнения действий: действия по подражанию и по образцу, самостоятельные действия детей в соответствии с собственным замыслом и др.

Основной целью проведения исследований с песком является формирование у детей представлений об особенностях сухого и мокрого песка, об изменчивости его формы в зависимости от емкости, в которую он насыпается или накладывается: сухой песок не сохраняет форму, распадается; его объем можно измерить с помощью какого-либо сосуда (его можно пересыпать совком, ложкой, руками); мокрый песок может сохранять форму того предмета, в который он положен и после того, как он будет извлечен из него.

Во время проведения исследований детям предлагается моделировать условия для решения различных проблемных ситуаций, требующих определенного уровня сформированности представлений о форме, количестве, величине и пространстве. Например, детям дают формочки в виде чисел и геометрических фигур и предлагают сделать «числовые» куличики в порядке возрастания (убывания), или сделать опреде-

ленное количество квадратов, треугольников, пирамид и т. п.

В процессе проведения исследований с песком обращается внимание на речевое развитие детей с целью обогащения математического словаря: детей учат понимать слова-антонимы, обозначающие явления природы (сухой/ мокрый песок), физические качества и свойства предметов (легкий/ тяжелый, большой/ маленький комочек из песка и т. п.), количество, порядок, беспорядок, последовательность расположения (много/ мало, первый/ последний и т. п.), движение, перемещение, изменение положения в пространстве (подходить/ отходить, подсыпать/ отсыпать, наливать/ выливать и т. п.).

Помимо исследований с песком используются исследования с водой, крупой, орехами, фасолью, горохом и т. п. с применением различных емкостей (баночки, сосуды, миски и др.). В таких исследованиях формируются представления об объеме воды, сыпучего материала, о сохранении количества независимо от формы и объема сосуда и др., для этого дети учатся пользоваться различными условными мерками. При проведении исследований с водой детям предлагается бросить в емкость или достать из нее определенное количество предметов (геометрических фигур, игрушек и др.). Происходит формирование количественных представлений о том, какие предметы тонут, а какие остаются на поверхности воды. У детей также формируется пространственная ориентировка (предмет на поверхности воды, на дне емкости), дети осваивают пространственные представления. В исследованиях с водой большое внимание уделяется развитию у детей барического чувства. Для этого детям дают непрозрачные емкости разные по объему, предлагают налить в них воду (причем количество воды в емкостях значительно различается по массе) и просят расположить эти емкости по порядку, начиная с самой легкой (тяжелой), причем массу емкости дети должны определить с помощью «взвешивания» рукой [2].

2. Использование в образовательном процессе детского сада различных форм обучения детей. Одной из эффективных форм обучения является экскурсия математической направленности. Экскурсия также является одной из форм организации исследовательской деятельности, которая должна использоваться при проведении детьми собственных исследований. Она позволяет изучать самые разные объекты в их реальном окружении, в действии, дает огромный ресурс для собственных наблюдений, анализа и осмысления. Так, экскурсии математической направленности могут

быть направлены на ознакомление детей: с трехмерным пространством окружающего мира (формой и размером реальных объектов); количественными свойствами и отношениями, существующими в реальном пространстве помещений, на участке детского сада и за его территорией, т. е. в окружающем ребенка пространстве; с временными ориентировками в естественных условиях, соответствующих той или иной части суток, времени года и т. п., а также с алгоритмами (алгоритмы (правила) перехода улицы по пешеходному переходу, по светофору и др.). Экскурсия создает базу для выработки суждений и умозаключений, что, безусловно, важно для формирования исследовательских умений у детей старшего дошкольного возраста.

3. Использование в образовательном процессе проблемных ситуаций.

Для формирования исследовательских умений в работе следует использовать следующие проблемные ситуации, вопросы и задания, например: «Волшебные превращения геометрических фигур» (Как разрезать квадрат на треугольники?) – на преобразование с заданным результатом; на нахождение правильных вариантов, например, состава числа из двух меньших – «Может ли так быть?»; «Задачи-ловушки» – на понимание отличия арифметической задачи от загадки, рассказа; «Числа спорят» – для закрепления знания числового ряда и умения сравнивать числа; «Чего больше: кругов или геометрических фигур?», «Чего меньше: четырехугольников или квадратов?», «Найди общий признак у фигур», «Раздели фигуры на группы» и подобные им задания – на закрепление умения классифицировать и обобщать объекты; «Найди причину события...» (например, «Было числом 4, а стало числом 5. Как это произошло? Был квадратом, а стал восьмиугольником. Как это произошло? Что было раньше маленьким, а стало большим? Что было раньше большим, а стало маленьким?») – на развитие умения выдвигать гипотезы и др.

Следует приучать детей при выполнении заданий использовать следующие слова: «Я думаю...», «По моему мнению...», «Может быть...», «Предположим (допустим) ...», «Что если...» и т. п. Это формирует у детей умение выражать собственные мысли.

Приведем пример проблемной ситуации: установление зависимости результата измерения сыпучих веществ от размера мерки (в ситуации «Али-Баба и 40 разбойников»). Одним детям предлагается высыпать в кучку определенное количество мерок «золота», а другим – измерить это же количество, но с помощью других мерок.

Проблема в данном случае наглядно воспринимается детьми, а вопросы педагога направлены на привлечение внимания детей на необходимость ее решения. В ходе решения проблемы дети приходят к выводу, что при измерении большими мерками, получается меньшее число, чем при измерении этого же количества маленькими мерками.

Чтобы закрепить понимание зависимости, детям задают вопросы: «А случалось ли с вами такое?». Это помогает вспомнить аналогичные ситуации из жизни: «Я из папиного ведра в саду три ведерка воды наливал», «Удава в мультике измеряли: слоников – два, а попугаев – 38». Это позволяет прийти к выводу, что разрешенная на занятии ситуация помогает сформировать четкое понимание зависимости, и ребенок может перенести знание в новую ситуацию, пусть даже с помощью взрослого. В дальнейшем в процессе обучения дети, ожидая вопроса, ставшего традиционным, начинают самостоятельно приводить подобные примеры. Особую инициативу проявляют дети с высоким уровнем воображения, но и остальные дети также активны в поисках аналогий. Приводимые детьми примеры обсуждаются всеми детьми группы, принимаются или отвергаются как неподходящие.

Таким образом, у детей постепенно формируется алгоритм действий в проблемной ситуации, который может быть отражен на наглядной схеме с помощью знаков, придуманных детьми, а также закрепляется умение работать со схемой (составлять и читать ее).

Следствием работы с проблемными ситуациями, с нашей точки зрения, является повышенный интерес к занятиям вообще, активность в выдвижении гипотез, в ходе проверки дети гораздо лучше контролируют свои действия по применению имеющихся знаний (сравнение чисел, составление задач, выкладывание предметов-заместителей и т. п.). Следует отметить, что иногда в ходе работы над некоторыми гипотезами, дети сразу отказываются от продолжения действий, заранее мысленно представляя их ошибочный результат, то есть учатся мысленно планировать ход событий.

4. Учет возрастных и индивидуальных особенностей детей старшего дошкольного возраста.

Формирование исследовательских умений должно осуществляться на уровне, доступном для детского восприятия, само исследование должно быть сильным, увлекательным и полезным. При обучении следует адаптировать понятия, связанные с исследовательской деятельностью, к возрасту детей; формы и методы проводимых иссле-

дований должны быть доступны, а тематика исследований должна соответствовать возрастным особенностям и личностным интересам старших дошкольников. Продолжительность выполнения исследования не должна быть слишком долгой, так как у детей наблюдается слабая концентрация внимания, что приводит к быстрой утомляемости и потере интереса к работе вообще. Индивидуальный подход позволяет учитывать способности, возможности, интересы, темп

работы каждого ребенка, а также регулировать помощь взрослого, оказываемую в процессе проведения исследования.

Использование выделенных условий в процессе обучения позволит сформировать у детей старшего дошкольного возраста исследовательские умения, даст возможность удовлетворить потребность детей в новых знаниях, впечатлениях, будет способствовать воспитанию самостоятельного, любознательного и успешного ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Веракса Н. Е. Особенности преобразования противоречивых проблемных ситуаций дошкольниками // Вопросы психологии. 2001. № 3. С. 123–127.
2. Воронина Л. В., Симонова А. А. Формирование естественнонаучной картины мира средствами математического образования // Педагогическое образование в России. 2014. № 10. С. 99–104.
3. Головизнина Н. Л. Исследовательские умения как средство развития самостоятельности старшеклассников : автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Киров, 2005.
4. Зимняя И. А., Шашенкова Е. А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности. Ижевск, 2001.
5. Матюшкин А. М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии. 1982. №4. С. 5–17.
6. Поволяева М. Н. Развитие научного знания в содержании школьного и дополнительного образования детей // Внешкольник. 2004. № 3. С. 13–14.
7. Поддьяков А. Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. М., 2000.
8. Поддьяков А. Н. Мышление дошкольников в процессе экспериментирования со сложными объектами // Вопросы психологии. 1996. № 4. С. 14–23.
9. Романов П. Ю. Формирование исследовательских умений обучающихся в системе непрерывного педагогического образования : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Магнитогорск, 2003.
10. Савенков А. И. Материалы курса «Детское исследование как метод обучения старших дошкольников» : лекции 1–4. М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2007.
11. Савенков А. И. Материалы курса «Детское исследование как метод обучения старших дошкольников» : лекции 5–8. – М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2007.
12. Савенков А. И. Одаренный ребенок в массовой школе // Библиотека журнала «Директор школы». М. : Сентябрь, 2001.
13. Савенков А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению : учебное пособие. М. : Ось-89, 2006.
14. Семенова Н. А. Формирование исследовательских умений младших школьников : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Томск, 2007.
15. Успенский В. В. Школьные исследовательские задачи и их место в учебном процессе : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М., 1967.
16. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>.

LITERATURE

1. Veraksa N. E. Osobennosti preobrazovaniya protivorechivyykh problemnykh situatsiy doshkol'ni-kami // Voprosy psikhologii. 2001. № 3. S. 123–127.
2. Voronina L. V., Simonova A. A. Formirovanie estestvennonauchnoy kartiny mira sredstvami matematicheskogo obrazovaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 10. S. 99–104.
3. Goloviznina N. L. Issledovatel'skie umeniya kak sredstvo razvitiya samodeyatel'nosti starsheklassnikov : avtoref. diss. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Kirov, 2005.
4. Zimnyaya I. A., Shashenkova E. A. Issledovatel'skaya rabota kak spetsificheskii vid chelovecheskoy deyatel'nosti. Izhevsk, 2001.
5. Matyushkin A. M. Psikhologicheskaya struktura, dinamika i razvitye poznavatel'noy aktivnosti // Voprosy psikhologii. 1982. №4. S. 5–17.
6. Povolyaeva M. N. Razvitie nauchnogo znaniya v sodержanii shkol'nogo i dopolnitel'nogo obrazovaniya detey // Vneshkol'nik. 2004. № 3. S. 13–14.
7. Podd'yakov A. N. Issledovatel'skoe povedenie: strategii poznaniya, pomoshch', protivodeystvie, konflikt. M., 2000.
8. Podd'yakov A. N. Myshlenie doshkol'nikov v protsesse eksperimentirovaniya so slozhnymi ob'ektami // Voprosy psikhologii. 1996. № 4. S. 14–23.
9. Romanov P. Yu. Formirovanie issledovatel'skikh umeniy obuchayushchikhsya v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya : avtoref. diss. ... d-ra ped. nauk: 13.00.08. Magnitogorsk, 2003.
10. Savenkov A. I. Materialy kursa «Detskoe issledovanie kak metod obucheniya starshikh doshkol'nikov» : lektsii 1–4. М. : Pedagogicheskii universitet «Pervoe sentyabrya», 2007.

11. Savenkov A. I. Materialy kursa «Detskoe issledovanie kak metod obucheniya starshikh doshkol'nikov» : leksii 5–8. – М. : Pedagogicheskiy universitet «Pervoe sentyabrya», 2007.
12. Savenkov A. I. Odarennyy rebenok v massovoy shkole // Biblioteka zhurnala «Direktor shkoly». М. : Sentyabr', 2001.
13. Savenkov A. I. Psikhologicheskie osnovy issledovatel'skogo podkhoda k obuchenyu : uchebnoe posobie. М. : Os'-89, 2006.
14. Semenova N. A. Formirovanie issledovatel'skikh umeniy mladshikh shkol'nikov : diss. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Tomsk, 2007.
15. Uspenskiy V. V. Shkol'nye issledovatel'skie zadachi i ikh mesto v uchebnom protsesse : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. М., 1967.
16. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart doshkol'nogo obrazovaniya. URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. М. Л. Кусова.

УДК 37.037:796.012.412.7-053»465.00/.07»
ББК 4410.055

ГСНТИ 14.23.05

Код ВАК 13.00.01

Пушкарева Инна Николаевна,

кандидат биологических наук, доцент, заведующий кафедрой теоретических основ физического воспитания, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 257; e-mail: inna.ru.80@mail.ru.

Смецкая Кристина Анатольевна,

доцент кафедры физического воспитания, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 257; e-mail: kristinasmit@mail.ru.

Коротких Василий Федорович,

кандидат педагогических наук, первый заместитель министра физической культуры, спорта и молодежной политики Свердловской области; 620004, г. Екатеринбург, ул. Малышева, д. 101; e-mail: ifk@uspu.ru.

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПЛАВАНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дошкольный возраст; плавание; методы обучения; методические приемы; инновация; инновационные методы; модульное оборудование.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается внедрение инновационных технологий в методику начального обучения плаванию детей дошкольного возраста с учетом их психофизиологических особенностей. Купание, игры и развлечения на воде – являются одним из самых полезных видов физических упражнений, которые способствуют оздоровлению детей: укрепляют их нервную систему, мышечный каркас и способствуют развитию опорно-двигательного аппарата и умению им управлять. Поэтому в детском саду, на занятиях плаванием, оздоровительная направленность является приоритетной. Авторы данной статьи рассматривают бассейн как одну из главных оздоровительных процедур в единой системе оздоровления детей в ДОУ. В связи с этим ими предложена методика обучения плавания через образные сравнения в названиях и объяснениях упражнений, способствующие созданию реальных представлений о подлежащем выполнению упражнений и облегчению овладения ими. Для более эффективного обучения плаванию, как отмечают авторы, необходимо применять инновационные методы (элементы йоги на занятиях по физической культуре в детском саду, использование музыкально-ритмических упражнений при обучении плаванию, фанк-аэробика) и модульное оборудование, способствующее созданию эмоционального фона занятия, интереса, желания у детей дошкольного возраста преодолевать возникающие трудности и получения удовольствия от этого.

Pushkaryova Inna Nikolaevna,

Candidate of Biology, Associate Professor, Head of the Department of Theory of Physical Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Smetskaya Kristina Anatolyevna,

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

Korotkikh Vasily Fedorovich,

Candidate of Pedagogy, First Deputy of Minister of Physical Culture, Sport and Youth Policy of Sverdlovsk Region.

INNOVATIVE METHODS IN THE PROSSES OF TRAINING CHILDREN OF PRE-SCHOOL AGE TO SWIM

KEY WORDS: preschool age; swimming; method of teaching; teaching technique; innovation; innovative methods; modular equipment.

ABSTRACT. This article studies the introduction of innovative technology in the methodology of the first-level teaching of pre-school age children to swim with regard to their psycho-physiological characteristics. Bathing, games and water-based entertainment are among the healthiest types of physical exercises improving children's health: strengthening their nervous and muscular system, improving their musculoskeletal apparatus and learning to operate it. Therefore, the recreational nature is the first priority at swimming trainings in kindergartens. The authors of this article regard the swimming pool as one of the most important treatment in the unified health-improving system of children in a preschool institution. Relatively, the authors have offered a teaching methodology for teaching to swim by means of figurative comparison in names and explanations of exercises, which helps better understanding of the task and thus make the process of training easier. As authors note to make swimming trainings more efficient, it is necessary to apply innovative methods (elements of yoga at physical training in kindergartens, rhythmic exercises at swimming trainings, funk-aerobics) and modular equipment, contributing to creation of positive emotional atmosphere of a training, raising interest and desire for overcoming the difficulties and enjoying the process by the children.

Физическое развитие детей дошкольного возраста является основой разностороннего развития.

В период дошкольного детства у ребенка закладываются основные навыки по

формированию здоровьесбережения, и, как отмечают исследователи, это самое благоприятное время для выработки правильных привычек, которые в сочетании с обучением дошкольников методам совершенство-

вания и сохранения здоровья приведут к положительным результатам.

Одним из важнейших способов физического развития и оздоровления детей являются занятия плаванием. Купание, игры и развлечения на воде – один из самых полезных видов физических упражнений, способствующие оздоровлению детей, укреплению их нервной системы. Поэтому чем раньше приучить ребенка к воде, научить его плавать, тем полнее скажется положительное воздействие плавания на развитии всего детского организма.

В связи с этим основными задачами процесса обучения становятся:

- формирование навыков плавания;
- воспитание у детей стойкой мотивации на здоровье и здоровый образ жизни на основе освоения ими знаний о приоритете здоровья и механизмах жизнедеятельности организма человека;
- укрепление и охрана физического здоровья детей.

Прежде чем перейти непосредственно к раскрытию практической работы инструктора по физической культуре необходимо остановиться на таких понятиях, как «метод» и «инновации».

Под методами часто понимают совокупность путей, способов достижения целей, решения задач образования.

Термин «инновация» впервые появился в научной литературе в XIX в. и означал введение некоторых элементов одной культуры в другую. Такое его значение сохранилось до сих пор в этнографии. Педагогические инновационные процессы стали предметом специального изучения ученых примерно с конца 50-х годов XX в. на Западе и в последнее десятилетие XXI в. в нашей стране. Стоит отметить, что на сегодняшний день, несмотря на активное изучение этого феномена, в специальной литературе наблюдается путаница в таких понятиях, как «новое», «новшество», «инновация», «инновационный процесс», которые не так просты и однозначны, как это может показаться на первый взгляд.

Инновация – это нововведение. В научной литературе нововведение определяется как целенаправленное изменение, вносимое в среду внедрения новые стабильные элементы (новшества), вызывающие переход системы из одного состояния в другое. Любое нововведение связано с обновлением. Однако не все новое дает везде и всегда положительный результат в силу следующих причин:

- новое не всегда является средством решения актуальных для конкретного учреждения задач;

- каждое новое средство рождается во вполне конкретных условиях и ориентировано на решение вполне определенных педагогических задач, которые могут не совпадать с личными вкусами и интересами руководителей учреждения;

- каждое новое педагогическое средство имеет технологическую сторону, связанную со спецификой его использования, и личностную, позволяющую специалисту и руководителю учреждения путем проявления своих индивидуальных качеств (профессиональной подготовленности, коммуникативности, эмоциональности, обаяния и др.) влиять на эффективность его освоения.

В детском саду, на занятиях плаванием, оздоровительная направленность является приоритетной и, решая главную задачу – обеспечение полноценного физического развития детей, мы поставили перед собой цель – оптимально увеличить степень оздоровления воспитанников, рассматривая бассейн как одну из главных оздоровительных процедур в единой системе оздоровления детей в ДОУ.

Плавание рассматривается как комплексный навык, требующий отдельной отработки каждого плавательного элемента: задержка дыхания, погружение, всплытие, лежание, скольжение, работа рук, работа ног, правильное дыхание. Для его приобретения применяется метод многократного повторения плавательных упражнений в воде, представляющий собой соединение изученных упражнений.

Методы обучения плаванию делятся на три группы: наглядные, словесные и практические. Наглядные методы создают четкое представление об изучаемом предмете. Они практически реализуются с помощью демонстрации способов плавания и различных упражнений (для этого необходим хороший демонстратор, лучше всего сверстник, в совершенстве владеющий этими движениями или действиями), а также показа фотографий, рисунков, плакатов, игрушек и т. д.

Словесные методы включают объяснения, рассказ, сравнения, замечания, указания, распоряжения, команды, подсчет, анализ (для старшего дошкольного возраста). В работе с детьми младшего дошкольного возраста словесные методы должны быть доходчивыми, доступными для понимания: необходимо использовать сравнения с движениями и действиями, известными ребенку.

Практические методы – это методы упражнения, изучения движений в целом и по частям, соревновательный, контрольный.

В данной иерархии методов обучения плаванию ведущее место занимает игровой метод. Игры, как правило, должны содержать ранее разученные детьми элементы

плавания и различные подготовительные к плаванию упражнения. В обучении должны быть использованы простые и доступные дидактические пособия, разнообразные по форме, назначению. Освоение различных движений происходит путем многократного повторения их. Количество повторений должно возрастать постепенно. Учитывая, что повторение движений является однообразной деятельностью и утомляет детей, в одном занятии нужно предлагать им выполнять разнообразные упражнения.

Все разучиваемые детьми упражнения, движения должны быть показаны инструктором по физической культуре. Показ надо осуществлять в тех же условиях, в которых будет проводиться упражнение (на суше, в воде).

Ознакомление с новым учебным материалом необходимо проводить на суше, поскольку, во-первых, время пребывания детей в воде ограничено, во-вторых, водная среда чрезвычайно их возбуждает, что приводит к рассеиванию внимания и восприятия незнакомого материала. Но не стоит забывать, что злоупотребление большим количеством упражнений на суше влечет за собой снижение внимания, поэтому целесообразно предлагать детям 2–3 упражнения, а затем заниматься с ними в воде.

Итак, инновационными методами, применяемыми в детском саду для занятий на суше, являются:

- элементы йоги на занятиях по физической культуре детей дошкольного возраста (детская йога отличается тем, что все упражнения выполняются в игровой форме);
- музыкально-ритмические упражнения в обучении плаванию дошкольников; ритмика относится к оздоровительным видам гимнастики и включает простые по технике исполнения физические упражнения (общеразвивающие, танцевальные), выполняемые под эмоциональную ритмическую музыку; систематические занятия ритмикой повышают двигательную активность детей, формируют умение координировать и согласовывать движения с темпом и ритмом музыки, дают возможность в движениях выразить свои индивидуальные особенности, помогают ориентироваться в пространстве;
- фанк-аэробика – для этого вида занятий характерна особая техника движений: пружинящая ходьба, более свободная пластика рук, акцентируется на танцевальности и эмоциональности движений.

В детском саду на занятиях по обучению плаванию детей дошкольного возраста помимо стандартного спортивного оборудования используется модульное оборудование, способствующее привлечению вни-

мания детей, созданию эмоционального фона занятия и интереса к ним, а также желания преодолевать возникающие трудности и получения удовольствия. С этой целью используется значительное количество разнообразных упражнений на модулях, которые дают возможность правильно ощутить положение головы, рук, движения в тазобедренном суставе.

Такое оборудование:

- стимулирует и обогащает двигательную деятельность детей;
- развивает и совершенствует движения;
- позволяет решать на занятии самые разнообразные задачи;
- способствует выработке чувства равновесия и правильной осанки;
- помогает детям приобретать уверенность и самостоятельность.

Особенно важен при обучении плаванию показ упражнений, проводимых в воде. Не всегда дети сразу усваивают правильное выполнение нового движения, поэтому его нужно демонстрировать по многу раз как на одном, так и на протяжении нескольких занятий.

Лучше всего показывать упражнения непосредственно перед их выполнением, совершая все движения правильно, четко, легко, без напряжения. Показ обязательно должен сопровождаться доступными для детей в виде рассказа, беседы, объяснения, своевременного замечания, которые стимулируют целенаправленное, сознательное овладение движениями.

Большое место в мышлении ребенка занимает образ. В обучении плаванию образные сравнения в названиях и объяснениях упражнений должны широко применяться, они помогают создать реальные представления о подлежащем выполнению упражнении, облегчают овладение им. Естественно, образ должен быть понятен детям, иначе подражание ему невозможно.

Инструктор по физической культуре использует в своей работе такие методы при обучении детей дошкольного возраста плаванию, как: аквааэробика, гидроаэробика, гидропластика, фигурное плавание, синхронное плавание.

Аквааэробика – это новый популярный вид физических упражнений для умеющих и не умеющих плавать. Одной из ее особенностей является выполнение упражнений в горизонтальном и вертикальном положениях тела на глубокой и мелкой воде.

Под гидроаэробикой мы понимаем выполнение различных упражнений в воде под музыку с элементами плавания, гимнастики и хореографии.

Гидропластика позволяет выполнять движения в воде более медленно, плавно и ритмично.

Фигурное плавание представляет собой составленные из элементов хореографии комплексы с использованием акробатических и гимнастических комбинаций для построения различных фигур в воде.

Синхронное плавание – один из видов сорта, включающий в себя элементы художественной гимнастики, хореографии и плавания, развивающий гибкость, формирующий правильную осанку.

Подобраны иллюстрации, схемы построения воспитанников во время музы-

кально-ритмических упражнений на воде, а также фотографии детей, выполняющих различные упражнения.

Данные методы обучения плаванию вы сможете сегодня увидеть в процессе проведения физкультурного занятия в бассейне с детьми 7-го года жизни.

Результаты проводимой нами работы свидетельствуют о том, что объем физических нагрузок и последующее их увеличение и усложнение под силу детям и помогают приобрести уверенность в своих силах и развивают плавательные навыки детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева О. И., Григорьев В. И. Теоретико-методические основы подготовки пловца в вузе : учебное пособие // Теория и практика физической культуры. 2003.
2. Бальсевич В. К. Физическая культура для всех и для каждого. М. : Физкультура и спорт 1988.
3. Булгакова Н. Ж. Плавание. М. : Физкультура и спорт, 2001.
4. Булгакова Н. Ж. Познакомьтесь – плавание. М. : Астрель, 2002.
5. Ваньков А. А. Плавание в комплексе ГТО. М. : Физкультура и спорт, 1960.
6. Водные виды спорта. М. : Академия, 2003.
7. Запорожец А. В. Развитие восприятия и деятельность. Вопросы психологии. 1967. №1.
8. Кашкин Д. А. Плавание: примерные программы спортивной подготовки для детско-юношеских спортивных школ, специализированных детско-юношеских школ олимпийского резерва. М. : Советский спорт, 2004.
9. Кофман Л. Б. Настольная книга учителя физической культуры. М. : Академия, 2000.
10. Лисицкая Т. С., Сиднева Л. В. Аквааэробика. М. : Федерация аэробики России, 2001.
11. Лоуренс Д. Аквааэробика. Упражнения в воде / пер. с англ. А. Озерова. М. : Фарм-пресс, 2000.
12. Матвеев Л. П. Теория и методика физического воспитания. М. : Физкультура и спорт, 1991.
13. Насонова Л. П. Приглашение на акваденс: водная гимнастика для всех // Физкультура и спорт. 1995. №6. С. 10–15.
14. Обучение физическим упражнениям и плаванию детей с рождения до 3 лет : методическое пособие / под ред. И. М. Харитоновна. Екатеринбург, 1992.
15. Плавание / под ред. В. Н. Платонова. Киев : Олимпийская литература, 2000.
16. Полухина Т. Г. Содержание занятий аквааэробикой с применением оборудования. М., 2003.

LITERATURE

1. Alekseeva O. I., Grigor'ev V. I. Teoretiko-metodicheskie osnovy podgotovki plovtsa v vuze : uchebnoe posobie // Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury. 2003.
2. Bal'sevich V. K. Fizicheskaya kul'tura dlya vseh i dlya kazhdogo. M. : Fizkul'tura i sport 1988.
3. Bulgakova N. Zh. Plavanie. M. : Fizkul'tura i sport, 2001.
4. Bulgakova N. Zh. Poznakom'tes' – plavanie. M. : Astrel', 2002.
5. Van'kov A. A. Plavanie v komplekse GTO. M. : Fizkul'tura i sport, 1960.
6. Vodnye vidy sporta. M. : Akademiya, 2003.
7. Zaporozhets A. V. Razvitie vospriyatiya i deyatel'nost'. Voprosy psikhologii. 1967. №1.
8. Kashkin D. A. Plavanie: primernye programmy sportivnoy podgotovki dlya detsko-yunoshekikh sportivnykh shkol, spetsializirovannykh detsko-yunoshekikh shkol olimpiyskogo rezerva. M. : Sovetskiy sport, 2004.
9. Kofman L. B. Nastol'naya kniga uchitelya fizicheskoy kul'tury. M. : Akademiya, 2000.
10. Lisitskaya T. S., Sidneva L. V. Akvaerobika. M. : Federatsiya aerobiki Rossii, 2001.
11. Lourens D. Akvaerobika. Uprazhneniya v vode / per. s angl. A. Ozerova. M. : Farm-press, 2000.
12. Matveev L. P. Teoriya i metodika fizicheskogo vospitaniya. M. : Fizkul'tura i sport, 1991.
13. Nasonova L. P. Priglasenie na akvadens: vodnaya gimnastika dlya vseh // Fizkul'tura i sport. 1995. №6. S. 10–15.
14. Obuchenie fizicheskim uprazhneniyam i plavaniiu detey s rozhdeniya do 3 let : metodicheskoe posobie / pod red. I. M. Kharitonova. Ekaterinburg, 1992.
15. Plavanie / pod red. V. N. Platonova. Kiev : Olimpiyskaya literatura, 2000.
16. Polukhina T. G. Soderzhanie zanyatiy akvaerobikoy s primeneniem oborudovaniya. M., 2003.

Статью рекомендует канд. филол. наук, доцент Ю. П. Тагильцева.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ ВФСК ГТО В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 796.012.412..7:796.015.865
ББК 4571.75+4511.3

ГСНТИ 77.03.07

Код ВАК 13.00.02

Пушкарева Инна Николаевна,

кандидат биологических наук, доцент, заведующий кафедрой теоретических основ физического воспитания, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к.257; e-mail: inna.ru.80@mail.ru.

Смецкая Кристина Анатольевна,

доцент кафедры физического воспитания, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 257; e-mail: kristinasmit@mail.ru.

ПЛАВАНИЕ В СТРУКТУРЕ ВСЕРОССИЙСКОГО ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОГО КОМПЛЕКСА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: плавание; цели и задачи; подготовка и организация занятий; нормы сдачи ВФСК.

АННОТАЦИЯ. Развитие физической культуры и спорта – важнейшая составляющая социальной политики государства. Реализация этого направления нашла свое отражение в системе ВФСК «Готов к труду и обороне!» (ГТО). Массовое обучение плаванию имеет государственное значение и входит во Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс (ВФСК). В связи с этим в статье раскрывается специфика плавания как структурного компонента Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса: представлены основные цели и задачи, учебно-спортивная работа по обучению в различных звеньях физкультурного движения (спортивных обществах, в высших и средних специальных учебных заведениях, общеобразовательных школах, дошкольных учреждениях); а также организационная работа по Комплексу среди взрослого населения. Особое внимание в работе уделяется процессу подготовки к сдаче норм ВФСК ГТО, предусматривающему, прежде всего, обучение плаванию и систематические занятия пловцов в группах с инструктором, условия и факторы, влияющие на обучение плаванию. Также в работе раскрыты основные формы самоконтроля физического состояния спортсмена-пловца и начинающего в процессе подготовки к сдаче нормативов ВФСК ГТО.

Pushkaryova Inna Nikolaevna,

Candidate of Biology, Associate Professor, Head of the Department of Theory of Physical Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Smetskaya Kristina Anatolyevna,

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

SWIMMING IN THE STRUCTURE OF RUSSIAN NATIONAL SPORTS COMPLEX

KEY WORDS: swimming; goals and objectives; preparation and organization of trainings; Russian National Sports Complex standards.

ABSTRACT. The development of physical culture and sports is the major component of the state's social policy. The implementation of this policy is reflected in the system of Russian National Sports Complex "Ready for Labour and Defence!" (GTO). Mass swimming trainings are of the state significance and are included into Russian National Sports Complex (RNSC). Accordingly, the specificity of swimming as a structural component of the RNSC is disclosed in this article. The authors outline its principal goals and objectives, educational and sports work on teaching at different levels of the physical training movement (sports societies, specialised secondary schools and colleges, general educational institutions, and pre-school institutions), and organization of RNSC activities among adult population. The special attention is given to the process of training for passing qualifying RNSC "Ready for Labour and Defence" tests, which includes first of all teaching to swim, regular training in groups with instructor, conditions, and factors, influencing learning to swim. In addition, this paper reveals basic forms of physical state self-control of professional and novice swimmer in the process of training to pass qualifying RNSC tests.

Регулярные занятия плаванием оказывают на организм человека благотворное влияние. Пребывание человека в воде способствует: усилению дыхания, улучшению деятельности сердца и других органов, закаливанию организма человека, повышению иммунитета и работоспособности, развитию мышц груди и спины, рук, живота и ног, а также укреплению нервной системы. Поэтому плавание очень часто рекомендуется как средство для лече-

ния заболеваний сердечно-сосудистой и нервной систем.

Пловцы-спортсмены обычно обладают гармонично развитой мускулатурой, хорошей осанкой и большой емкостью легких. По последнему показателю они занимают ведущее место среди других спортсменов.

Массовое обучение плаванию имеет государственное значение и входит во Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс (ВФСК), возрастные границы которо-

го охватывают население от 6 до 60 лет, и поэтому является обязательным нормативом всех его ступеней. Показательным является тот момент, что положение о ВФСК запрещает отмену или замену норматива по плаванию. В комплексе предусмотрены нормы по плаванию двух видов: без учета времени и на скорость. Испытание включает 10, 15, 25 и 50 м. в соответствии с возрастными группами. Способ плавания – произвольный.

Тем, кто не намеревается в дальнейшем систематически заниматься спортивным плаванием, проще всего сдавать нормы по плаванию без учета времени. Физкультурникам же, желающим совершенствоваться в этом виде спорта и стать в дальнейшем пловцами-разрядниками, нужно уделить обучению и тренировке больше времени, чтобы сдать нормы по плаванию с учетом времени на скорость.

Цели и задачи ВФСК по плаванию.

Основные цели:

- 1) формирование здорового образа жизни, привлечение учащихся к систематическим занятиям физической культурой и спортом;
- 2) профессиональное самоопределение;
- 3) укрепление здоровья и всестороннее физическое развитие (развитие физических, интеллектуальных и нравственных способностей);
- 4) достижение спортивных успехов в соответствии с индивидуальными способностями и возрастными периодами занимающихся.

Основные задачи комплекса:

- укрепление здоровья и закаливание;
- устранение недостатков физического развития;
- овладение жизненно необходимым навыком плавания;
- обучение основам техники всех способов плавания и широкому кругу двигательных навыков;
- развитие физических качеств (выносливости, скорости, силовых и координационных возможностей);
- воспитание морально-этических и волевых качеств, становление спортивного характера;
- ознакомление с правилами поведения на воде, требованиями безопасности и овладение навыками прикладного плавания;
- привлечение максимально возможного числа детей и подростков к занятиям плаванием, формирование у них устойчивого интереса, мотивации к систематическим занятиям спортом и к здоровому образу жизни;

– поиск талантливых в спортивном отношении детей на основе морфологических критериев и двигательной одаренности.

Учебно-спортивная работа по плаванию организуется и проводится в различных звеньях физкультурного движения: спортивных обществах, в высших и средних специальных учебных заведениях, общеобразовательных школах, дошкольных учреждениях. Во всех рабочих программах по дисциплинам «Физическая культура» предусмотрен раздел «Плавание».

Организация работы по Комплексу среди взрослого населения осуществляется Министерством спорта Российской Федерации совместно с заинтересованными организациями и органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации в области физической культуры и спорта.

Организация работы по подготовке к выполнению Комплекса возлагается на руководителей образовательных организаций, трудовых коллективов и спортивных клубов.

Основными формами подготовки населения по выполнению программы Комплекса являются:

- в образовательных организациях – групповые учебно-тренировочные занятия и теоретические занятия, работа по индивидуальным планам (на этапе спортивного совершенствования), участие в соревнованиях, самостоятельные занятия физическими упражнениями, в том числе в летний оздоровительный сезон и каникулярное время;
- в трудовых коллективах – занятия в спортивных клубах, в фитнес-центрах; участие в соревнованиях; самостоятельные занятия трудящихся физическими упражнениями;
- по месту жительства – занятия в спортивных клубах, центрах и иных спортивных объектах по месту жительства; соревнования по плаванию; самостоятельные занятия плаванием, в том числе в местах массового отдыха.

В процессе подготовки к сдаче норм ВФСК предусматривается, прежде всего, обучение неумеющих плавать и систематические занятия пловцов.

Как правило, занятия проводятся в группах, так как с помощью инструктора можно научиться плавать быстрее и лучше.

Самостоятельно изучать плавание совершенно неумеющим плавать, особенно детям, опасно.

К занятиям плаванием следует приступать, получив разрешение врача.

При отсутствии специального бассейна занятия по плаванию проводятся на прибрежных участках водоемов. Для этого выбирается удобный прибрежный участок, на дне которого нет больших камней, железно-

го лома и других посторонних предметов, способных стать причиной травм.

Лучше всего найти пологое, песчаное дно без ям и коряг. Вблизи от места занятий не должно быть омутов, водоворотов (особенно вниз по течению). Вода в месте занятий должна быть чистой, безвредной. Пригодность воды определяется санитарной инспекцией или врачом.

Неумеющим плавать следует заниматься на участке водоема размером не менее 10x15 м, глубиной до 1,2 м, с чистым ровным дном. Участок следует оградить планками, флажками или какими-нибудь другими ограничительными знаками. Скорость течения воды на участке, где обучаются умеющие плавать взрослые, не должна превышать 0,6 м/сек, а где обучаются неумеющие плавать взрослые и дети – 0,25 м/сек.

Массовая подготовка и сдача норм ВФСК по плаванию проводятся, как правило, в учебное время либо летом, в период каникул.

Комплектование учебных групп проводится с учетом характеристик контингента, занимающихся плаванием: возраст, особенности телосложения, уровень физического развития, уровень плавательной подготовленности. В одной учебной группе нельзя объединять детей, подростков и взрослых, т. к. каждая из возрастных категорий имеет разный уровень физического развития, возрастные особенности восприятия, что определяет методику проведения урока, величину физической нагрузки, подбор упражнений, выбор форм и методов преподавания. При комплектовании учебных групп из людей одного возраста необходимо учитывать уровень плавательной подготовленности, (т. е. степень владения навыком плавания): 1) неумеющие держаться на поверхности воды; 2) слабо плавающие (до 10–12 м.); 3) хорошо плавающие «по-своему»; 4) владеющие техникой спортивных способов плавания.

Во время занятий плаванием надо выполнять необходимые гигиенические требования, чтобы не нанести вреда своему здоровью. Следуя правилам науки о здоровье – гигиены, физкультурник легко избежит простуды, солнечного ожога, переутомления и т. п.

Следует помнить, что нельзя купаться и заниматься плаванием при недомогании, тотчас после длительной и тяжелой нагрузки или сразу после еды. Перерыв между едой и плаванием должен быть 1–2 часа.

В начале занятий плаванием на свежем воздухе нужно уделить внимание правилам закаливания воздухом, солнцем и водой. Весной купание или плавание следует начинать при температуре воды +16° и возду-

ха +18–20°. Выходя из воды на свежий воздух, нужно вытереться полотенцем, растереть кожу тела до легкого покраснения, одеться и совершить пробежку или прогулку.

Невидимые глазом ультрафиолетовые лучи солнца оказывают сильное воздействие на организм. При соблюдении некоторых правил их действие на человека весьма благотворно: в крови наблюдается увеличение количества красных кровяных телец, больше поглощается кислорода и больше выделяется углекислоты, укрепляется нервная система и т. п. В то же время продолжительное пребывание на солнце, особенно в первый день занятий, может вызвать серьезные ожоги, повышение температуры, появление слабости, бессонницы и другие неприятные последствия. Так, на южном солнце для начала достаточно пребывания в течение 5–10 мин. Затем продолжительность пребывания под солнечными лучами может постепенно увеличиваться (по 5 мин. в день) и быть доведена после появления загара до 2–3 час. Пребывание на солнце нужно тотчас прекращать при головной боли, головокружении или тошноте.

Первое купание в прохладной воде должно продолжаться не более 5–10 мин., в дальнейшем может быть постепенно увеличено (по 5 мин. в день) до 30 мин. и более. При признаках сильного охлаждения тела (ознобе, «гусиной коже», дрожании, посинении губ) плавание необходимо прекратить и согреться на берегу пробежкой или выполнением в быстром темпе гимнастических упражнений.

К занятиям плаванием допускаются физкультурники, прошедшие медицинский осмотр и получившие разрешение врача. Кроме того, каждый физкультурник должен знать основы самоконтроля и следить за своим физическим состоянием. Для этого рекомендуется следить за своим весом, мышечной силой, пульсом, аппетитом, качеством сна и самочувствием.

В начале занятий вес спортсмена обычно уменьшается на 3–5 кг., причем у худого меньше, чем у полного. Через 3–4 недели вес частично восстанавливается и стабилизируется. В дальнейшем падение установившегося веса и плохое самочувствие свидетельствуют о переутомлении или заболевании.

Мышечная сила измеряется динамометром. Уменьшение ее – следствие неправильных тренировок.

Пульс здорового, но нетренированного мужчины равен 60–80 ударам в минуту; у женщин – 70–86 ударам. У тренированных спортсменов пульс реже. После месячной тренировки пульс обычно уменьшается на

6–12 ударов в минуту. Снижение пульса, плохое самочувствие свидетельствует об утомлении, вызванном физической перегрузкой.

Такого рода несложный самоконтроль с учетом самочувствия, качества сна и аппетита дает возможность физкультурнику следить за своим физическим состоянием и здоровьем. При ухудшении самочувствия физкультурнику необходимо посоветовать-

ся с инструктором и врачом и по мере необходимости прекратить занятие.

Обучение плаванию имеет государственное значение, так как оно входит во Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс (ВФСК). Плавание не только приятный и полезный вид спорта, но и один из важных навыков, необходимых каждому человеку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Булгакова Н. Ж. Плавание. М. : Физкультура и спорт, 2001.
2. Булгакова Н. Ж. Познакомьтесь – плавание. М. : Астрель, 2002.
3. Ваньков А. А. Плавание в комплексе ГТО. М. : Физкультура и спорт, 1960.
4. Водные виды спорта / под ред. Н. Ж. Булгаковой. М. : Академия, 2003.
5. Кашкин Д. А. Плавание: Примерные программы спортивной подготовки для детско-юношеских спортивных школ, специализированных детско-юношеских школ олимпийского резерва. М. : Советский спорт, 2004.
6. Парфенов В. А. Плавание : учебник для факультетов физического воспитания пед. институтов. Киев : Вища школа, 1978.
7. Парфенов В. А. Плавание : учебник для техникумов физической культуры. М. : Физкультура и спорт, 1981.
8. Плавание : учебник / под ред. В. Н. Платонова. Киев : Олимпийская литература, 2000.
9. Плавание : учебник для вузов / под ред. Н. Ж. Булгаковой. М. : Физкультура и спорт, 2001.
10. Филин В. П. Теория и методика юношеского спорта. М. : Физкультура и спорт, 1987.
11. Фирсов З. П. Плавание для всех. М. : Физкультура и спорт, 1983.

LITERATURE

1. Bulgakova N. Zh. Plavanie. M. : Fizkul'tura i sport, 2001.
2. Bulgakova N. Zh. Poznakom'tes' – plavanie. M. : Astrel', 2002.
3. Van'kov A. A. Plavanie v komplekse GTO. M. : Fizkul'tura i sport, 1960.
4. Vodnye vidy sporta / pod red. N. Zh. Bulgakovoy. M. : Akademiya, 2003.
5. Kashkin D. A. Plavanie: Primernye programmy sportivnoy podgotovki dlya detsko-yunosheskikh sportivnykh shkol, spetsializirovannykh detsko-yunosheskikh shkol olimpiyskogo rezerva. M. : Sovetskiy sport, 2004.
6. Parfenov V. A. Plavanie : uchebnik dlya fakul'tetov fizicheskogo vospitaniya ped. institutov. Kiev : Vishcha shkola, 1978.
7. Parfenov V. A. Plavanie : uchebnik dlya tekhnikumov fizicheskoy kul'tury. M. : Fizkul'tura i sport, 1981.
8. Plavanie : uchebnik / pod red. V. N. Platonova. Kiev : Olimpiyskaya literatura, 2000.
9. Plavanie : uchebnik dlya vuzov / pod red. N. Zh. Bulgakovoy. M. : Fizkul'tura i sport, 2001.
10. Filin V. P. Teoriya i metodika yunosheskogo sporta. M. : Fizkul'tura i sport, 1987.
11. Firsov Z. P. Plavanie dlya vsekh. M. : Fizkul'tura i sport, 1983.

Статью рекомендует канд. филол. наук, доцент Ю. Р. Тагильцева.

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

УДК 159.923.2(091)
ББК Ю953.1 +Ю91(0)6-7

ГСНТИ 15.21.51

Код ВАК 19.00.01

Злоказов Кирилл Витальевич,

кандидат психологических наук, доцент, начальник кафедры психологии служебной деятельности и педагогики, Уральский юридический институт МВД России; 620057, г- Екатеринбург, ул. Корепина, 66; e-mail: zkirvit@yandex.ru.

ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ ИДЕНТИЧНОСТИ В РАБОТАХ ПОСЛЕДОВАТЕЛЕЙ ЭРИКСОНА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: идентичность; статусная концепция идентичности; формирование; развитие идентичности.

АННОТАЦИЯ. Обсуждается проблема развития идентичности, представленная в русле идей Э. Эриксона, в работах современных зарубежных исследователей. Отправной точкой изложения в статье является концепция статусов Дж.Марсии, как наиболее ранняя операционализация эриксо-нианских идей, явившаяся фундаментом исследований траекторий, стилей, стратегий развития идентичности. Описывается критика статусной модели в части несоответствия стадий прохождения идентичности их теоретически определенной последовательности, акцентирование на социальных аспектах формирования идентичности и недостаточное внимание к индивидуальным побуждениям субъекта. Осмысляются дополнения статусной теории идентичности, разрабатываемые М. Берзонски, А. Ватерманом. Сопоставляются данные о теоретической и эмпирической поддержке концепций развития идентичности, согласующихся со стадийной моделью идентичности ее дополнениями, расширениями и альтернативными вариантами. Обозначаются проблемы и перспективы развития альтернативных моделей развития идентичности.

Zlokazov Kirill Vitalievich,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of Department of Psychology of Service and Pedagogy, Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Ekaterinburg, Russia.

ISSUES OF THE IDENTITY DEVELOPMENT IN STUDIES OF ERIKSON'S FOLLOWERS

KEY WORDS: identity; status concept of identity; formation; development of identity.

ABSTRACT. The issue of development of identity presented in the ideas of Erick Erikson is discussed in the studies of modern scholars abroad. The starting point of the exposition is the status concept of James Marcia as the earliest operationalisation of Erikson's ideas, which appeared to be a basis of researches of trajectories, styles, and strategies of the development of identity. The author expresses criticism on the status model arguing that theoretically defined consequence of identity stages is not true to the fact. An emphasis on social aspects of the development of identity and an inadequate attention to personal motives of a subject are described in this article. M. Berzonsky and A. Waterman are working out additions to the status concept of identity and this article makes sense of them. The author compares data of theoretical and empirical approval of the development of identity concept data coordinating with the stage identity model, its additions, extensions, and alternative versions. In addition, the article defines problems and prospects of an appearance of alternative models of development of identity.

Введение. Тема идентичности находит свое многогранное отражение в научно-психологической публицистике последнего десятилетия. При этом работы, посвященные анализу детерминант и механизмов развития идентичности, незаслуженно составляют не самую большую долю от их общего количества. Проблема формирования идентичности – ключевая проблема развития человека в обществе, фиксируемая в психологических исследованиях в течение всего XX века. Не смотря на количество публикаций, посвященных идентичности, обобщение концепций ее развития – важная в теоретическом плане задача. Ее решение способствует уточнению, углублению представлений о факторах и механизмах формирования идентичности.

Цель данной публикации – предста-

вить обзор концепций развития идентичности уточняющих, расширяющих модель ближайшего последователя Эриксона – Дж. Марсии, выделив основные идеи и направления трансформации конструкта идентичности. Изложение вопроса следует от описания концепции идентичности Р. Марсии к идеям его последователей – М. Берзонски, А. Ватермана. В завершении статьи обобщаются дискуссионные моменты концепта идентичности и взгляды на его развитие.

Статусная концепция идентичности Дж. Марсии. Современники, изучающие развитие идентичности, черпают вдохновение из идей Э. Эриксона, опубликовавшего свои работы более полувека назад. Его определение идентичности как ощущения человеком собственной тождественности и непрерывности стало отправной точ-

кой в научном поиске для ряда зарубежных и отечественных исследователей. Эриксо-нианская парадигма идентичности выступает фундаментом для его ближайшего последователя – Дж. Марсии. В его работах идентичность приобрела черты измеримого психологического конструкта. Это стало возможным благодаря выделению роли социального окружения в развитии идентичности, а также интерпретации сущности идентичности как совместного проекта субъекта и его социального окружения. Так, предположение Эриксона о том, что идентичность состоит из всех успешных идентификаций, произведенных ребенком, стремящимся определить, кем он хочет быть, и заимствующим черты, присущие близким ему людям легло в основу стадияльной концепции развития идентичности [16]. Операционализируя процесс развития идентичности, Марсия представил его в виде двух этапов – поиска и принятия.

Этапа *поиска* направлен на обнаружение потенциальных вариантов идентичности (в том числе – целей, ценностей, идей). Субъект ищет и обобщает информацию о возможных вариантах собственного развития. Этап *принятия* предполагает обязательство субъекта следовать найденному варианту идентичности (приняв одну или несколько целей, ценностей и верований как ориентир). Принятие идентичности сопровождается переживанием чувства верности сделанному выбору, ощущением собственной целостности и последовательности [6]. Это снижает внутреннюю неопределенность и дезориентацию человека, характерную для стадии поиска идентичности.

Вместе с тем, идентичность на всех этапах ее поиска и принятия неоднородна, а напротив, специфична. Вариативность определяется динамическими (стремление следовать выбранному варианту, гибкость в оценке достижения идентичности) и содержательными (конкретные цели, ценности, установки) характеристиками. Важно и то, что готовность развивать себя в избранном направлении, сформированная в результате самостоятельного поиска гибче и адаптивнее, чем под влиянием внешних условий. Субъект, способный находить новые направления саморазвития, обладает большим потенциалом саморегулирования и более зрелыми механизмами социального функционирования по сравнению с теми, кто следует предписанным образцам идентичности.

В целом способность следовать самостоятельно определенной цели развития может быть представлена как комплекс динамических и содержательных характеристик, определяющих качество и продолжительность процесса развития идентичности

[8, 22–41]. Развивая эту идею, Марсия соотносит этапы поиска и принятия, представляет четыре стадии развития (достижения) идентичности:

- 1) достигнутая (проведенный поиск, принятие обязательств);
- 2) мораторий (проведенный поиск, не-принятие обязательств);
- 3) предрешенная (не проведенный поиск, принятие обязательств);
- 4) диффузная (не проведенный поиск, непринятие обязательств) [9].

Стадии развития могут быть представлены как состояния идентичности (статусы идентичности), отражающие специфическое содержание идентичности, присущее субъекту в определенный период.

Стадия достижения идентичности символизирует завершение периода поиска, выбора и принятия из нескольких вариантов идентичности наиболее подходящего. Достижение идентичности интерпретируется как наиболее зрелый вариант из перечисленных. Для субъекта, сформировавшего идентичность, характерно взвешенное и рациональное мышление, эффективное принятие решений, способность к зрелым межличностным отношениям.

Стадия моратория предполагает активный поиск идентичности, сопровождающийся перебором вариантов ее построения. Субъект критически осмысливает цели, ценности, идеалы на предмет возможности идентификации с ними, не стремясь принять какой-либо из них.

Стадия предрешенной идентичности свидетельствует о готовности субъекта предпочесть имеющийся вариант идентичности без поиска дополнительных вариантов. Такими могут быть цели, ценности родителей или ближайшего социального окружения. При этом, имея возможность искать новые альтернативы, субъект не делает этого, а сосредотачивается на том, чем обладает. Лишаясь возможности следовать предопределенным путем, субъект переживает кризис, поскольку испытывает сложности с поиском целей для развития собственной идентичности.

Диффузная идентичность сопровождается пассивностью субъекта, нежеланием искать, оценивать варианты построения идентичности. Для субъектов с диффузной идентичностью, по мнению Дж. Марсии, свойственно отсутствие базового основания, которое могло бы служить основой для принятия решений, построения стратегии самореализации в жизни. Марсия полагает, что лица, обладающие диффузной идентичностью, имеют низкое социальное положение, поскольку не способны реализовать внутренний потенциал [9].

Таким образом, статусная концепция Дж. Марсии представляет идентичность в виде совокупности целей, ценностей, символов извлекаемых человеком из своего социального окружения. Они могут выполнять символическую функцию, позволяя субъекту вступать во взаимодействие с другими людьми или социальными группами, будучи понятным им, а могут усваиваться человеком, становясь элементами его внутреннего мира – личностной идентичности.

Положительной стороной данной модели выступает ее применимость в психологической практике, позволяющая измерять и оценивать состояние идентичности субъектов, раскрывать проблематику диффузной, предрешенной идентичности и корректировать ее.

Критика статусной концепции идентичности Марсии. Современные исследователи критически переосмысливают концепцию статусов идентичности. К примеру, в работах А. Ватермана процесс развития идентичности анализируется применительно к юношескому возрасту. Индикатором успешности формирования идентичности здесь становится усиливающееся чувство целостности, постоянства. Для исследования этих процессов Ватерман трансформирует статусы идентичности в виде стадий. Стадиальность предполагает, что субъект последовательно приобретает один статус идентичности за другим [14, 591–621].

Развитие идентичности начинается с диффузной стадии, затем следует предрешенная, после – мораторий и завершает стадия достижения идентичности. При этом последовательность стадий не является точной, и стадии моратория и предрешенности могут меняться местами. Эмпирические исследования в поддержку статусно-стадиальной модели сосредоточены на определении специфического содержания статусов идентичности, а также индивидуально-психологических различий находящихся на них субъектов.

Эта модель получила эмпирическую поддержку в исследованиях, сопоставляющих статусы идентичности подростков и юношей [15]. Показано, что для подростков характерны размытые и ограниченные представления о своей идентичности, а юношам свойственно уже целостное и объемное видение себя через призму социальных характеристик. В научной публицистике описаны результаты исследований, не поддерживающих статусно-стадиальную модель Ватермана. Они свидетельствуют о замыкании траектории развития идентичности на стадиях диффузии и моратория, а также переходов от диффузии к мораторию и назад к диффузии идентично-

сти, от достижения идентичности вновь к стадии моратория. В целом теоретически обоснованному маршруту развития идентичности соответствуют лишь 25% случаев от общего количества обследованных [10]. Таким образом, непоследовательность траекторий идентичности, как показывают результаты эмпирических исследований, ставит вопрос о необходимости концептуальной модернизации базовой четырехстатусной модели.

Реагируя на критику, последователи Дж. Марсии расширяют количество статусов идентичности. Так, Марсия дополняет диффузный статус идентичности двумя его разновидностями: «стабильной» и «ориентированной на прогрессивные изменения». Крогер описывает две разновидности предрешенной идентичности – «целостная» и «совершенствующаяся». Целостная предрешенность отличается стабильностью и неизменностью представлений о возможных элементах идентичности. Совершенствующаяся благодаря постоянному уточнению элементов идентичности, способствует обретению более зрелой, адекватной идентичности.

Благодаря увеличению количества статусов идентичности, увеличивается гибкость теоретической схемы, что позволяет более дифференцировано подходить к описанию индивидуальных стратегий формирования идентичности. Вместе с тем сомнения в части траекторий формирования идентичности не получили пока своего разрешения. Так, по мнению ван Хуф, траектории идентичности различаются по проявлениям усилий субъектами для поиска элементов идентичности и качеству их принятия [10].

В целом статусная модель идентичности не достаточно надежно предсказывает стратегии развития идентичности. Модель, будучи группировкой статичных образований, не позволяет объяснить процесс перехода от статуса к статусу, очертить условия развития идентичности.

Это переносит наше внимание на работы, раскрывающие формирование идентичности в иных, чем у Марсия, параметрах и механизмах. К примеру, Берзонски, представлявшего идентичность через стилевые особенности решения субъектом повседневных жизненных проблем (копинг-стратегии), Ватермана, введившего в статусную модель, наряду со стадиями поиска и принятия третье изменение идентичности – персональную экспрессивность.

Расширение статусной модели идентичности. Рассмотрим идеи М. Берзонски и А. Ватермана, уточняющие статусную модель Дж. Марсии. По мнению Берзонски, процесс развития идентичности базируется на стиле решения человеком по-

вседневных проблем, а также действиях по поиску выхода из трудной ситуации. В отличие от классической идеи Эриксона, идентичность как индивидуально-специфический стиль решения проблем проявляется и формируется в повседневном разрешении затруднений, встречающихся на жизненном пути. Будучи последователем теории когнитивных конструктов Р. Келли, автор определяет, что людям свойственно конструировать модели окружающего их мира, согласовывая их с возможностями по преодолению проблем. Так, принятые решения определяются стилем копинг-стратегии, в наибольшей степени выраженной у субъекта. В ретроспективе и те, и другие формируют историю жизни, а взятые как исходные направления развития из настоящего – перспективы будущего.

Берзонски рассматривает три основных стиля разрешения жизненных проблем, по своей сущности стабильных и не претерпевающих изменения в течение всей жизни: информационный, нормативный, размыто-уклоняющийся [2]. Их проявление можно заметить у психически здоровых людей с юношеского возраста. Кратко охарактеризуем описываемые стили.

1. Информационный стиль является наиболее конструктивным из всех трех. Он заключается в поиске информации для преодоления затруднений и проблемно-ориентированной стратегии решения проблемы. Людям, обладающим этим стилем свойственны познавательная активность, стремление к получению информации, гибкость в ее оценке и высокая самооценка. С возрастной точки зрения, этот стиль формируется в старших классах средней школы, на завершающем этапе моратория идентичности и начале стадии достижения идентичности. Он воплощается, если субъектом исследованы несколько перспективных направлений построения идентичности, и может представлять собой их синтез.

2. Нормативный стиль включает в себя имитационные и конформные стратегии в разрешении проблем. Сталкиваясь с жизненным затруднением и необходимостью принять ответственное решение, субъект обратится к авторитетному мнению, значимым для него лицам за советом. Зачастую нормативная идентичность включает модели поведения, жизненные ориентиры различных референтных лиц, которые, будучи противоречивыми, могут стать причиной внутриличностных конфликтов. Так, человеку, зависимому от отношений и находящемуся под влиянием значимых персон, предпочтительно следовать их указаниям, не сопротивляясь этому. Нормативный стиль, по мнению Берзонски, характерен

для людей, имеющих ограниченный кругозор, ригидные и авторитарные психологические установки, адекватную самооценку. В сопоставлении с представленной в работах Дж. Марсии типологией идентичности, нормативный стиль характерен для предпринятой либо сформированной идентичности. Субъект здесь не принимает решения о построении собственной идентичности, а старается использовать уже известные ему варианты ее конструирования.

3. Размыто-уклоняющийся стиль проявляется в нежелании субъекта активно и последовательно преодолевать жизненные трудности. Постоянное затягивание с разрешением вопросов, стремление отложить все на последний момент ярко характеризует людей с подобным стилем. В глобальном масштабе им свойственно поверхностное, спонтанное и ситуативное отношение к жизни, невнимание к последствиям принимаемых решений и, в целом, к собственному будущему, преобладание эмоционально ориентированной копинг-стратегии в разрешении проблем. Размыто-уклоняющийся стиль присущ лицам с диффузным статусом идентичности, затрудняющихся с поиском образцов для формирования собственной идентичности, либо неорганизованно и бессистемно конструирующих ее [2].

В целом описанные стили придают динамичность концепции статусов идентичности, представляя развитие идентичности непрерывным протеканием действий по выстраиванию и пересмотру составляющих ее элементов. Сделанное Берзонским дополнение приближает модель Дж. Марсии к идее Эриксона, определявшего идентичность как подвижное, а не статичное образование. Автор связывает стили решения проблем человеком с параметрами структуры идентичности. Показывая тем самым, что информационный стиль выступает предпосылкой целостной, последовательной идентичности, связанной с гибким самовосприятием, нормативный – ригидной, жесткой идентичности сопряженной с неизменным и замкнутым самовосприятием; размытый – фрагментарной, бессистемной идентичности с парциальным самовосприятием.

Ватерман, исследуя процесс развития идентичности, замечает неопределенность предпочтений, присущую тем людям, что, казалось бы, поняли и обрели свою идентичность [15]. Действительно, отчетливо представляя цель своего развития, человек может ощущать неудовлетворенность от своего выбора, пытаться совмещать несколько увлечений, деятельности. Ватерман связывает подобную вариативность с влиянием индивидуального своеобразия (personal expression) человека. Индивиду-

альное своеобразие заметно при совпадении идентифицируемых целей, ценностей и убеждений с внутренним потенциалом субъекта, его возможностями и склонностями [12]. В определенном смысле этот концепт схож с самоактуализационным потенциалом человека. Различие в том, что индивидуальное своеобразие не является свойством, а раскрывается на пересечении возможностей и стремлений субъекта в сопоставлении с видами его деятельности [11]. Оно предстает перед человеком в следующих проявлениях:

- несвойственной самоотдачей и ощущении необычной энергичности при выполнении действий;
- переживания глубокой вовлеченности в деятельность;
- впечатления того, что данная деятельность есть то, что следует продолжать осуществлять, поскольку она придает смысл собственному существованию.

В дальнейшем индивидуальное своеобразие приобретает форму представления о своем личном потенциале и возможностях его реализации в жизни через обретаемую идентичность. По мнению А. Ватермана, высший уровень идентичности недостижим без познания субъектом комплекса целей, ценностей и убеждений, сочетаемых с индивидуальными возможностями, склонностями. Применительно к статусной модели идентичности, Ватерман выделяет два измерения индивидуального своеобразия – экспрессивного и неэкспрессивного. Они дополняют статусы достигнутой идентичности, моратория идентичности и предрешенной идентичности. Так, статусная модель расширяется Ватерманом с четырех до семи компонент.

1. Экспрессивная достигнутая идентичность проявляется в тщательном поиске и подборе целей, ценностей и убеждений, согласующихся с собственными возможностями и жизненными целями.

2. Неэкспрессивная достигнутая идентичность характеризуется выборочным поиском и принятием компонент идентичности, которые, впрочем, не в полной мере соответствуют потенциалу субъекта и его жизненным целям.

3. Экспрессивный мораторий характерен для тех, кто определился с целями собственной жизни, а также собственными возможностями, но не принял решения следовать им.

4. Неэкспрессивный мораторий присущ людям, частично определившимися с целями собственной жизни, но не связывающих их с индивидуальными возможностями достижения.

5. Экспрессивная предрешенная идентичность свойственна подросткам, сделав-

шими свой первый выбор ценностей и убеждений и уверенных в том, что они согласуются с индивидуальными возможностями и жизненными целями.

6. Неэкспрессивная предрешенная идентичность наблюдается у тех подростков, кто принял решение следовать некоему жизненному плану, не рассматривая другие варианты и не оценивших свои возможности, а также жизненные цели;

7. Диффузная идентичность свойственна подросткам, которые не ощутили индивидуальное своеобразие собственных способностей и склонностей, поскольку не испытали потребности в поиске вариантов идентичности а также необходимости следовать ценностям, достигать цели, воплощать убеждения [11].

Расхождения между Эриксоном и Ватерманом во взглядах на развитие идентичности основываются на оценке роли индивидуальности в этом процессе. В противовес Эриксонову, А. Ватерман считает, что обретение идентичности не определяется только лишь процессами поиска и принятия целей, ценностей и убеждений окружающих людей. Идентичность достижима лишь при условии открытия собственных возможностей, а также представления об их реализации на протяжении всей жизни. Ватерман приходит к выводу, что непонимание внутреннего потенциала личности, индивидуальных способностей и склонностей приводит к развитию инструментальной идентичности, лишенной связи с глубинными стремлениями субъекта, его сущностью.

В завершении обзора кратко охарактеризуем альтернативный взгляд на развитие идентичности, игнорирующее статусную концепцию Дж. Марсии. Здесь представление об идентичности рассматривается как форма адаптации стремления субъекта к самоактуализации по отношению к социальному контексту его реализации [1]. В этом направлении сосредоточены исследования Коте, посвященные описанию капитала идентичности. Этот концепт обобщает социальные и личные возможности субъекта по обретению идентичности. Так, знания, умения и навыки субъекта, его убеждения и установки рассматриваются как ресурсы, позволяющие позиционировать себя в обществе, обретая новый статус идентичности. Коте разделяет их на материальные (к примеру – финансовое обеспечение, образование, уровень здоровья) и нематериальные (к примеру – самооценка, жизненные цели, волевой самоконтроль). Совокупность капиталов дает возможность приобретать новые социальные связи, распространять свое влияние на окружающих и тем самым развивать свою социальную

идентичность, расширяя диапазон социальных ролей и статусов [3]. Исследования Коте отражают представления Э. Эриксона о макро- и микро контекстах развития идентичности. Вместе с тем, будучи сосредоточенными лишь на социально-структурном аспекте развития идентичности, данная модель может быть уточнена за счет введения личностно-социального измерения. В нем раскроются перспективы анализа свойств личности как индикаторов и, одновременно с этим, факторов формирования идентичности.

Альтернативная Дж. Марсии модель развития идентичности, предложенная Е. Кунненом и Х. Босма, предполагает переход от статического описания этапов формирования идентичности к динамической модели взаимодействий в системе «субъект-социальная среда» [4]. Отказ от стадий снимает вопрос о факторах и механизмах перехода от одного статуса (стадии) к другому, развитие идентичности представляется как итеративный (стохастический), а не последовательный процесс. В этом случае, описание процесса формирования идентичности распадается на микро- и макроконтракты.

Микроконтекст предполагает взаимодействие субъекта и окружающей его среды в настоящем, то есть актуальном времени. Результатом взаимодействия становится принятие нового элемента идентичности, либо возникновение конфликта между уже сформированной структурой идентичности и новыми требованиями к ней. Конфликт может разрешаться путем ассимиляции (приспособления элементов идентичности), либо, в случае невозможности – аккомодации нового элемента в структуру идентичности. Данные события составляют микроконтекст формирования идентичности.

В макроконтексте множественные микроконтексты соотносятся и уравниваются друг друга, выступая специфическими реакциями субъекта на требования к социальной активности в некий продолжительный период времени. В макроконтексте осуществляется решение задач, свидетельствующих о переходе от одной возрастной стадии к другой. В качестве индикаторов развития идентичности на микроуровне выступает количество процессов ассимиляции и аккомодации, а на макроуровне – длительность ассимилятивных процессов, их баланс и легкость принятия новых элементов идентичности.

В целом альтернативные модели развития идентичности апеллируют к идеям Эриксона и критике модели Дж. Марсии, стараясь снять противоречия между теоретическими представлениями и их эмпирической проверкой путем изменения теоре-

тического конструкта. Яркие черты его трансформации – расширение поля анализа с психологического на социальные и культурные контексты развития идентичности; переход от статических, «рамочных» моделей идентичности к динамическим, акцентирующим внимание на изменении содержания аспектов идентичности.

Заключение. Феноменология формирования идентичности представляет собой междисциплинарную проблему, сосредотачивающую в себе методологию нескольких отраслей психологической науки. Ее основание – концепция статусной идентичности Э. Эриксона, Дж. Марсии, на современном этапе задающая рамки и направления разработки проблемы. Ее принципиальными допущениями выступают представления о ведущей роли социального окружения в формировании идентичности, последовательности этапов поиска и принятия идентичности. Ключевые вопросы, определяющие направление статусной модели идентичности, таковы: с какими индивидуально-психологическими особенностями субъекта соотносятся конкретные статусы идентичности; каковы стратегии формирования идентичности; какая последовательность обретения статусов приводит к формированию идентичности – последовательная, параллельная.

Обзор теоретических работ показывает, что данные вопросы находят свое воплощение в работах зарубежных авторов. А. Ватерман акцентирует внимание на изменениях в поведении сопровождающим переходы от статуса к статусу, М. Берзонски сосредотачивается на индивидуально-психологических особенностях.

Дискуссионными остаются проблемы описания стратегий развития идентичности. Исследователями они обозначаются как процессы смены статусов идентичности, либо раскрываются в понятиях принятия, принадлежности и поиска идентичности, либо описываются в виде изменений психологических свойств субъекта. Дополнения статусной модели выходят за пределы схемы Дж. Марсии, используют ее в качестве элемента в более сложной и многомерной конструкции, объясняющей групповые, когнитивные, эволюционные аспекты развития идентичности. Статусный подход используется для изучения состояний идентичности в масштабе формирования идентичности в течение всей жизни, восходящем к идеям Эриксона о непрерывности самовосприятия и индивидуальном своеобразии субъекта.

Обобщая теоретические и эмпирические свидетельства о состоятельности и применимости статусной модели для описания развития идентичности, сформулируем некоторые предположения по ее моди-

фикации. Полагаем, что альтернативная концепция развития идентичности должна, на наш взгляд, более гибко оценивать вариацию идентичности, не сводя ее к ограниченному количеству стадий, либо к определенной их последовательности. Данное допущение справедливо при изучении процессов формирования идентичности в период зрелости. К примеру, социальные виды идентичности – криминальная, религиозная, профессиональная обладают потенциалом трансформации других уровней идентичности субъекта – личностной, эго- (само) идентичности. Изучение процессов приобретения новых элементов идентичности, соотнесение с уже имеющимися, не в полной мере осуществимо в рамках статусно-стадиальной модели идентичности Эриксона-Марсии. Опираясь на выводы Е. Куннена, отметим, что моделирование развития идентичности может не ограничиваться рамками статусной-стадиальной модели [5]. Итеративная модель развития идентичности, предложенная Босма, Кунненом, ван Гертом выступает альтернативой статусной концепции Дж. Марсии, представляя идентичность в совокупности процессов ассимиляции и аккомодации со-

циального опыта и в микро- и макроконтекстах ее формирования.

Перспективное направление совершенствования итеративной модели развития идентичности, на наш взгляд, заключается в разработке представлений о согласованности/ рассогласованности элементов идентичности, принадлежащих к разным уровням – интраперсональной (эго-идентичности), интерперсональной (межличностной) и метаперсональной (социальной) идентичности. Согласованность идентичности может выступать показателем: а) гармоничности социального функционирования субъекта, б) соответствия ожиданий субъекта возможностям социальной среды и условиям их воплощения, в) направлений дальнейшего развития субъекта. Немаловажным является определение роли и эффективности конструктивных и деструктивных стратегий формирования идентичности личностью.

В целом изучение процессов развития идентичности выступает актуальной задачей, решение которой позволит расширить и уточнить представление не только о возрастных, но социальных, правовых контекстах социального функционирования человека и общества.

L I T E R A T U R E

1. Baumeister R. F., & Muraven, M. (1996). Identity as adaptation to social, cultural, and historical context. *Journal of Adolescence*, 19, 405–416.
2. Berzonsky M. D. (1992). Identity style and coping style. *Journal of Personality*, 60, 771–788.
3. Co'te' J. E., & Levine C. (1988a). A critical examination of the ego identity status paradigm *Developmental Review*, 8, 147–184.
4. Kunnen E. S., & Bosma H. A. (2000). Development of meaning making. A dynamic systems conceptualization. *New Ideas in Psychology*, 18, 57–82.
5. Kunnen E. S., Bosma H. A., & van Geert P. (2001). A dynamic systems approach to identity formation: Theoretical background and methodological possibilities. In J-E. Nurmi (Ed.), *Navigating through adolescence: European perspectives*. New York: Garland.
6. Marcia J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology*
7. Marcia J. E. (1993). The ego identity status approach to ego identity. In J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer, & J. L. Orlofsky (Eds.), *Ego identity: A handbook for psychosocial research* (pp. 1–21). New York: Springer-Verlag.
8. Marcia J. E. (1993). The status of the statuses: Research review. In J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer, & J. L. Orlofsky, (Eds.), *Ego identity: A handbook for psychosocial research* (pp. 22–41). New York: Springer-Verlag.
9. Marcia J. E. (1993a). The ego identity status approach to ego identity. In J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer, & J. L. Orlofsky (Eds.), *Ego identity: A handbook for psychosocial research* (pp. 1–21). New York: Springer-Verlag.
10. Van Hoof A. (1999a). The identity status field re-reviewed: An update of unresolved and neglected issues with a view on some alternative approaches. *Developmental Review*, 19, 497–565.
11. Waterman A. S. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review of research. *Developmental Psychologist*. 18: 341–358
12. Waterman A. S. (1989a, April). Personal Identity formation: Finding something to do or someone to be. Lecture delivered at the Distinguished Research Forum, Trenton State College, Trenton, New Jersey.
13. Waterman A. S. (1992b). The use of normative metatheoretical values in the process of personality theory development. In W. M. Kurtines, M. Azmitia, & J. L. Gewirtz (Eds.), *The role of values in psychology and human development* (pp. 161–179). New York: Wiley.
14. Waterman A. S. (1999a). Identity, the identity statuses, and identity status development: A contemporary statement. *Developmental Review*, 19, 591–621.
15. Waterman A. S. (1999b). Issues of identity formation revisited: United States and the Netherlands. *Developmental Review*, 19, 462–479. (pp. 159–187). New York: Wiley.
16. Erikson E. H. (1968). *Identity; Youth and crisis*. New York: Norton Press. p 87.

Статью рекомендует канд. филол. наук, доцент М. Б. Ворошилова.

Информация для авторов

Редакция журнала «Педагогическое образование в России» принимает к рассмотрению статьи, соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся. 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.

Материалы для публикации присылаются в электронном и бумажном виде. Набор должен быть выполнен в текстовом редакторе WORD в соответствии со следующими требованиями: объем текста — **8-12 страниц** (≈ **20 000 знаков** с пробелами); формат страницы — А4; гарнитура — Times New Roman; размер кегля — 14; межстрочный интервал — 1,5. Допустимые выделения — курсив, полужирный.

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.

Статья должна соответствовать требованиям РИНЦ, т. е. помимо основного текста содержать следующие сведения, представленные на русском и английском языках:

- 1) **фамилия, имя, отчество автора** (авторов) полностью;
- 2) **ученая степень, звание, должность;**
полное и точное **место работы; подразделение организации;**
контактная информация (e-mail, почтовый домашний адрес с указанием индекса, почтовый адрес **организации** с указанием индекса);
- 3) **название статьи;**
- 4) **аннотация** (200 слов);
- 5) **ключевые слова** (5–7 слов).

К статье прилагаются также индекс УДК, рубрика ГСНТИ и код ВАК.

Пронумерованный список литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, ссылки на работы заключаются в квадратные скобки с указанием страницы при цитировании, например: «Текст цитаты...» [24, с. 56]. Библиографическое описание оформляется по ГОСТ Р 7.0.5–2008 «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления». Образцы оформления представлены на сайте научных журналов УрГПУ journals.uspu.ru



(343) 235-76-03

Ворошилова Мария Борисовна



E-mail: pedobraz@uspu.ru

АДРЕС РЕДАКЦИИ

620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 221

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ
2015. № 9

Редактор: А. Д. Петухова
Компьютерная верстка А. Д. Петуховой

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-35570 от 04.03.2009.
Подписано в печать 30.09.2015. Формат 60×84/8.
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.
Уч.-изд. л. 16,92. Усл. п. л. 18,94. Тираж 500 экз. Заказ №4581.

Тираж отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета
620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.
E-mail: pedobraz@uspu.ru