



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

Свидетельство о регистрации

ПИ № ФС 77-35570

от 04.03.2009

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

ISSN 2079-8717

от 27.05.2010

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

journals.uspu.ru

Материалы журнала размещаются на платформе

Российского индекса научного цитирования

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

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

Включен в Объединенный каталог «Пресса России».

Подписку можно оформить в любом почтовом отделении России.

ИНДЕКС 81954

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

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

кандидат филологических наук И. С. ПИРОЖКОВА
заведующий отделом перевода

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

Ural State Pedagogical University
**PEDAGOGICAL EDUCATION
IN RUSSIA**

2018. № 11

EDITORIAL BOARD:

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Протасова Е. В.**
Педагогический опыт уральских учителей в документальных источниках
личных фондов: краеведческая деятельность в 1960—1980-х годах..... 6
- Сафронова А. М.**
Первая школа Екатеринбурга (1735—1741 гг.):
учителя, программы и методы обучения 12

СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Оспенникова Е. В., Ильин И. В., Оспенников А. А.**
Политехнизм в обучении как социальная проблема 19

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Герт В. А.**
К со-бытийной природе взаимосвязи социальных чувств
и потребностей человека 31

ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э., Бердникова Д. В., Борисов Г. И.**
Методологические основы транспрофессионализма
субъектов техномической деятельности 38

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Коротаева Е. В., Кусова М. Л.**
Формирование образа Родины в художественном восприятии детей
старшего дошкольного возраста 48
- Лашкова Л. Л., Якоб С. А.**
Методологические основы формирования ценностного отношения
к культуре ХМАО — Югры у детей старшего дошкольного возраста 54
- Привалова С. Е.**
Фонетические особенности речевого развития дошкольников
в условиях двуязычия 60
- Яфальян А. Ф.**
Индийская сказка в эстетическом воспитании детей 65

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Бенин В. Л., Рябова С. В.**
Проблемы учета уровня развития современной науки
при формировании содержания школьных дисциплин
(на примере предметной области
«Основы духовно-нравственной культуры народов России») 72

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Белоконь О. В.**
Оценка качества среднего профессионального образования
с точки зрения студентов и родителей 80
- Быкова Р. А., Злоказов К. В.**
Разработка показателей и критериев оценки компетентности
специалистов на основе мнения представителей работодателя 87
- Жукова Н. В., Валиева Т. В.**
Антикоррупционная устойчивость личности студента
как субъекта личной и профессиональной культуры 94

Забоева М. А., Каратаева Н. А.	
Влияние жизнестойкости личности на профессиональную идентичность будущих педагогов дошкольного образования	103
Ковалева А. Г., Анчугова О. В., Зарифуллина Д. П., Курманова Д. И., Ткачева М. В.	
Система иноязычного лингвистического образования для неязыковых направлений подготовки в вузе с использованием информационных технологий	108
Плешакова А. Ю.	
Перспективы развития дуальной системы образования ФРГ в условиях глобализации	116
Смирнов А. В.	
Социальная включенность личности и ее связь с уровнем проявлений профессионально важных качеств руководителя	124
Фу Цзяо, Лу Цяоци	
Краткий анализ курса интенсивного чтения — сравнение методик интенсивного чтения на подготовительных курсах в России с преподаванием на курсах русского языка для начинающих в Китае.....	132
Ширшов В. Д., Романова И. Н.	
Эстетические традиции в Государственной противопожарной службе МЧС России	138

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Матвеева Л. В., Новоселов С. А., Тагильцева Н. Г.	
Развитие аналитических умений у бакалавров направления «Педагогическое образование» в процессе подготовки к реализации полихудожественного подхода	144

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Водяха С. А., Водяха Ю. Е., Мирзамамедова Г. Ф.	
Особенности самоотношения высокоагрессивных студентов	152

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Матвеева Л. В., Газизова И. А.	
Формирование у школьников регулятивных универсальных учебных действий в процессе обучения игре на струнно-щипковых музыкальных инструментах (первый год обучения).....	157

РЕЦЕНЗИИ

Рыльская Е. А.	
Личность в социальном управлении организациями и образовательными системами (теоретико-эмпирические исследования)	164
Информация для авторов.....	168

УДК 371.124(091)(470.5)
ББК 4403(235.55)63-218

ГРНТИ 14.09.25

Код ВАК 13.00.01

Протасова Елена Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра социальных и гуманитарных дисциплин, Соликамский государственный педагогический институт (филиал) Пермского государственного национального исследовательского университета; 618547, г. Соликамск, ул. Северная, 44; e-mail: elena-protasova5@yandex.ru.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ УРАЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ В ДОКУМЕНТАЛЬНЫХ ИСТОЧНИКАХ ЛИЧНЫХ ФОНДОВ: КРАЕВЕДЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В 1960—1980-Х ГОДАХ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: региональная история учителя; учителя; личные архивные фонды; историко-педагогический анализ; краеведческая деятельность; профессиональные ценности; история педагогики.

АННОТАЦИЯ. Статья является частью исследования по изучению истории педагогики и детства XX в. на основе личных фондов уральских учителей. В публикации рассматривается опыт педагогов, чья профессиональная деятельность позволяет персонализировать региональную историю учителя. Предмет анализа — педагогический опыт учителей А. С. Зыряновой и В. А. Мельковой по организации краеведческой деятельности в период 1960—1980-х годов. Для историко-педагогического анализа использовался комплекс источников Красновишерского и Соликамского муниципальных архивов Пермского края: документы биографического характера, материалы трудовой и творческой деятельности, публикации в средствах массовой информации, письменные свидетельства детей.

Опыт этих учителей представляет передовые для того периода идеи, получившие воплощение в образовательной практике. Их анализ осуществлялся на основе культурологических и аксиологических подходов с учетом критериев гуманистического характера воспитания, актуальности для современного образования, возможности интеграции элементов опыта прошлого в современную практику обучения и воспитания. Представлены основные аспекты новаторского опыта учителей по организации краеведческой деятельности, по взаимодействию школы с социальными институтами, охарактеризована просветительская роль уральской интеллигенции. Анализ ценного педагогического опыта позволил актуализировать значимые в педагогической практике идеи, показать возможности их использования в исследовательской и проектной деятельности по краеведению, в совершенствовании мастерства учителя.

Protasova Elena Vladimirovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of the Humanities and Social Sciences, Solikamsk State Pedagogical Institute (branch) of Federal State Budgetary Educational Establishment of Higher Professional Education "Perm State National Research University", Solikamsk, Russia.

PEDAGOGICAL EXPERIENCE OF SOLIKAMSK TEACHERS IN DOCUMENTS FROM PRIVATE COLLECTIONS: COUNTRY STUDY ACTIVITY IN THE 1960S-1980S

KEYWORDS: regional history of the pedagogical community; teachers; private collections of documents; historical-pedagogical analysis; country study activity; professional values; history of pedagogy.

ABSTRACT. The article presents part of a study of the history of pedagogy and childhood of the 20th century on the basis of documents from private collections of Urals teachers. The paper looks at the experience of the pedagogues whose professional activity allows personalizing the regional history of the pedagogic community. The object of analysis comprises the pedagogical experience of the teachers A. S. Zyryanova and V. A. Mel'kova in organizing country study activity in the 1960s-1980s. The resources of Krasnovishersk and Solikamsk municipal archives of Perm Krai were used for historical-pedagogical analysis: documents of biographical nature, materials about labor and creative activity, mass media publications, and written testimonies of children.

The experience of these teachers presents the ideas progressive for that period of time and implemented in educational practice later. Their analysis was conducted on the basis of culturalological and axiological approaches taking into account the criteria of humanistic nature of education, urgency for modern education, and possibility of integration of elements of past experience into modern education and upbringing. The article highlights the main areas of innovative experience of the teachers in organization of country study activity, in interaction between school and social institutes, and the enlightening role of the Urals intelligentsia. The analysis of the valuable pedagogical experience made it possible to actualize the ideas significant for pedagogical practice, and to demonstrate the opportunities of their usage in research and project activity in country study and in improving pedagogical mastery in general.

Личные фонды учителей позволяют обращаться к педагогическому опыту прошлого с целью его изучения в контексте истории и культуры. Данный корпус документов информативен для анализа передовых педагогических идей, поскольку принадлежит неординарным личностям, лидерам в образовании, чья профессиональная деятельность представляет несомненный интерес для истории школы и учителя. Благодаря документальным источникам возможен историко-педагогический анализ основных тенденций, получивших воплощение в образовательной практике. К одному из таких направлений относится краеведческая деятельность, которая в советский период рассматривалась как системообразующий компонент воспитания, обладающий комплексным характером воздействия.

Предметом анализа является педагогический опыт учителя географии Агнии Семеновны Зыряновой и учителя русского языка и литературы Валентины Афанасьевны Мельковой по организации краеведческой деятельности в 1960—1980-е гг. В качестве источников использовались документы личных фондов учителей из Красновишерского и Соликамского муниципальных архивов Пермского края. Ведущими для исследования являются культурологические и аксиологические подходы к изучению историко-педагогического наследия. При анализе материалов учитывались критерии гуманистического характера воспитания, актуальности для современного образования, возможности интеграции опыта прошлого с современной практикой обучения и воспитания.

Личный фонд Агнии Семеновны Зыряновой, учителя географии Красновишерской средней школы № 1, краеведа, включает 22 единицы хранения за 1947—1989 гг. В фонде № 146 архивного отдела администрации Красновишерского муниципального района Пермского края представлены документы биографического характера, воспоминания, письма из организаций, публикации в средствах массовой информации. К числу неординарных источников относятся письменные свидетельства самих детей: дневник похода, заметки в районной газете, стихи о природе родного края [1].

Агния Семеновна Зырянова (31.01.1930 — 18.10.2002) родилась в деревне Романиха Красновишерского района Пермской области. В 1941 г. окончила начальную школу. Работала в колхозе, на сплаве, на рейде, в районной больнице. Получение среднего образования в школе рабочей молодежи совмещала с трудовой деятельностью в сель-

ских и городских образовательных учреждениях. В 1968 г. заочно окончила обучение на географическом факультете Пермского государственного университета. В 1960—1980-е гг. преподавала географию в Красновишерской средней школе № 1. Более 25 лет занималась краеведческой деятельностью. Внеклассную и внешкольную работу в этом направлении проводила в форме длительных туристических походов с детьми. Сотрудничала с природоохранными организациями, выступала на научно-практических конференциях, по местному радио, в трудовых коллективах. Публиковала статьи в районной газете «Красная Вишера». Одна из первых обратила внимание общественности на последствия ядерных взрывов 1970-х гг. в Верхнекамье. Награждена медалью «За доблестный труд в Великой Отечественной войне 1941—1945 гг.» [2].

Анализ документов личного фонда показал, что для педагога определяющим условием формирования реального опыта детей по отношению к природной и социальной среде являлось вовлечение школьников в конкретную деятельность. Различные формы исследовательской работы осваивались ими в походах по родному краю. Школьники изучали редкие растения, знакомились с населением, его занятием и бытом, анализировали экологическую ситуацию в Красновишерском районе. Развитию эмоционально-ценностного восприятия природы способствовали наблюдения во время продолжительных путешествий, фотографирование и описание природных объектов, сбор горных пород для учебных коллекций.

В личном фонде сохранился рукописный иллюстрированный «Дневник похода группы туристов по маршруту “Красновишерск — Вая — Улс — Золотанка — Кутим”» (13—25 июля, 1969 г.). Многие записи школьников связаны с осмыслением интровертности мира и в то же время взаимосвязи всего живого. «Открытие» законов природы осуществлялось в самой природе: дети учились ориентироваться по карте, собирали коллекцию горных пород, записывали рассказы старожилов. В дневнике представлены впечатления от встреч с местным населением, маршруты передвижения отряда вдоль горных рек, самодеятельные песни, рисунки, иллюстрирующие путешествия на вертолете, барже, лодках. По сути дела, школьники составили путеводитель с описанием истории и природы края [4].

В середине 1970-х гг. после объявления Всесоюзной туристической экспедиции «Моя Родина — СССР» школьники совершали походы на горные хребты и вершины

Урала. Своими впечатлениями делились в газетных публикациях «Красной Вишеры». Шестиклассники рассказывали об уральских горах, горной тундре и лугах, о ночевке в старой вогульской избе [6]. Во время похода на камень Говорливый наблюдали редкие растения края. Тогда же увидели Свято-Троицкую церковь, построенную на Вишере в 30-х гг. XIX в., о разрушении которой с сожалением написали в заметке «Экспедиция “Моя Родина — СССР”» [6, л. 8].

С результатами исследовательской работы ученики выступали на городских и областных конференциях. Практические навыки применяли во время слетов экспедиционных отрядов, где проводились конкурсы фотографов, художников, экскурсоводов. Там же представляли альбомы, маршрутные листы, коллекции, исполняли туристические песни, рассказывали походные истории. Такие слеты поддерживались музеями, руководителями экспедиционных отрядов, краеведами [6, л. 3].

Агния Семеновна Зырянова вела переписку с различными организациями. По ее просьбе из Пермского областного совета Всероссийского общества охраны природы были высланы рекомендации по природоохранным выставкам [5, л. 5—6], Пермский фармацевтический институт предоставил материалы по дикорастущим лекарственным растениям [5, л. 7—12]. Средства массовой информации педагог использовала как площадку экологического воспитания детей и взрослых, о чем свидетельствуют ее публикации «Я люблю свою землю...», «В защиту зеленой зоны», «Край наш — для любознательных» и многие другие. Через газету обращалась к различным общественным организациям с предложением о создании на Вишере туристического центра [3].

Система работы педагога в туристско-краеведческом направлении свидетельствует об использовании в образовательных целях богатейшего потенциала края, просветительской деятельности, гражданской позиции и подвижничестве учителя. К опыту учителя мы обращались при изучении мастерства педагогов советской школы [20, с. 23—24]. Отдельные формы организации экологического воспитания были апробированы на экологически ориентированных спецкурсах со студентами педагогического института.

Архивная коллекция документов династии учителей Половодовской школы Мельковых Николая Александровича и Валентины Афанасьевны включает 121 единицу хранения за 1912—1999 гг. В фонде № 94 архивного отдела администрации Соликамского муниципального района Пермского края представлены источники из личного

архива, документальные свидетельства трудовой и творческой деятельности педагогов, публикации в средствах массовой информации, краеведческие материалы [7].

Валентина Афанасьевна Мелькова (Коростий) (2.03.1922 — 23.10.2012) родилась в селе Нарцизовка Липовецкого района Винницкой области. В 1930 г. вместе с семьей была выслана на Урал. Окончила семилетнюю школу в поселке Лук Добрянского района, среднюю школу в городе Добрянке Пермской области. До войны поступила на литературный факультет Соликамского учительского института, где была комсоргом группы, затем секретарем комитета комсомола. В 1942 г. получила направление в Половодовскую семилетнюю школу Соликамского района. Преподавала русский язык и литературу. В школе и сельском клубе руководила драматическим кружком, проводила занятия с хоровым коллективом. Краеведческой работой занималась с 1963 г. Многие материалы об этой деятельности сохранились в созданном педагогом школьном музее. Награждена медалями «За доблестный труд в Великой Отечественной войне 1941—1945 гг.» и «Ветеран труда», грамотой «Почетный гражданин села Половодо» [11, л. 1—2; 13].

Изучала историю Бабиновской дороги, села Половодо, основанного в первой четверти XVII в., его школы — старейшей на Урале. В 1970-е гг. ею был создан отряд красных следопытов. Для педагога чрезвычайно важным являлось обращение к возможностям культурной среды, развитие в детях эмоционального сопереживания, формирование системы нравственных ценностей. Вот как вспоминает педагог об одном из походов отряда в Верх-Усолку, на родину Артемия Сафроновича Бабинова, основателя дороги, проходившей через Урал из Центральной России в Сибирь: «В село пришли под вечер. Расположились в ограде церкви. Мальчишки взобрались на колокольню. Разве их удержишь! Девочки присматривались к росписям на стенах, к остаткам церковной одежды. Когда все угломонились, начала читать статью (статья В. Свалова «На Бабиновской дороге» в газете «Соликамский рабочий» за 14.09.1974. — Е. П.). Мы узнали, что дорога служила людям почти двести лет, 160 км пути используется и сейчас, в наше время. Когда я закончила читать, сумерки окутали еще уцелевшие дома Верх-Усолки, кое-где в окнах зажглись огни, туман стелился по реке... Я говорю: “Вот, ребята, 350 лет тому назад в одном из таких домов жил Артемий Сафронович”. Ребята сидели притихшие. Я радовалась, что поход удался, верила, что эти минуты останутся в их памяти» [9].

В сельской местности учитель был носителем культуры, которая ассоциировалась у школьников с родным краем. Отсюда различные направления и формы использования краеведческого материала, о которых пишет педагог [8]. Просветительская деятельность Валентины Афанасьевны включала различные направления: публикацию статей, чтение лекций, проведение экскурсий, организацию занятий кружка по историческому и литературному краеведению [15]. Ею была собрана коллекция фотографий, на которых сохранились старинные памятники, запечатлены знаменитые люди села [12]. Сохранились доклады, подготовленные педагогом к юбилейным датам, например, к 375-летию села Половодово [16].

По материалам Соликамского краеведческого музея она воссоздала историю Половодовской школы, открытой в 1837 г., организацию обучения в ней в период 1920—1930-х гг., судьбы учителей и выпускников. Изучала сохранившиеся документы, записывала воспоминания односельчан, вела переписку с научными учреждениями, учениками, коллегами.

Так, в одной из статей, опубликованной в газете «Соликамские вести» 10 октября 1996 г., педагог рассказывает о Пелагее Фёдоровне Шайн (Санниковой) — советском астрономе, награжденной орденом Ленина в 1953 г. Ее именем названа малая планета (1190) Пелагея. П. Ф. Шайн окончила Половодовское четырехклассное училище, Соликамскую женскую гимназию, Высшие женские (Бестужевские) курсы в Санкт-Петербурге. Вернулась на Урал, затем переехала в Томск, где познакомилась со своим будущим мужем, астрономом Г. А. Шайном.

С 1921 г. они совместно трудились в Пулковской обсерватории, затем в Семейском отделении обсерватории в Крыму. П. Ф. Шайн открывала малые планеты, изучала переменные звезды и кометы. «Готовя этот рассказ о Пелагее Фёдоровне, я пользовалась материалами, присланными из Семейской обсерватории в 1971 году в школьный музей по моей просьбе, — пишет В. А. Мелькова. — В письме я рассказала, что она была ученицей нашей школы. У нас хранятся некоторые работы Пелагеи Фёдоровны и сборник “Крымская астрофизическая обсерватория Академии Наук СССР”» [10].

Половодовская школа связана со многими учительскими династиями. В 1930-е г. здесь начала профессиональную деятельность родоначальница учительской династии Мельковых — Евдокия Тимофеевна Мелькова (Санникова). «В семье ее отца, народного умельца-столяра Тимофея Ивановича Санникова, она была единственной дочерью, — пишет В. А. Мелькова. — Окон-

чила четырехклассное училище в Половодо, а потом поступила учиться в Соликамскую женскую гимназию. В 1916 году умер скорострительно отец, она начала учительствовать в старинном селе Рождественском, недалеко от Перми, но вскоре вернулась в родное село и все годы работала учительницей начальных классов с 1930 по 1951 год. Ее учениками были дети всех окрестных деревень, а их набралось в Половодовском сельсовете больше двадцати. Тогда классы были большими. Например, на сохранившейся фотографии 1939 года насчитала я 43 трети́кклассника. В семейном альбоме много фотографий с вымпелами: “Лучшему классу”, “За отличную учебу”. В классах Евдокии Тимофеевны часто проходили практику студенты Соликамского педучилища. Она награждена медалью “За трудовую доблесть”. Всегда была активистом в общественной жизни села. Учителями стали ее старший сын Николай и младшая дочь Нина» [11, л. 1].

История школы в годы Великой Отечественной войны отражена в воспоминаниях В. А. Мельковой о ленинградских детях и педагогах, эвакуированных на Урал. В годы войны она начала работать в Половодовской школе, преподавала русский язык и литературу, руководила школьным драматическим коллективом. В поисках материалов об этом периоде при подготовке публикации по детским домам и интернатам военного времени мы обращались к личному фонду и в школьный музей [18; 19]. Учителям школы, многие из которых не вернулись с войны, посвящена статья педагога «От школьной доски — на огневую батарею», опубликованная в городской газете 22 июня 1996 г. [14].

Имеющиеся в личном фонде воспоминания педагогов о 1950—1960-х гг. позволяют понять, какими педагогическими идеями руководствовались в образовании в этот период, что представляла собой повседневная школьная жизнь. Так, Алексей Александрович Мальцев, директор школы в 1957—1962 гг., в письме к В. А. Мельковой вспоминает, что многое приходилось делать самостоятельно. Вместе с педагогами школьники 5—10 классов пилили дрова, работали в колхозе на заготовке хвой для коров, подкармливали удобрениями озимые поля, выходили осенью на уборку овощей. Зимой шефствовали над колхозной фермой, помогали дояркам в их работе. В летнее время при колхозе работал лагерь труда и отдыха. Школой был поддержан почин областного комитета комсомола — «всем классом в колхоз, на ферму». «Трудно было им, 17-летним юношам и девушкам, в колхозе: на ферме холодно, голодно, не хватало

кормов, никакой механизации, вначале всё вручную, неустроенность в общежитии, малая зарплата и другие трудности. Может, они сейчас этот год вспоминают как тяжелый сон, но тогда в 1958—1959 годах это был их комсомольский поступок, их энтузиазм» [17].

Анализ документов личного фонда позволяет говорить о системе работы педагога как целенаправленном воздействии на духовно-нравственное развитие личности, в котором история и культура родного края играют определяющую роль. В практике современной школы краеведческая деятельность может являться содержательной и организационной основой образовательного процесса. Опыт В. А. Мельковой показывает практически неограниченный спектр возможностей использования различных форм краеведческой деятельности.

В современной школе изменились конкретно-исторические условия организации

обучения и воспитания. Но неизменной остается важность мастерства учителя, той области практической деятельности, ради которой и существует педагогика. Фактический материал, изученный в ходе исследования, позволяет выделить педагогические идеи, значимые для современной образовательной практики: использование природного и культурного потенциала региона, создание развивающей среды с включением в нее краеведческого материала, использование возможностей внеклассной и внешкольной работы по предмету для освоения учащимися истории и культуры Урала. К «вечным темам» педагогики можно отнести выработку механизмов взаимодействия школы с различными социальными институтами, организацию просветительской деятельности учителя, его творческий поиск как условие профессионального образования и самообразования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архивный отдел администрации Красновишерского муниципального района Пермского края = АКР. Зырянова Агния Семеновна, учитель географии Красновишерской средней школы № 1, краевед. Дела 1—22 за 1947—1989 гг. — Ф. 146. — Оп. 1.
2. АКР. — Ф. 146. — Оп. 1. — Д. 1. — Л. 1—2.
3. АКР. — Ф. 146. — Оп. 1. — Д. 12. — Л. 1—14.
4. АКР. — Ф. 146. — Оп. 1. — Д. 13. — Л. 1—21.
5. АКР. — Ф. 146. — Оп. 1. — Д. 15. — Л. 1—12.
6. АКР. — Ф. 146. — Оп. 1. — Д. 16. — Л. 1—11.
7. Архивный отдел администрации Соликамского муниципального района Пермского края = АСР. Архивная коллекция документов династии учителей Половодовской школы Мельковых Николая Александровича и Валентины Афанасьевны. Дела 1—121 за 1912—1999 гг. — Ф. 94. — Оп. 1.
8. АСР. — Ф. 94. — Оп. 1. — Д. 21. — Л. 1—4.
9. АСР. — Ф. 94. — Оп. 1. — Д. 26. — Л. 1.
10. АСР. — Ф. 94. — Оп. 1. — Д. 27. — Л. 1—2.
11. АСР. — Ф. 94. — Оп. 1. — Д. 29. — Л. 1—4.
12. АСР. — Ф. 94. — Оп. 1. — Д. 37. — Л. 1—26.
13. АСР. — Ф. 94. — Оп. 1. — Д. 73. — Л. 1—2.
14. АСР. — Ф. 94. — Оп. 1. — Д. 75. — Л. 1.
15. АСР. — Ф. 94. — Оп. 1. — Д. 103. — Л. 1.
16. АСР. — Ф. 94. — Оп. 1. — Д. 109. — Л. 1—4.
17. АСР. — Ф. 94. — Оп. 1. — Д. 114. — Л. 1—8.
18. Протасова Е. В. Военное детство в воспоминаниях уральцев о 1941—1945 годах // Научный диалог. — 2017. — № 10. — С. 355—367.
19. Протасова Е. В. Детские дома и интернаты военного времени в Пермской (Молотовской) области // Научный диалог. — 2014. — № 8 (32). — С. 84—104.
20. Протасова Е. В. Мастерство учителей советской школы в историко-документальных материалах и воспоминаниях педагогов Пермского края // Современные образовательные технологии: педагогика и психология : моногр. Кн. 15 / А. В. Апаичев, С. А. Борщенко, И. Е. Буршит [и др]. — Новосибирск : Изд-во ЦРНС, 2014. — С. 17—43.

REFERENCES

1. Arkhivnyy otdel administratsii Krasnovisherskogo munitsipal'nogo rayona Permskogo kraya = AKR. Zyryanova Agniya Semenovna, uchitel' geografii Krasnovisherskoy sredney shkoly № 1, kraeved. Dela 1—22 za 1947—1989 gg. — F. 146. — Op. 1.
2. AKR. — F. 146. — Op. 1. — D. 1. — L. 1—2.
3. AKR. — F. 146. — Op. 1. — D. 12. — L. 1—14.
4. AKR. — F. 146. — Op. 1. — D. 13. — L. 1—21.
5. AKR. — F. 146. — Op. 1. — D. 15. — L. 1—12.
6. AKR. — F. 146. — Op. 1. — D. 16. — L. 1—11.
7. Arkhivnyy otdel administratsii Solikamskogo munitsipal'nogo rayona Permskogo kraya = ASR. Arkhivnaya kolleksiya dokumentov dinastii uchiteley Polovodovskoy shkoly Mel'kovykh Nikolaya Aleksandrovicha i Valentiny Afanas'evny. Dela 1—121 za 1912—1999 gg. — F. 94. — Op. 1.
8. ASR. — F. 94. — Op. 1. — D. 21. — L. 1—4.

9. ASR. — F. 94. — Op. 1. — D. 26. — L. 1.
10. ASR. — F. 94. — Op. 1. — D. 27. — L. 1—2.
11. ASR. — F. 94. — Op. 1. — D. 29. — L. 1—4.
12. ASR. — F. 94. — Op. 1. — D. 37. — L. 1—26.
13. ASR. — F. 94. — Op. 1. — D. 73. — L. 1—2.
14. ASR. — F. 94. — Op. 1. — D. 75. — L. 1.
15. ASR. — F. 94. — Op. 1. — D. 103. — L. 1.
16. ASR. — F. 94. — Op. 1. — D. 109. — L. 1—4.
17. ASR. — F. 94. — Op. 1. — D. 114. — L. 1—8.
18. Protasova E. V. Voennoe detstvo v vospominaniyakh ural'tsev o 1941—1945 godakh // Nauchnyy dialog. — 2017. — № 10. — S. 355—367.
19. Protasova E. V. Detskie doma i internaty voennogo vremeni v Permskoy (Molotovskoy) oblasti // Nauchnyy dialog. — 2014. — № 8 (32). — S. 84—104.
20. Protasova E. V. Masterstvo uchiteley sovetskoy shkoly v istoriko-dokumental'nykh materialakh i vospominaniyakh pedagogov Permskogo kraya // Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii: pedagogika i psikhologiya : monogr. Kn. 15 / A. V. Apaychev, S. A. Borshchenko, I. E. Burshit [i dr]. — Novosibirsk : Izd-vo TsRNS, 2014. — S. 17—43.

Сафронова Алевтина Михайловна,

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

**ПЕРВАЯ ШКОЛА ЕКАТЕРИНБУРГА (1735—1741 ГГ.):
УЧИТЕЛЯ, ПРОГРАММЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: латинские школы; учителя; образовательные программы; методы обучения; история образования; региональное образование.

АННОТАЦИЯ. В статье раскрывается неизученный в литературе вопрос об организации обучения в первой латинской школе Екатеринбурга, открытой по инициативе начальника казенных заводов Урала и Сибири В. Н. Татищева в 1735 г. На основе изучения ведомостей об успехах учеников, которые учителя подавали по третям года начальству, доношений учителей с требованием выдачи книг, бумаги, приобретения пособий, аттестатов, данных лучшим ученикам, аттестата, выданного учителю К. Кондратовичу при увольнении из школы в декабре 1741 г., содержания учебных книг характеризуется программа обучения и методы, использовавшиеся учителями. Устанавливается, что ученики делились на несколько классов, от двух до пяти, программа которых отличалась. В школе работало трое учителей: немец Л. Сехтинг, обучавший детей иностранцев по их собственным пособиям, ссыльный А. Накрапаев, вводивший учеников в начала языка, и прибывший в Екатеринбург с Татищевым в качестве переводчика К. Кондратович. Основная заслуга в обучении большинства учащихся принадлежала Кондратовичу, получившему хорошее образование в Киево-Могилянской академии. Он составлял списки заказываемой литературы, готовил для издания на русском языке учебник латинского языка, активно привлекал дополнительно к школьным пособиям российские книги из собрания Канцелярии и иностранные издания из библиотеки Горного ведомства. Дети духовенства, составлявшие основную часть учащихся, некоторые сыновья заводских специалистов приобретали знания грамматики латинского языка — орфографии, этимологии, синтаксиса, просодии; учились переводить текст, составлять стихи, знакомились с риторикой, историей, поэзией. Наиболее способные учащиеся дошли до логики, физики, богословия. Школьники впервые познакомились с сочинениями классиков Древней Греции и Рима. В качестве методов обучения использовались заучивание выписанных текстов, их перевод, разговор на латинском языке, выполнение специальных заданий, составление любительских стихов, толкование текстов, восприятие на слух книг, читаемых учителем.

Safronova Alevtina Mikhailovna,

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

**THE FIRST SCHOOL OF EKATERINBURG (1735—1741):
TEACHERS, CURRICULA AND TEACHING METHODS**

KEYWORDS: Latin schools; teachers; educational programs; methods of teaching; history of education; regional education.

ABSTRACT. The article deals with the history of organization of studies in the first Latin school in Ekaterinburg, opened on the initiative of the general manager of state-owned factories in the Urals and Siberia, V. N. Tatishchev, in 1735. The issue has not been studied in literature in detail before. On the basis of school reports submitted to the headmaster at the end of each trimester, teacher's orders for books, paper, schoolbook purchasing, certificates given to the best students, the certificate issued to the teacher K. Kondratovich when he was dismissed from school in December 1741, and the content of educational books the author characterizes the curriculum and the methods used by the teachers. It is reported that the pupils were divided into several classes, from two to five in number, the programs of which were different. The school had three teachers: a German L. Sehting, who taught foreign children using their own schoolbooks, the exile A. Nakrapayev, who acquainted students with the fundamentals of language learning, and K. Kondratovich, who arrived in Ekaterinburg with Tatishchev as an interpreter. The main merit for training the majority of students belonged to Kondratovich, who received good education in the Kiev-Mohylanskaya Academy. He compiled lists of ordered literature, prepared a Latin textbook for publication in Russian, and actively used Russian books from the collection of the Chancellery and foreign publications from the library of the Mining Department in addition to the school book supplies. The children of the clergy, who made up the bulk of the students, and some sons of factory specialists were taught Latin grammar — spelling, etymology, syntax, prosody, learned to translate texts, compose poems, and got acquainted with rhetoric, history, and poetry. The most capable students even studied logic, physics, and theology. For the first time, schoolchildren met with the writings of the classics of ancient Greece and Rome. Memorization of written texts, their translation, speaking Latin, performing special tasks, compiling broken verses, interpreting texts, and listening to the reading of books by the teacher were used as the main teaching methods.

Возглавивший казенные заводы Урала и Сибири в 1734 г. В. Н. Татищев, наряду с немецкой школой, задумал открыть в Екатеринбурге и школу латинскую, в которой видел главный центр обучения детей духовенства, проживавшего на территории горнозаводского ведомства, при заводах и в селах, деревнях слобод, приписанных к заводам. Хотя по действовавшему законодательству дети духовенства подлежали обучению в семинариях Вятки и Тобольска, Татищев обязал их посещать школы Горного ведомства — словесные и латинскую. Более того, он распространил нормы об обязательности обучения детей духовенства на город Кунгур и прилегающие к нему села, попытался привлечь и детей духовного сословия, проживавших при частных заводах [6, л. 39]. Только после отстранения Татищева от управления заводами, указами Синода от 28 августа 1739 г. и 1 апреля 1740 г., адресованными генерал-берг-директориуму, и подтвержденными указами, изданными директориумом 4 сентября 1739 г. и 30 апреля 1740 г., уральскому начальству предписывалось отпустить детей духовенства в семинарии Вятской и Тобольской епархий [15, л. 273—274]. После этого в марте 1741 г. дополнительно к 7 оставшимся ученикам были приняты еще 13 детей мастеровых и других сословий [13, л. 104 об.—105].

Следует отдать должное Татищеву: благодаря его активной позиции в отношении детей духовенства они быстрее овладели русским языком в словесных школах, и обучение в латинской с 1735 по 1740 г. оказалось для них более результативным по сравнению с семинариями Вятки и Тобольска. Главное, уральское начальство, в отличие от епархиальных властей, собиравших детей в школы от случая к случаю, строго соблюдало принцип обязательности обучения, проводило переписи детей и отслеживало их нахождение в школах. Освобождались от обучения лишь великовозрастные и больные дети. В латинскую школу были опрделены и дети иностранцев, проживавших в Екатеринбурге.

Вопрос о привлечении детей духовенства в школы Горного ведомства, в том числе в латинскую, подробно раскрыт нами в специальной статье [22, с. 71—99]. Изучен и вопрос об учебной литературе, выписывавшейся для латинской школы, и книгах, использовавшихся дополнительно из библиотеки Горного ведомства, сформированной В. Н. Татищевым [25, с. 131—146; 21, с. 150—166, 492—496]. Особое внимание уделено активной творческой деятельности учителя Кондратовича, переводившего в Екатеринбурге по заданию В. Н. Татищева книги с

латинского языка, необходимые для написания «Истории Российской», и составлявшего языковые словари [23, с. 22—43; 21, с. 350—383; 24, с. 3—7]. Однако по сути нераскрытым остается важный вопрос о том, чему и как обучались подростки в латинской школе, какими знаниями они смогли овладеть в стенах этого учебного заведения и какова была роль учителей в этом обучении. В. И. Будрин сообщал, что в программу обучения учителя Кондратовича «входили: грамматика, риторика, даже пиитика», цитировал два его отзыва об учениках 1737 и 1738 гг.; отмечал, что после грамматики следовал перевод и разбор текстов из Корнелия Непота. «В старшем классе латинской школы были сосредоточены дети иноземцев: они изучали географию» [2, с. 63, 64]. Н. В. Нечаев привел перечень занятий учеников из аттестата, выданного Кондратовичу при увольнении [17, с. 75].

Учитывая важность и фактическую неизученность программы обучения и методов обучения, применявшихся в первой латинской школе Екатеринбурга, мы решили рассмотреть этот вопрос на основе архивных документов, сохранившихся в Государственном архиве Свердловской области в фонде Уральского горного управления. Были отобраны и проанализированы ведомости об успехах учащихся, составляемые учителями по третям года, доношения учителей о выдаче пособий, бумаги; аттестаты, данные Кондратовичем наиболее успевающим ученикам при направлении их на дальнейшее обучение у заводских специалистов; аттестат, полученный самим Кондратовичем по окончании работы в школе в 1741 г.

Прежде всего отметим, что в школе работало три учителя, а не два, как упоминалось в специальной литературе, и учащиеся делились на классы. Немец из Пруссии Лаврентий Сехтинг, преподававший в школе города Марбурга, по прибытии в Санкт-Петербург подписал контракт в июле 1735 г. в Академии наук о работе учителем в Екатеринбурге и службе пастором при заводах [4, л. 206—208 об.]. Он вел 1-й класс, обучал детей иностранцев, поскольку не знал русского языка. Судя по ведомостям, таких учеников в ноябре 1735 г. набралось всего 6 человек, некоторые из них покинули с родными Екатеринбург, и к декабрю 1738 г. у Сехтинга осталось 3 ученика, в 1740 г. учение вообще пресеклось [7, л. 116—117 об.; 5, л. 69—70 об.; 10, л. 369].

Данные ведомости проливают свет и на программу обучения, успехи учеников. Трое (К. Спринцель и А. Розе, сыновья штаб-лекаря и учителя, К. Морелей, сын купца,

прибывший с англичанином-доктором Грифом) начали изучать латинский язык еще на дому, в семье. В течение года они усвоили орфографию, синтаксис, двое успели повторить их. Другие ученики (сыновья молотовых мастеров и бывшего пленного шведа) начинали с обучения чтению и письму, читали пособие И. Рения (вокабулы, где приводились латинские слова с немецкими эквивалентами), переходили к Донату, затем приступали к грамматике. В семьях или у домашних учителей они обучались основам немецкого языка.

После изучения грамматики ученики-иностранцы читали «Разговоры Лангиевы», переводили и анализировали текст с точки зрения грамматических правил. Поскольку учебники грамматики И. Ланга и его «Школьные разговоры» появились в библиотеке Екатеринбурга только в 1738 г. (были присланы В. Н. Татищевым из Самары), ясно, что учащиеся на уроках пользовались собственными пособиями. То же относится и к учебникам географии И. Гюбнера: именно в них в 1-й главе речь велась о глобусе, об изображении частей света, затем излагались сведения о странах, на что указывалось в ведомостях Сехтинга об успехах учеников. Географию ученики не только учили сами, но и «слушали» чтение учителя или, возможно, читали вслух сами по очереди. По запросу Сехтинга для его учеников в Екатеринбурге у местного купца Ивана Харчевникова куплено 8 печатных ландкарт — Италии, Галлии, Швеции, Испании, Венгрии, Великобритании, Вестфалии, Греции [15, л. 140].

Закреплению знаний латинского языка способствовало чтение и толкование книги Корнелия Непота «De Vita Excellentium Imperatorum» с биографиями полководцев и императоров Древней Греции и Рима, по сути, в этом состояло и первое знакомство с историей. На немецком языке ученики читали Новый Завет и «Катехизис» М. Лютера, «Моральную книгу», как назвал ее Сехтинг в ведомостях. Арифметику дети иностранцев изучали по собственным пособиям, изданным на немецком языке, поскольку Сехтинг, не зная русского языка, пользоваться российским учебником не мог, а учебники арифметики на немецком для школ в 1735 г. не закупались [см.: 7, л. 116—117 об.; 5, с. 69—70; 8, с. 93—94; 10, л. 369].

Александр Накрапаев, прибывший отбывать ссылку в Екатеринбург из Казани, бывший учащийся Славяно-греко-латинской академии, был назначен помощником Кондратовича на втором году деятельности школы, 15 октября 1736 г. Для него организовали низший, 4-й класс, где он стал обу-

чать чтению, письму, началам грамматики латинского языка, доучивать русскому языку подростков, не успевших на дому или в словесной школе полностью овладеть письмом на родном языке. От Кондратовича Накрапаеву передали 11 учеников, принятых в сентябре — октябре 1736 г., в 1737 г. у него было 10 учеников, в марте 1738 г. — 8. С лета 1738 г. начали поступать дети духовенства, обученные грамоте в словесных школах, открытых при заводах по инициативе В. Н. Татищева в 1735—1736 гг. В июле 1738 г. были присланы из Каменской словесной школы 9 учеников, в августе и ноябре из Алапаевской и Кунгурской школы — по 5 человек. В связи с этим в 1738 г. на время был организован пятый класс. В ноябре 1738 г. в 4—5-м классах у Накрапаева училось 25 человек [5, л. 75 об.—77 об.; 6, л. 542 об.—547 об.; 8, с. 62; 10, л. 368].

Обучение русских детей начиналось с овладения латинской азбукой, затем они приступали к чтению вокабул, изданных Академией наук в 1732 г., дойдя до середины их, параллельно начинали писать полатыни. Учитель выслушивал чтение вокабул каждым из учеников. По завершении чтения их полагалось «твердить», после чего учитель приступал к началам грамматики латинского языка и передавал учеников Кондратовичу.

Главная заслуга в обучении детей в латинской школе принадлежала Кирияку Андреевичу Кондратовичу (1703—1788), человеку по тем временам глубоко образованному, а главное, активно стремившемуся передать свои знания ученикам. О своем образовании, полученном в детские и юношеские годы, Кондратович писал в доношении от 13 октября 1766 г., поданном в канцелярию Академии наук: «По смерти родителя моего, опричь российского письма и кроме вокальной и инструментальной музыки, обучался я в Киевской академии латинскому и польскому языкам 15 лет на своем коште и, начавши от грамматики, окончил я на латинском языке поэзию, ретику и философические части: логику, физику, метафизику и богословию...» [18, с. 477]. Полный курс Киево-Могилянской академии, где он приобрел знания польского и латинского языков, он закончил с перерывом в период с 1715 по 1730 г.

Большое влияние на формирование К. Кондратовича как личности оказал дядя, Гавриил Бужинский (1680—1731), епископ Русской православной церкви, церковный деятель и переводчик. По его приглашению Кондратович успел приобрести опыт в преподавании латинского языка в семинарии в Переяславле-Рязанском, служил переводчиком у члена Синода Феофана Прокопо-

вича. В марте 1734 г. был принят в команду начальника заводов В. Н. Татищева в качестве переводчика с латинского языка книг, необходимых ему для написания «Истории Российской» [21, с. 351–352].

С первого дня работы латинской школы Кондратович был ее главным учителем. Первыми его учениками 6 ноября 1735 г. стали сыновья екатеринбургского протопопа Иоанна — Петр и Алексей, 11 и 12 лет; в январе 1736 г. к ним прибавилось 6 человек из приписных к заводам слобод, из города Кунгура и прилегающих к нему сел, в феврале — еще 8, в сентябре — 5. С лета 1736 г. «своею волею» стали обучаться племянник секретаря канцелярии Главного заводов правления Петр Ключаров, сын канцеляриста Матвей Борисов, купца — Алексей Харчевников. Возраст учеников был самым разным, от 10 до 20 лет.

После выделения с середины октября 1736 г. четвертого класса под руководством А. Накрапаева в двух классах у Кондратовича обучались 20 человек (12 — во втором классе и 8 — в третьем). В 1737 г. соответственно 11 и 6, в 1738 г. — 10 и 6. В 1740-х гг. деление по классам в ведомостях не показывалось. В мае 1739 г. в школе числился 41 ученик, из этого числа 28, судя «по наукам», включавшим грамматику, мог обучать Кондратович [7, л. 2–5, 103–105; 5, л. 71–75; 10, л. 368; 11, л. 18–20 об.]. С сентября 1739 г. по май 1740 г. в школе обучалось 47 учеников [12, 54–60 об.]. После увольнения летом 1740 г. 37 детей духовного сословия Кондратович продолжил обучение 7 подростков — сыновей мастеров (молотового, укладного, пильного), кузнеца, доменного засыпщика, бобыля, подъячего. В марте 1741 г. дополнительно к ним были приняты еще 13 человек [13, л. 104–105]. В аттестате, врученном Кондратовичу 14 января 1742 г., перед отъездом из Екатеринбурга, отмечалось: «Всего у него, Кондратовича, оных учеников было во учение сперва с лишним 40 человек; потом же, как их оных 37 человек священно и церковнослужительские дети в июле месяце 1740-го году отсюда по указу из Государственного берг-директориума высланы в Тобольскую и Вятскую епархии в архиерейские школы, то вместо оных еще дано было ему до 20 человек» [14, с. 434–435].

Данные ведомостей об успехах учащихся позволяют говорить об отличиях в программе обучения в классах у Кондратовича. В 1735–1736 гг. он сам обучал азбуке, вокабулам и «первоначальным этимологическим правилам латинского языка» (правилам словообразования и словоизменения). Недостаточно владеющих грамотой обучал и русскому письму. С осени 1736 г. по 1741 г.

вел свои классы (2-й и 3-й) с грамматики до «высших» наук. После «доучения» и «тверждения» орфографии и этимологии (происхождения слов, словоизменения и словообразования) ученики через полтора, некоторые через два года переходили к изучению синтаксиса и начинали делать переводы с русского на латинский язык. Часть учеников после «тверждения» орфографии начинала «переводить малые задачи», в отношении отдельных учеников отмечалось: «...при конце грамматики и начинается переводить».

Изучая просодию, интонационную и акцентуационную часть языка, ученики продолжали упражняться в переводе текстов с русского на латинский, при этом в последней трети 1738 г. (сентябрь — декабрь) в отношении всех проходящих курс, находящихся «при конце прозодии», «в середине», «в начале» отмечалось: «с переводом же и толкованием книг» [8, с. 57–58]. То есть наряду с переводом текстов вводилось и толкование прочитанных учениками пособий.

Список учебных пособий для школы составлял сам Кондратович, и еще в январе 1735 г. они были заказаны начальством в Академии наук [см.: 21, с. 150–152]. Среди книг числилось 25 экземпляров грамматики португальского филолога Алвара (Альвареша) (1526–1583). Эта грамматика, «Alvares Emmanuel. De institutione grammatica libri tres», пользовалась большой популярностью в Европе в XVII–XVIII вв., вплоть до середины XIX в. Но, видимо, академическая Книжная палата грамматиками не располагала, и ни одного экземпляра на Урал не выслала. Поэтому Кондратович с благословения Татищева начал переводить, компоновать текст латинской грамматики с имевшегося у него пособия, и это пособие предполагалось отправить в Академию наук и издать для всех школ. Черновые части грамматики, по мере подготовки Кондратовичем, вероятно, копировались его помощником А. Накрапаевым для учеников, так как одного экземпляра, написанного Кондратовичем, вряд ли было достаточно. Сразу по несколько человек списывали начало, середину, конец грамматики. Накрапаев переписывал набело и экземпляр, предназначенный для Академии наук. Он был готов для отправки Татищеву в Самару в ноябре 1738 г. [10, с. 253–254].

По мере списывания текста грамматики в свои тетради ученики заучивали ее текст, затем «твердили». Вероятно, из-за отставания в копировании рукописного текста учебника некоторые подростки, согласно ведомостям, «твердили» грамматику, синтаксис, просодию во второй, а то и в третий раз.

По окончании просодии через два с половиной года пребывания в школе лучший ученик, сын попа Андрей Веснин, перешел от просодии к риторике — в майской трети 1738 г. он «в конце прозодии» и занимается «тропами и фигурами поетическими и риторическими». В первой трети 1739 г. второй по успехам ученик, сын попа Федор Кочнев, зачисленный в школу, как и Веснин, в феврале 1736 г., «доучил прозодию, обучает тропы и фигуры поетические и риторические» [8, с. 51; 11, л. 36].

Риторика в большинстве семинарий того времени являлась вершиной обучения, имелись рукописные учебники риторики. Кондратович, видимо, использовал оставшиеся у него со времен обучения в Киевской академии рукописи по риторике. Отдельные листы переписывались для учеников, в частности, по украшению речи тропами и фигурами, с выражениями похвалы и порицания, восхваления; выписывались высокопарные фразы, сравнения, сентенции, примеры из истории и т. д. Через три с половиной года обучения, во второй трети 1739 г. (май — август), двое лучших учеников отмечены как находящиеся «в начатии поэзии и делании стихов и в начале логики, которая есть первая часть философии». В третьей трети 1739 г. они уже «в начале физики и упражнении стихов», в первой трети 1740 г. — «в середине физики», а 7 учеников перешли к логике; некоторые в 3-й раз твердили грамматику, повторяли просодию, синтаксис. В ведомостях за первую треть 1740 г. отмечалось, что несколько учеников «в конце грамматики», «сверх того оные... читают Библию латинскую с рускою и делают ломаные латинские стихи, и толкуется им церковная и гражданская история, и пишут с толкованием о различных веках латинского языка, и о барбаризмах и солицизмах и переводят задачи» [11, л. 78; 12, л. 104; л. 58—58 об., 63]. Ясно, что обсуждалось появление в латинском языке заимствованных иноязычных слов и выражений, неправильные в грамматическом отношении обороты, ошибки против правил синтаксиса, иногда использовавшиеся для создания стилистического эффекта (солецизмы).

Для изучения истории из библиотеки канцелярии были взяты две книги: Ц. Барония (1538—1607) «Деяния церковные и гражданские» (М., 1719) и «Феатрон, или Позор исторический» В. Стратемана (СПб., 1724), считавшийся первым отечественным пособием по всеобщей истории. Кроме того, Кондратович взял книги из

главной библиотеки Горного ведомства, которой ведал Сехтинг: по 2 экземпляра Х. Целлария «Historia Universalis» и «Юстинус экспликатус», Гомера на латинском, 5 книг Цицерона; 4 книги Цезаря, «О гражданской войне» Лукана, «Трагедии» Сенеки, комедии Теренция, эпиграммы Марциала и другие сочинения классиков римской литературы на латинском [21, с. 187—188, 492—494]. Эти книги, по-видимому, читались вслух учителем и учениками и использовались для овладения риторикой и поэзией, как и сборники Вергилия и Горация, имевшиеся в школьном собрании.

В отдельные тетради наряду с частями грамматики ученики Кондратовича записывали «фигуры поетические и риторические», «задачи переводить с русского на латинский язык», «перевод с латинского на русский язык», «сочинение русских стихов». Особые тетради требовались «на переписку стихов поетических латино-русских и руско-латинских», на «Разговоры», «на философию, логику и пр[от]ч[ее]». У наиболее продвинутых в обучении учащихся должно было иметься 11 тетрадей, и таким образом формировался собственный комплекс рукописных пособий. Поэтому в доношении начальству в октябре 1738 г. на 40 человек учащихся всех классов Кондратович запросил 5 стоп бумаги, т. е. 2400 листов. Ученикам эта бумага раздавалась под расписку [10, с. 1022; 9, с. 189].

Таким образом, за время обучения в латинской школе молодое поколение духовенства, составлявшее основную часть учащихся латинской школы, и некоторые сыновья заводских специалистов приобретали знания грамматики латинского языка — орфографии, этимологии (морфологии и словообразования), синтаксиса, просодии, учились переводить текст, составлять стихи, знакомились с риторикой, историей, поэзией, ряд учеников дошел до логики, физики, богословия. Ученики впервые познакомились с сочинениями классиков Древней Греции и Рима. У них на руках оставались тетради с собственноручными выписками из книг, которые могли использоваться в будущем в их семьях. Просветительский заряд, полученный детьми за годы пребывания в латинской школе Екатеринбурга, не мог исчезнуть бесследно. Можно считать, что В. Н. Татищев открытием латинской школы выполнил свою главную задачу как сторонника просвещения — пополнил ряды духовенства более образованными по сравнению с их отцами молодыми людьми.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берх В. Н. Жизнеописание В. Н. Татищева // Горный журнал. — 1828. — № 3. — С. 156; № 4. С. 105—106.

2. Будрин В. Н. Горнозаводские школы Урала в XVIII и в начале XIX века // Материалы второй науч. конф. по истории Екатеринбурга—Свердловска (26—29 мая 1948 г.). — Свердловск, 1950. — С. 45—98.
3. Владимирский-Буданов М. Ф. Государство и народное образование в России с XVII века до учреждения министерств. — СПб. : Тип. В. С. Балашева, 1874. — 142 с.
4. ГАСО. — Ф. 24. — Оп. 1. — Д. 577а. — Л. 206—208 об.
5. ГАСО. — Ф. 24. — Оп. 1. — Д. 602.
6. ГАСО. — Ф. 24. — Оп. 1. — Д. 624.
7. ГАСО. — Ф. 24. — Оп. 1. — Д. 625.
8. ГАСО. — Ф. 24. — Оп. 1. — Д. 756.
9. ГАСО. — Ф. 24. — Оп. 1. — Д. 760. — С. 189.
10. ГАСО. — Ф. 24. — Оп. 1. — Д. 762.
11. ГАСО. — Ф. 24. — Оп. 1. — Д. 816.
12. ГАСО. — Ф. 24. — Оп. 1. — Д. 857.
13. ГАСО. — Ф. 24. — Оп. 1. — Д. 906.
14. ГАСО. — Ф. 24. — Оп. 1. — Д. 907. — С. 434—435.
15. ГАСО. — Ф. 24. — Оп. 12. — Д. 44. — Л. 273—274.
16. ГАСО. — Ф. 24. — Оп. 12. — Д. 226. — л. 140.
17. Нечаев Н. В. Школы при горных заводах Урала в первой половине 18-го столетия: К истории профессионального образования в России / Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина. — М., 1944. — 118 с.
18. Пекарский П. П. Кондратович, русский прозаик и стихотворец, филолог и беллетрист XVIII столетия // Современник, 1858. № 6. Отд. I. С. 452—484.
19. Сафронова А. М. Горнозаводские школы // Российская пед. энцикл. : в 2 т. — М. : Большая рос. энцикл., 1993. — Т. 1. — С. 220.
20. Сафронова А. М. Книжные собрания словесных школ горнозаводского Урала (1721—1750 гг.) // Книжные собрания российской провинции: проблемы реконструкции : сб. науч. тр. — Екатеринбург, 1994. — С. 115—149.
21. Сафронова А. М. В. Н. Татищев и библиотеки раннего Екатеринбурга (опыт исторической реконструкции). — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2011. — 552 с.
22. Сафронова А. М. В. Н. Татищев и обучение детей духовенства в горно-заводских школах Урала в 30-е гг. XVIII в. // Документ. Архив. История. Современность: Сб. науч. трудов. Вып. 4. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2004. — С. 71—99.
23. Сафронова А. М. Документ о переводе труда М. Кромера по истории Польши по заказу В. Н. Татищева в 1735 г. // Архивы России и Польши: история, проблемы и перспективы развития: Сб. науч. тр. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2013. — С. 22 — 43.
24. Сафронова А. М. Проекты В. Н. Татищева по составлению языковых лексиконов // Девятые Татищевские чтения. Всерос. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 19—20 апреля 2012 года: Материалы. — Екатеринбург: Изд-во УМЦ УПИ, 2012. — С. 3—7.
25. Сафронова А. М. Формирование книжного собрания первой латинской школы Екатеринбурга (1735—1737 гг.) // Библиотеки Урала XVII—XX вв. Вып. 1 / Свердлов. обл. науч. б-ка им. В. Г. Белинского. — Екатеринбург, 2002. — С. 131—146.
26. Татищев В. Н. Записки. Письма. — М. : Наука, 1990. — 440 с.

REFERENCES

1. Berkh V. N. Zhizneopisanie V. N. Tatishcheva // Gornyy zhurnal. — 1828. — № 3. — S. 156; № 4. S. 105—106.
2. Budrin V. N. Gornozavodskie shkoly Urala v XVIII i v nachale XIX veka // Materialy vtoroy nauch. konf. po istorii Ekaterinburga—Sverdlovsk (26—29 maya 1948 g.). — Sverdlovsk, 1950. — S. 45—98.
3. Vladimirskiy-Budanov M. F. Gosudarstvo i narodnoe obrazovanie v Rossii s XVII veka do uchrezhdeniya ministerstv. — Spb. : Tip. V. S. Balasheva, 1874. — 142 s.
4. GASO. — F. 24. — Op. 1. — D. 577a. — L. 206—208 ob.
5. GASO. — F. 24. — Op. 1. — D. 602.
6. GASO. — F. 24. — Op. 1. — D. 624.
7. GASO. — F. 24. — Op. 1. — D. 625.
8. GASO. — F. 24. — Op. 1. — D. 756.
9. GASO. — F. 24. — Op. 1. — D. 760. — S. 189.
10. GASO. — F. 24. — Op. 1. — D. 762.
11. GASO. — F. 24. — Op. 1. — D. 816.
12. GASO. — F. 24. — Op. 1. — D. 857.
13. GASO. — F. 24. — Op. 1. — D. 906.
14. GASO. — F. 24. — Op. 1. — D. 907. — S. 434—435.
15. GASO. — F. 24. — Op. 12. — D. 44. — L. 273—274.
16. GASO. — F. 24. — Op. 12. — D. 226. — l. 140.
17. Nechaev N. V. Shkoly pri gornykh zavodakh Urala v pervoy polovine 18-go stoletiya: K istorii professional'nogo obrazovaniya v Rossii / Mosk. gos. ped. in-t im. V. I. Lenina. — M., 1944. — 118 s.
18. Pekarskiy P. P. Kondratovich, russkiy prozaik i stikhotvorets, filolog i belletrist XVIII stoletiya // Sovremennik, 1858. № 6. Otd. I. S. 452—484.
19. Safronova A. M. Gornozavodskie shkoly // Rossiyskaya ped. entsikl. : v 2 t. — M. : Bol'shaya ros. entsikl., 1993. — T. 1. — S. 220.
20. Safronova A. M. Knizhnye sobraniya slovesnykh shkol gornozavodskogo Urala (1721—1750 gg.) // Knizhnye sobraniya rossiyskoy provintsii: problemy rekonstruktsii : sb. nauch. tr. — Ekaterinburg, 1994. — S. 115—149.

21. Safronova A. M. V. N. Tatishchev i biblioteki rannego Ekaterinburga (opyt istoricheskoy rekonstruktsii). — Ekaterinburg: Izd-vo Ural. un-ta, 2011. — 552 s.
22. Safronova A. M. V. N. Tatishchev i obuchenie detey dukhovenstva v gorno-zavodskikh shkolakh Urala v 30-e gg. XVIII v. // Dokument. Arkhiv. Istoriya. Sovremennost': Sb. nauch. trudov. Vyp. 4. — Ekaterinburg: Izd-vo Ural. un-ta, 2004. — S. 71—99.
23. Safronova A. M. Dokumenty o perevode truda M. Kromera po istorii Pol'shi po zakazu V. N. Tatishcheva v 1735 g. // Arkhivy Rossii i Pol'shi: istoriya, problemy i perspektivy razvitiya: Sb.nauch.tr. — Ekaterinburg: Izd-vo Ural. un-ta, 2013. — S. 22 — 43.
24. Safronova A. M. Proekty V. N. Tatishcheva po sostavleniyu yazykovykh leksikonov // Devyatye Tatishchevskie chteniya. Vseros. nauchno-praktich. konf. (Ekaterinburg, 19—20 aprelya 2012 goda: Materialy. — Ekaterinburg: Izd-vo UMTs UPI, 2012. — S. 3—7.
25. Safronova A. M. Formirovanie knizhnogo sobraniya pervoy latinskoy shkoly Ekaterinburga (1735—1737 gg.) // Biblioteki Urala XVII—XX vv. Vyp. 1 / Sverdl. obl. nauch. b-ka im. V. G. Belinskogo. — Ekaterinburg, 2002. — S. 131—146.
26. Tatishchev V. N. Zapiski. Pis'ma. — M. : Nauka, 1990. — 440 s.

СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.048.45
ББК 4420.053.6

ГРНТИ 14.25.07

Код ВАК 13.00.02

Оспенникова Елена Васильевна,

доктор педагогических наук, профессор, кафедра мультимедийной дидактики и информационных технологий обучения, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет; доцент кафедры информационных систем и математических методов в экономике, Пермский государственный национальный исследовательский университет; 614990, г. Пермь, ул. Пушкина, 42; e-mail: evos@bk.ru.

Ильин Иван Вадимович,

кандидат педагогических наук, кафедра мультимедийной дидактики и информационных технологий обучения, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет; 614990, г. Пермь, ул. Пушкина, 42; кафедра информационных систем и математических методов в экономике, Пермский государственный национальный исследовательский университет; 614990, г. Пермь, ул. Букирева, 15; e-mail: vania_ilin@mail.ru.

Оспенников Андрей Анатольевич,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра мультимедийной дидактики и информационных технологий обучения, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет; 614990, г. Пермь, ул. Пушкина, 42; e-mail: aaos@bk.ru.

ПОЛИТЕХНИЗМ В ОБУЧЕНИИ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: принцип политехнизма; парадигма политехнического обучения; техносфера; техническая культура.

АННОТАЦИЯ. В статье обсуждается актуальная на сегодняшний день проблема низкой заинтересованности выпускников средних школ в выборе инженерно-технических профессий. Ее возникновение связывается с качеством политехнического обучения. Политехническая подготовка учащихся средней школы рассматривается как один из значимых социальных факторов, влияющих на обеспеченность общества квалифицированными инженерами и рабочими. Дается оценка сложившихся в средней школе традиций реализации принципа политехнизма. Анализ базируется на результатах социологического исследования. В ходе исследования выявлены отношение учителей и учащихся к изучению техники, особенности содержания политехнического обучения, методы и формы его организации. Полученные результаты, по мнению авторов, демонстрируют типичный для регионов России «стартовый» уровень, с которого начинается техническое образование молодежи и формирование ее профессиональных интересов. Утверждается, что практика политехнического обучения не обеспечивает в полной мере востребованный в обществе уровень технической культуры выпускников и не содействует их ориентации на технические профессии. Обсуждаются пути выхода из кризисной кадровой ситуации. Обосновывается необходимость изменения парадигмы политехнического обучения. К ее генеральным идеям отнесены освоение учащимися технического знания нового типа — знания о технической составляющей современной научной картины мира (совокупности фундаментальных идей, принципов, понятий о техносфере); формирование технической культуры учащихся и регламентация базового уровня ее развития; техносциализация учащихся (обеспечение соответствия уровня их технической культуры современному этапу развития общества). Авторами раскрывается содержание понятия «техническая культура личности». Обосновывается важность формирования у учащихся технического знания (конкретного и обобщенного) как ее базовой составляющей. Вводится в научный оборот понятие «метатехническое знание». Это знание о техническом макрообъекте — техносфере: ее структуре, содержании, закономерностях функционирования и развития. Дается описание составляющих метатехнического знания. Техника в данном контексте рассматривается не только как инструмент, но и как социальный феномен. Обобщенные технические знания с учетом их социального контекста определяются как стратегический регулятор жизнедеятельности человека в техносфере, который обеспечивает становление адекватных моделей технического поведения и деятельности личности. В рамках новой парадигмы политехнического обучения уточняется содержание принципа политехнизма. Новый подход к политехническому обучению апробирован авторами в пилотажном педагогическом эксперименте. Высказывается предположение, что подобная практика обучения будет содействовать решению проблемы формирования у молодежи современной технической культуры, развитию интереса к технике и последующему росту готовности к выбору инженерно-технических профессий. Теоретическую основу настоящего исследования составили работы П. Р. Атутова, Н. А. Бердяева, А. Т. Глазунова, А. В. Литвинцевой, А. И. Половинкина, Н. В. Попковой, С. В. Шухардина, М. Хайдеггера, Т. Имамичи и др. Предложенная в статье точка зрения на содержание политехнического обучения будет интересна учителям, методистам и специалистам в области социологии образования.

Ospennikova Elena Vasil'yevna,

Doctor of Pedagogy, Professor of Department of Multimedia Didactics and Information Technologies in Education, Perm State Pedagogical University, Perm, Russia.

Il'in Ivan Vadimovich,

Candidate of Pedagogy, Department of Multimedia Didactics and Information Technologies in Education, Perm State Pedagogical University, Perm, Russia.

Ospennikov Andrey Anatol'yevich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Multimedia Didactics and Information Technologies in Education, Perm State Pedagogical University, Perm, Russia.

POLYTECHNIC EDUCATION AS A SOCIAL CHALLENGE

KEYWORDS: polytechnic education principle; paradigm of polytechnic education; technosphere; technical culture.

ABSTRACT. The article discusses the present urgent problem of low interest of secondary school leavers in technical professions. Its emergence is linked to the quality of polytechnic education. Polytechnic training of secondary school students is considered as one of the significant social factors that affect the provision of society with skilled engineers and workers. The article considers the existing secondary school tradition of realization of the principle of polytechnic education. The analysis is based on the results of a sociological research. The study reveals the attitudes of teachers and students to the study of machines and devices, specific features of polytechnic education and methods and forms of its organization. The results obtained, according to the authors, demonstrate the "starter" level, typical of all Russian regions, at which technical education of young people and formation of their professional interests begin. It is argued that the practical polytechnic education does not fully provide the level of technical culture of secondary school leavers demanded by the modern society, and does not contribute to their orientation towards technical professions. The article discusses the possible ways out of the crisis in the field of skilled labor force provision. The authors substantiate the need to change the paradigm of polytechnic education. The general ideas of the new paradigm include: the development of students' technical knowledge of a new type — knowledge about the technical constituent of the modern scientific worldview (the set of fundamental ideas, principles and concepts of the technosphere); the formation of students' technical culture and regulation of its required level; «techno-socialization» of students (guarantee of conformity of their technical culture with the modern stage of social development). The authors define the meaning of the notion of "technical culture of personality". The importance of formation of students' specific and generalized technical knowledge is considered to be its basic component. The notion of "metatechnical knowledge" (knowledge of the technosphere: its structure, content, patterns of operation and development) is introduced into scientific circulation. The content of this notion is also considered. In the given context, technology is considered not only as a tool but also as a social phenomenon. Generalized technical knowledge (with reference to its social context) is defined as a strategic regulative instrument of human life in techno-environment that provides adequate models of formation of technical behavior and activity of persons. Under the new paradigm of polytechnic education, the content of the principle of polytechnism is specified. The new approach to polytechnic education was tested by the authors in a pilot pedagogical experiment. The authors believe that practical teaching of this kind may contribute to the solution of the problems of formation of the modern technological culture in young people, the development of interest in technology and the subsequent increase in the number of school leavers who choose engineering professions. The theoretical foundations of this study draw on the works of P. R. Atutov, N. A. Berdyayev, A. T. Glazunov, A. V. Litvintseva, A. I. Polovinkin, N. V. Popkova, S. V. Shukhardin, M. Heidegger, T. Imamichi and others. The point of view on the content of polytechnic education suggested in the article may be of interest to teachers and specialists in methods and in the field of sociology of education.

Открытия в науке и новации в технике, преобразование на этой основе современной техносреды и обновление технической деятельности социума непременно должны находить отражение в содержании школьного образования. Обучение следует ориентировать на формирование знаний, умений и компетенций, позволяющих молодому поколению быть успешно интегрированным в современные социотехнические системы, эффективно поддерживать и развивать научно-технический потенциал общества. Решение этих задач так или иначе осуществляется в современной образовательной системе и связано с совершенствованием теории и практики применения в обучении ряда классических принципов дидактики: *связи теории с практикой, политехнизма, профессиональной направленности обучения.*

Принцип политехнизма в обучении, обозначенный как значимый в конце XIX в. и задействованный в достаточно полной

мере в отечественном образовании в двадцатом столетии, в настоящее время не всегда упоминается в системе базовых принципов дидактики. Забытый совсем или редко обсуждаемый в процессе профессиональной подготовки учителей, этот принцип фактически утратил свои активные регулирующие функции. В массовой учебной практике данный принцип реализуется, как правило, фрагментарно и в форме воспроизведения прошлого, стремительно устаревающего опыта политехнического обучения.

Сложившиеся в общеобразовательных школах традиции в реализации политехнической направленности обучения могут быть определены как существенный и постоянно действующий социальный фактор, который определяет в совокупности с рядом других факторов (социально-экономических, политических) практически не снижающуюся в российском обществе остроту проблемы полноценного обеспечения современного производства рабочими и ин-

женерно-техническими кадрами. Настало время проанализировать ситуацию в системе школьного образования и сделать необходимые выводы относительно социальной результативности применяемой в ней модели политехнического обучения, обозначить возможные подходы к ее совершенствованию.

Со времен выдвинутой К. Марксом и Ф. Энгельсом идеи соединения обучения с производительным трудом система политехнической подготовки учащихся в отечественной образовательной практике претерпела не одно изменение. На каждом этапе развития технической культуры общества она обретала обновленное содержание.

К началу 2000-х в педагогической науке сложилось ставшее в последнее десятилетие общепринятым понимание принципа политехнизма в обучении. Его реализация в учебном процессе связывается с приобретением учащимися знаний ведущих отраслей современного производства и основных направлений научно-технического прогресса, научных основ работы конкретных объектов техники и технологических процессов, социально-экономических и экологических знаний, а также умений пользоваться отдельными инструментами и приборами. Должно уделяться внимание формированию у учащихся интереса к технике и развитию их творческих технических способностей. В итоге выпускники школ должны успешно «ориентироваться в окружающем (во многом сегодня технократическом) мире» [10, с. 40–43].

Основы политехнического обучения достаточно полно разработаны в педагогической науке (П. Р. Атутов, А. Т. Глазунов, Б. М. Игошев, А. А. Зворыкин, В. Е. Медведев, С. А. Новоселов, В. А. Поляков, В. Г. Разумовский, В. А. Фабрикант, С. В. Шухардин и др.). К концу двадцатого столетия были предложены решения широкого круга проблем в этой области педагогического знания. Тем не менее именно в этот период наблюдается спад интереса к политехническому обучению в средней школе. Уменьшается число факультативных курсов по технике, закрываются школьные кружки. Фактически распадается система дополнительного образования: прекращают свою работу станции юных техников и технические клубы в детских домах творчества. Это было связано в значительной мере с обновлением политической и экономической сфер жизнедеятельности социума и ростом профессионального интереса молодежи к этим сферам социальной практики. Катализатором развития данной ситуации явилась концепция гуманитаризации школьного образования, которая в большинстве случа-

ев не только ошибочно трактовалась, но и осуществлялась на практике как приоритетное развитие преподавания гуманитарных наук. Напомним, что исходным смыслом этой концепции является формирование у учащихся понимания социальной ценности различных областей научного знания.

Несмотря на процессы, связанные с активным развитием гуманитарной составляющей отечественного образования, на федеральном уровне направленность на политехническую подготовку учащихся сохраняется и, более того, закрепляется в образовательных стандартах первого и второго поколений. Однако введение данных стандартов, а также развитие в средней школе системы профильного обучения в первое десятилетие XXI столетия не привели на практике к ожидаемому росту интереса учащихся к получению инженерно-технического образования. Ставший в последние 20–25 лет чрезмерным интерес молодежи к гуманитарным профессиям имеет черты стабильности, что приводит в итоге к систематическому воспроизведению дисбаланса в кадровом обеспечении различных сфер профессиональной деятельности, а именно к дефициту квалифицированных рабочих и инженеров.

В обществе растет понимание того, что для решения указанной проблемы необходимы популяризация и углубленное изучение естественно-научных и технических дисциплин в общеобразовательной школе, обеспечение преемственности естественно-научного и инженерного образования на разных ступенях обучения. В ближайшем десятилетии одним из приоритетов социальной политики государства являются «повышение качества образования и подготовка научно-технических кадров, обладающих современными знаниями на уровне новейших достижений науки и технологий...» [9]. Востребованы системные и долгосрочные подходы к решению задач политехнической подготовки молодежи. Необходимо всестороннее и полноценное развитие образовательной инфраструктуры, соответствующей этим задачам [8].

Особенность текущего периода состоит в том, что нормативные декларации, связанные с необходимостью развития отечественного технического образования, стали подкрепляться реальными практическими шагами. Российским правительством определены приоритетные направления науки и техники, формируется соответствующая данным направлениям кадровая политика страны по подготовке отечественного инженерного корпуса (*увеличение контрольных цифр приема на инженерные специ-*

альности в вузы, назначение дополнительных стипендий будущим инженерам, введение прикладного бакалавриата, привлечение к преподаванию в школе и вузе потенциальных работодателей, обеспечение образовательных учреждений современным оборудованием, развитие конкурсного и олимпиадного движений в области технического творчества и др.).

Продвижение в развитии политехнической образовательной инфраструктуры намечилось, но изменения в лучшую сторону происходят пока крайне медленно. Исследование, проведенное нами в 2014–2016 гг., показало, что осознанное желание получить образование технической направленности имеют чуть более 11% выпускников средней школы из 286 опрошенных (г. Соликамск, г. Пермь). Гуманитарные области знаний и соответствующие им профессии привлекают более 64% учащихся, остальные 25% пока не определились с выбором. Полученные данные в целом согласуются с результатами изучения престижа инженерных и рабочих профессий среди учащихся 11-х классов г. Набережные Челны: рабочие и инженерные профессии выбирают около 15% школьников [3, с. 91].

Какие дополнительные социальные механизмы должны быть запущены для изменения сложившейся ситуации?

Как и в период 60–70-х гг. прошлого столетия, который отмечен яркими достижениями в области космонавтики и атомной энергетики и закономерным всплеском интереса молодежи к естественным наукам и технике, так и в настоящее время в социуме должны появиться значимые для образовательной практики направления технической инноватики. Одним из таких направлений является робототехника. В мировой системе образования робототехника функционирует уже более 10 лет. Как самостоятельная педагогическая технология робототехника связана с организацией проектно ориентированного обучения. В ней объединены классические подходы к освоению учащимися основ техники и современные направления учебной практики: моделирование, конструирование, программирование, изучение информационно-коммуникационных технологий и технологий искусственного интеллекта. В отечественном образовании внедрение этого направления технического творчества учащихся началось в 2008 г. в рамках общероссийской программы «Робототехника: инженерно-технические кадры инновационной России». Есть основание полагать, что образовательная робототехника является одной из перспективных составляющих обеспечения политехнической направленности обуче-

ния. Предпринимаются попытки выявить и реализовать учебно-воспитательный потенциал других инновационных направлений инженерно-технической деятельности школьников (современные космические технологии, нанотехнологии, фотоника и др.).

Следует отметить, что техническая инноватика охватывает на сегодня преимущественно внеурочную деятельность и дополнительное образование учащихся средней школы. Как известно, поддержка интереса к технике средствами извне всегда носит вспомогательный характер. Очевидно, что системно действующий профориентационный фактор должен быть связан с содержанием основного учебного процесса.

Средняя общеобразовательная школа — это та социальная структура, в которой создается и запускается «механизм» профессиональной ориентации молодежи. Именно в школе учащиеся должны получать системно организованную информацию о разнообразии профессиональной деятельности в социуме, обсуждать вопросы ее «престижа» и «социального потенциала» [3, с. 90–92], осуществлять первые профессиональные пробы. В этом ряду могут и должны быть полноценно представлены инженерные и рабочие профессии в рамках различных профессиональных сообществ, объединенных общей задачей создания и развития современной техносреды. Значимость этих профессий следует демонстрировать учащимся через многообразие следствий воздействия современной техники на все стороны социальной жизни.

Современная техносфера должна стать для школьников объектом целенаправленного изучения. И это не просто знакомство с устройством и принципом действия отдельных объектов техники, относящихся к различным сферам производственной и культурной жизни, но и осмысление их социальных функций. Другими словами, современное политехническое обучение должно включать знания по социологии техники, которые могут осваиваться школьниками в рамках различных учебных предметов, включая гуманитарные. Изучение составляющих социологии техники (социальных факторов, механизмов и закономерностей возникновения, развития и функционирования техники, социальной обусловленности технической деятельности и ее последствий) играет важную роль в формировании у учащихся представлений о модели современного техногенного общества и понимании способов решения его глобальных проблем [7, с. 28]. Знания по социологии техники позволят им преодолеть ограниченность ее традиционного инструментального толкования и обратиться к ее изучению как

социального феномена. Важным является обеспечение техносотализации обучаемых как «многоступенчатого процесса приобретения людьми культурно оформленных и социально установленных знаний и навыков, необходимых для адекватной технической деятельности (в том числе поведения и общения в технологически оформленных и социально значимых ситуациях), а также определения границ социально и культурно санкционированных технических действий и степени индивидуальной ответственности людей за соблюдение/нарушение этих границ» [7, с. 27]. Новый (социальный) контекст политехнического обучения будет, на наш взгляд, способствовать формированию у школьников адекватных современному этапу развития общества технических потребностей и интересов, установок и приоритетов их социальной технической активности, становлению осознанных профессиональных устремлений.

Решается ли эта задача в современной системе среднего образования? Рассмотрим результаты исследования, проведенного в 2014–2016 гг. кафедрой мультимедийной дидактики информационных технологий обучения Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета с целью изучения особенностей современной практики политехнической подготовки

учащихся в средней школе. Полученные результаты демонстрируют, на наш взгляд, типичный для регионов «стартовый» уровень, с которого начинается техническое образование молодежи и формируются ее профессиональные интересы. Анализ результатов исследования позволяет сформулировать ряд важных выводов относительно практики политехнического обучения, существующей в настоящее время в средней школе.

1. *Отношение к изучению техники, уровень осознания значимости политехнической подготовки учащихся в средней школе.* Большинство учителей считают необходимым формирование у учащихся представлений о современной технике и верно оценивают уровень заинтересованности детей в ее изучении. При этом отмечается наличие у значительной части школьников 7–9 классов лишь общего интереса к техническим объектам (более 90%). Интерес к научным основам их работы заметно ниже (рис. 1). Недоценивается значимость технического знания с точки зрения обеспечения безопасности жизнедеятельности. Его необходимость в этой связи отмечает менее 60% учителей и менее трети школьников. Не являются привлекательными для школьников занятия техническим творчеством. Интерес к этому проявляют только 9–11% опрошенных.

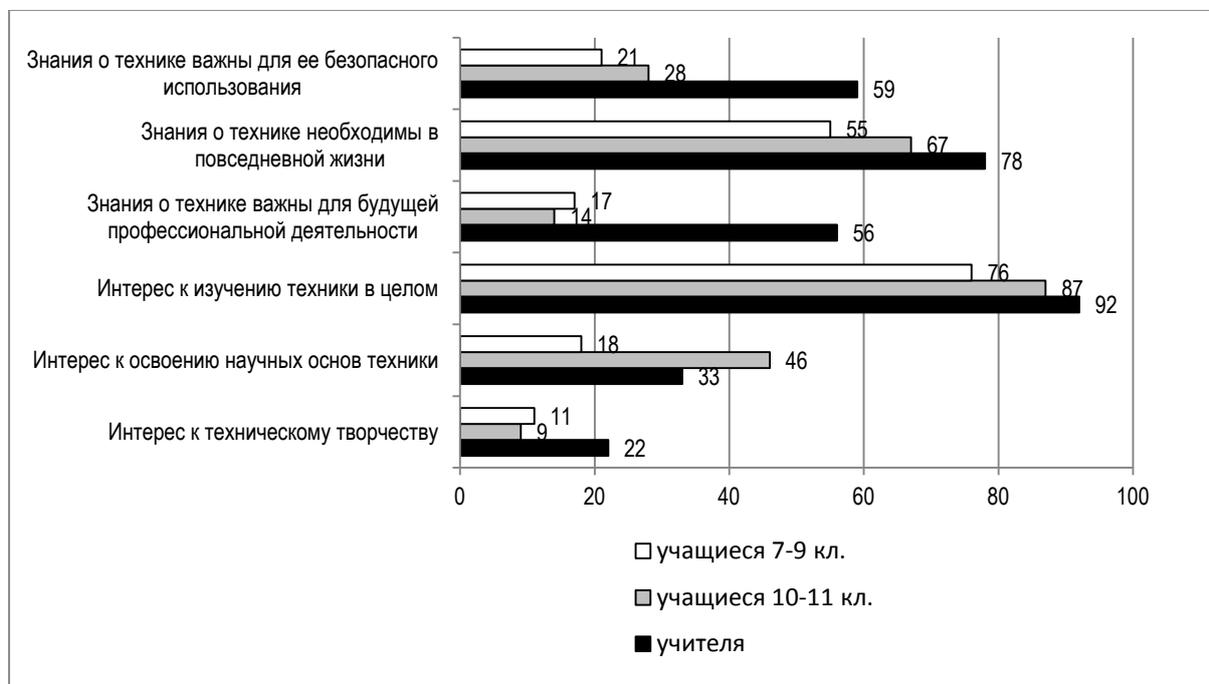


Рис. 1. Факторы, определяющие необходимость изучения школьниками вопросов техники (данные опроса учителей и учащихся 7–9 классов, 10–11 классов)

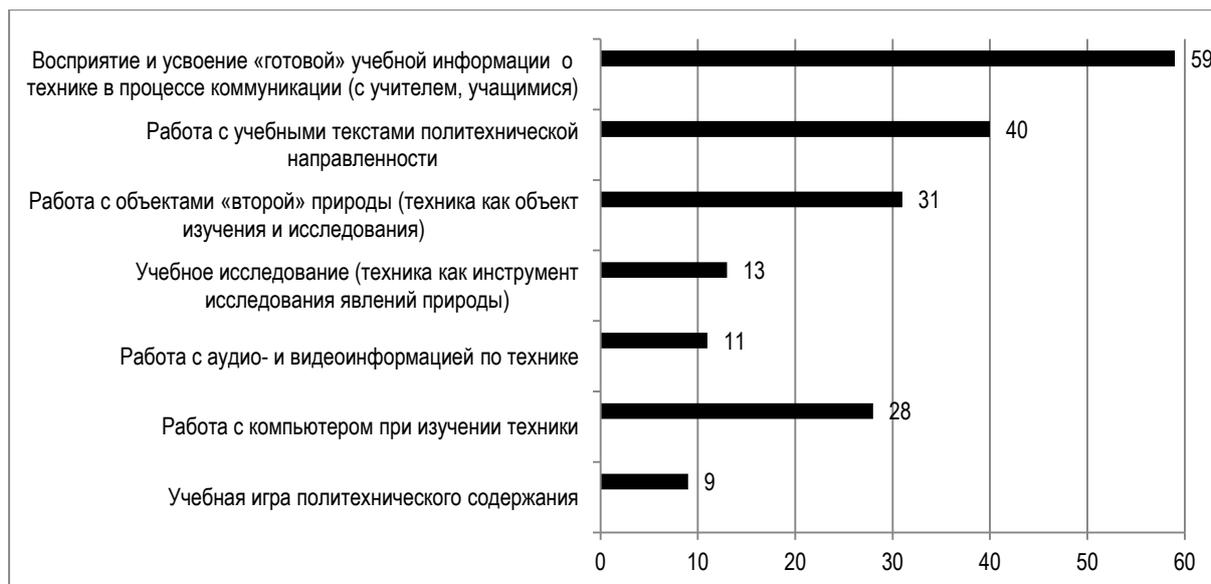


Рис. 2. Методы обучения, используемые учителями в политехнической подготовке учащихся (данные опроса учителей)

При переходе в старшую школу прослеживается изменение отношения учащихся к изучению техники. Возрастает интерес к научным основам ее работы (46%), изучению современных технических устройств и перспективных направлений их разработки (около 70%). Причиной тому является более глубокое понимание старшеклассниками значимости изучения этих вопросов для жизнедеятельности в современной техносреде. Общая картина, тем не менее, не радует: интерес к технике связывается преимущественно с повседневной жизнью и носит для учащихся в целом потребительский характер, что практически не влияет на их профессиональные устремления.

2. *Содержание и объем политехнического материала, его соответствие сложности современной техносреды.* Сложившееся в последние десятилетия отношение школьников к изучению техники и отсутствие четких регламентов оценки уровня их политехнической подготовки ориентируют учителей на предъявление при обучении лишь краткой технической информации. Ее содержание и объем, как правило, не выходят за рамки учебника. Только 11% учителей отмечают, что дают учащимся представление о современном уровне развития техники. Этому обстоятельству есть объяснение. Техника настоящего времени не только совершенна, но и сложна. Принципы ее действия в полном объеме, как правило, недоступны для понимания неспециалистам. Это, как справедливо отмечает Э. А. Аринштейн, создает пропасть между современной техникой и содержанием школьных курсов [1]. По этой причине в учебниках рассматриваются в

основном только доступные для освоения учащимися технические объекты (например, по физике это поршневой насос, шлюзы, электродвигатель, радиоприемник и т. п.). Изучение таких объектов для целого ряда школьников, живущих в сложной и разнообразной техносреде, является фактором снижения привлекательности технической составляющей учебных курсов. В такой ситуации у них не может продуктивно развиваться интерес к технике, формироваться соответствующие профессиональные устремления. Важно наполнить школьную образовательную среду ресурсами по современной технике, решить комплекс методических проблем, связанных с ее изучением, создать необходимые материально-технические условия, разработать дидактические материалы для организации технической деятельности школьников с современным оборудованием.

3. *Методы изучения вопросов техники: соотношение традиционных подходов и инновационных практик обучения.* Анализ задействованных в учебном процессе источников технического знания позволяет утверждать, что, как и много десятилетий назад, главным из них остается среда коммуникаций (учитель ↔ учащиеся). Прочие источники информации о технике используются в преподавании менее трети учителей (рис. 2).

Представляют интерес методы работы, используемые педагогами при изложении материала, связанного с техникой. В основном это традиционные методы — *рассказ и объяснение* конкретных примеров практического применения изучаемых явлений и законов в различных технических устройствах. На эти методы обучения указали 45% и

55% учащихся 7–9 и 10–11 классов соответственно. Около половины учащихся считают, что получают информацию о технике в ходе *самостоятельной работы с учебником*. Работу с научно-популярной литературой отмечают только 8% опрошенных. Далеко не все учителя (в среднем около 55%) используют *средства наглядности* при освещении вопросов техники. Это означает, что только каждый второй школьник может увидеть на уроке изучаемые технические объекты. Учащиеся в ответе на этот вопрос более критичны и отмечают факты применения учителями средств наглядности в среднем лишь в 35% случаев. Недостаточно задействована *виртуальная учебная среда*. Около 20% школьников изучает вопросы техники с помощью ресурсов Интернет. Только около 50% учителей сообщают, что используют электронные ресурсы при рассмотрении вопросов техники. Преимущество в обучении имеют традиционные медиа-объекты. Рисунки и фотографии демонстрируют 40,5% учителей от общего числа опрошенных, видеофрагменты – 37%, анимацию – около 30%, интерактивные модели – 22%. По мнению учащихся, совсем невелика на занятиях доля *практической деятельности*, связанной с изучением техники. Решение задач с техническим содержанием как вид учебной работы отмечают 40% опрошенных, работу с компьютерными моделями технических объектов – 12%, выполнение заданий с элементами технического творчества – 9%.

Как видно, те виды деятельности, которые собственно призваны обеспечивать

знакомство школьников с современным состоянием техники и перспективами ее развития и предполагают активную работу с различными техническими устройствами или моделями таких устройств, представлены в учебном процессе весьма «бедно». Это позволяет сделать вывод о том, что в базовом образовании фактически не только является недостаточной содержательная основа для возникновения у учащихся интереса к технике, но и не сложилась полноценная деятельностная составляющая. Это не может не сказываться в итоге на качестве политехнического обучения и соответственно формировании профессионального выбора выпускников средних школ.

4. *Организационные формы политехнической подготовки и необходимость их разнообразия*. Прикладной технический материал изучается школьниками, как правило, на уроках в рамках обязательных учебных курсов. Исключение в качестве иной формы занятия отчасти составляют лабораторные работы, где обычно происходит использование технических объектов как инструментов учебной деятельности. Другие формы занятий (элективные курсы и факультативы технической направленности, практикумы, экскурсии) для освещения вопросов техники используются редко. Занятия по техническому творчеству относятся чаще к внеурочной деятельности и весьма неохотно посещаются учащимися, в особенности старшеклассниками. Это отмечают и учителя, и школьники. Последние опять же более строги в своих оценках (рис. 3).

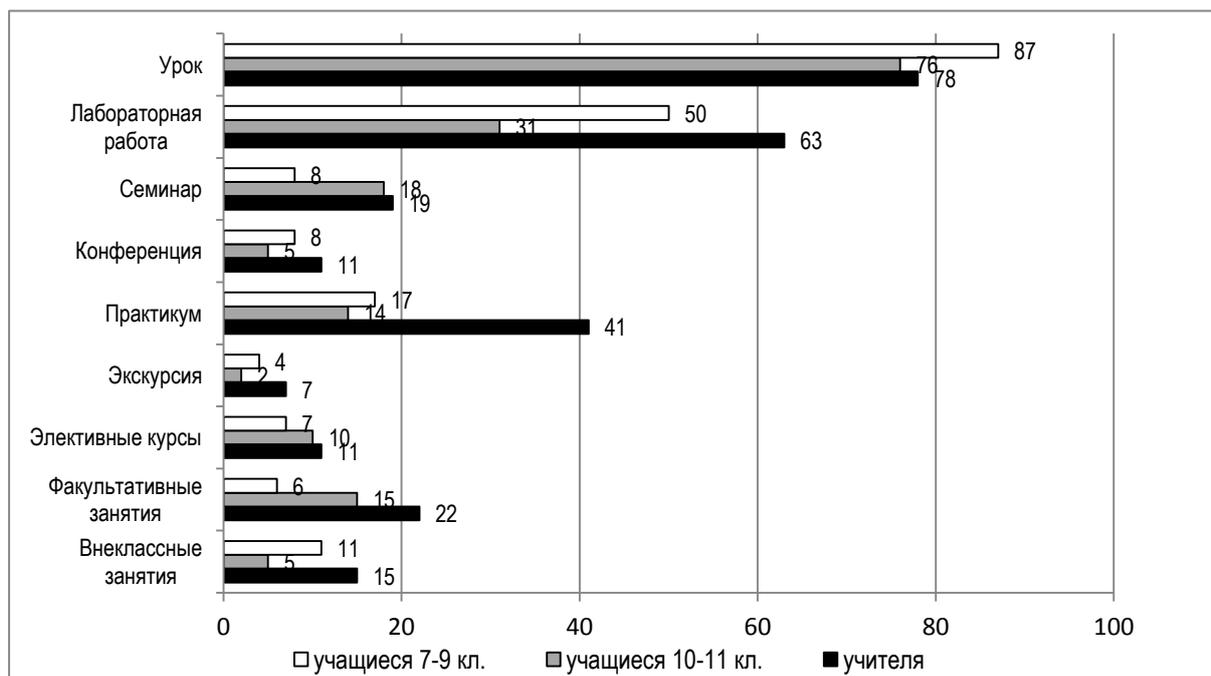


Рис. 3. Формы учебных занятий, на которых изучаются вопросы технического содержания (данные опроса учителей и учащихся 7–9 классов, 10–11 классов)

Разнообразие форм занятий — одно из важных условий изменения отношения учащихся к технике. Каждая форма имеет свой образовательный потенциал и обеспечивает решение специфического комплекса учебно-воспитательных задач, создает свою «палитру красок» в описании современной техносреды и роли человека в ее развитии.

5. *Систематизация и обобщение знаний о технике как средство формирования технической составляющей мировоззрения.* Анализ результатов исследования показал, что большинство учителей использует материалы по технике в учебном процессе преимущественно в ходе текущих учебных занятий (85%). В конце изучения темы вопросы техники в рамках обобщающих занятий рассматривает только треть учителей (33%), а в конце раздела — 37% из числа опрошенных. Это свидетельствует о явно низком уровне внимания педагогов к решению задач систематизации и обобщения знаний о технике. Технические знания современного школьника — это преимущественно знания о единичном. Уровень их обобщения и систематизации ограничивается в лучшем случае рассмотрением современных отраслей производства и перспектив научно-технического прогресса.

Необходимо ставить и решать задачи формирования у учащихся технических знаний различной степени обобщенности, и в том числе знаний, дающих представление о таком техническом макрообъекте, как современная техносреда. Не менее важным является формирование у учащихся обобщенных технических умений и универсальных технических действий, а также освоение обобщенных моделей технического поведения и деятельности человека в современном обществе.

Итак, изучение практики политехнической подготовки учащихся средней школы позволяет сделать вывод о ее соответствии достаточно давним педагогическим традициям. Такой подход к организации обучения влечет за собой соответствующие результаты, в том числе устойчивый дисбаланс в профессиональной ориентации выпускников школ и связанные с этим трудности в формировании кадрового инженерно-технического корпуса отечественного производства. Есть основания считать, что социальные решения государства, ориентированные на подъем престижа рабочих и инженерных профессий, не дадут должного эффекта, если не будут поддержаны преобразованиями теории и практики политехнического обучения в средней школе.

Что же необходимо изменить в содержании и организации учебного процесса в направлении политехнической подготовки

учащихся, чтобы на «выходе» получался иной образовательный и социальный результат?

Прежде всего следует отметить, что потребность в инженерных кадрах — это только одно из оснований необходимости качественного политехнического обучения школьников. Еще одним важным основанием является сложность современного техносоциума. В его структуре представлено большое разнообразие технических объектов, относящихся к разным сферам производственной практики. Более того, в настоящее время весьма совершенный технопарк имеется не только в научной и производственной сферах, но и в сферах культуры и искусства, медицины и спорта, в быту. Автоматизация, а теперь и роботизация техники, ее эргономичность и рост безотказности в работе создают у большинства потребителей технических услуг иллюзию необязательности технических знаний (не только специальных, но и общих). На самом деле ситуация обратная. Напротив, достигнутый на сегодня уровень технической оснащенности общества и высокие темпы ее дальнейшего развития требуют серьезной и целенаправленной подготовки молодого поколения к жизнедеятельности в непрерывно усложняющейся техносреде. Результатом такой подготовки должно стать эффективное и безопасное существование человека в современном техном мире.

Еще одним важным основанием необходимости качественного политехнического обучения является возникновение среды обитания нового типа — биотехносреды. В связи с этим важно готовить молодое поколение к реализации не только продуктивных, но и природоохранных, а также здоровьесберегающих практик воспроизводства, использования и дальнейшего развития современного технопарка, другими словами, к созданию экотехносреды.

Каждый человек для эффективного и безопасного существования в окружающем его техном мире должен обладать необходимым уровнем *технической культуры (ТК)*. Если ранее этот уровень вполне обеспечивался приобретением совокупности конкретных технических знаний и умений, то в условиях объединения отдельных технопарков (по отраслям и сферам деятельности) в глобальную техносреду, охватывающую и зачастую увязывающую воедино как профессиональную, так и повседневную жизнь больших сообществ людей, таких знаний уже недостаточно. Анализ философских и социальных аспектов развития техники (Н. А. Бердяев, М. Хайдеггер, Т. Имамичи и др.) показывает, что важной составляющей технической культуры человека

наряду с конкретным техническим знанием становится *метатехническое знание (МТЗ)* как *система обобщенных знаний о техносфере: ее структуре, содержании, закономерностях функционирования и развития*. МТЗ является основой становления представлений о современной технической картине мира — картине «второй природы», — стратегическим регулятивом жизнедеятельности человека в техносфере. В связи с этим в средней школе в содержании обучения должны быть представлены не только общая характеристика и научные принципы работы конкретных технических устройств и технологических процессов. Важно показать их место и роль в современной техносфере, раскрыть на этой основе направления и закономерности ее изменения, рассмотреть способы обеспечения безопасного функционирования, продемонстрировать адекватные модели и целесообразную практику технической деятельности людей, преобразующей техномир.

Формирование наряду с конкретными техническими знаниями обобщенных технических представлений способствует развитию «глобального мышления» [5, с. 37—39]. Этот тип мышления — основа комплексного осмысления проблем развития техники в ее взаимодействии с природой и обществом, влиянии на настоящее и будущее цивилизации.

Ориентация на обновленный результат политехнической подготовки учащихся — *становление технической культуры, базирующейся на конкретных и обобщенных знаниях, в том числе метатехническом знании*, — определяет необходимость существенного обновления содержания принципа политехнизма. Фактически сложились условия для изменения парадигмы политехнического обучения. К ее генеральным идеям могут быть отнесены: а) необходимость *формирования у учащихся технознания XXI в. как знания о технической составляющей современной научной картины мира — совокупности фундаментальных идей, принципов, понятий о техносфере* (Е. Ю. Левченко, В. Е. Медведев, А. Н. Сергеев, Н. А. Шайденко и др.); б) становление у обучаемых *технической культуры, базирующейся на технических знаниях, опыте технической деятельности и ценностном отношении к технике* (В. Н. Эверестова), и *регламентация базового уровня развития ТК*; в) обеспечение средствами учебного процесса *соответствия уровня технической культуры учащихся современному*

этапу развития общества — техносоциализация (Н. В. Попкова).

Обозначенные выше составляющие новой парадигмы политехнического обучения пока не сложились в единый комплекс — *научно обоснованную систему взглядов* — и не реализованы в полной мере в содержании принципа политехнизма. Нуждается в уточнении понятие «техническая культура». Корректировка его содержания должна базироваться, на наш взгляд, на обновленной концепции технознания и быть связанной с исследованием структуры *техносферы* как среды жизнедеятельности (рис. 4).

Техническая культура личности (ТК) — интегральная характеристика, определяющая содержание и способы взаимодействия человека с техносферой и раскрывающая материальную и духовную, процессуальную и результативную составляющие данного взаимодействия. Уровень ТК проявляется в освоенных человеком моделях технического поведения и деятельности, реализуемых им способах решения технических задач с учетом его отношения к следствиям этих решений (*военно-политическим, социально-экономическим, экологическим, национально-культурным, морально-этическим, ценностно-мировоззренческим*).

К компонентам технической культуры могут быть отнесены: 1) уровень технических знаний (их полнота, системность и обобщенность, функциональность); 2) накопленный опыт технической деятельности (умения и навыки, готовность к решению различных практических задач); 3) уровень развития отношений (взаимодействий) «человек (общество) ↔ техника ↔ природа», а также уровень осознания и учета в своем поведении и деятельности следствий этих отношений; 4) менталитет личности, включающий: а) потребности, интересы, умонастроения, волевые устремления, определяющие ее техническую активность и направленность на формирование конкретной системы технических объектов, с которыми взаимодействует человек в силу своих профессиональных обязанностей и личных склонностей; б) сложившиеся на этой основе в его сознании модели технического поведения и деятельности. Политехническое образование в средней школе должно иметь своей целью последовательное и комплексное развитие всех слагаемых ТК. Каждый учебный предмет вносит свой вклад в формирование технической культуры учащихся.

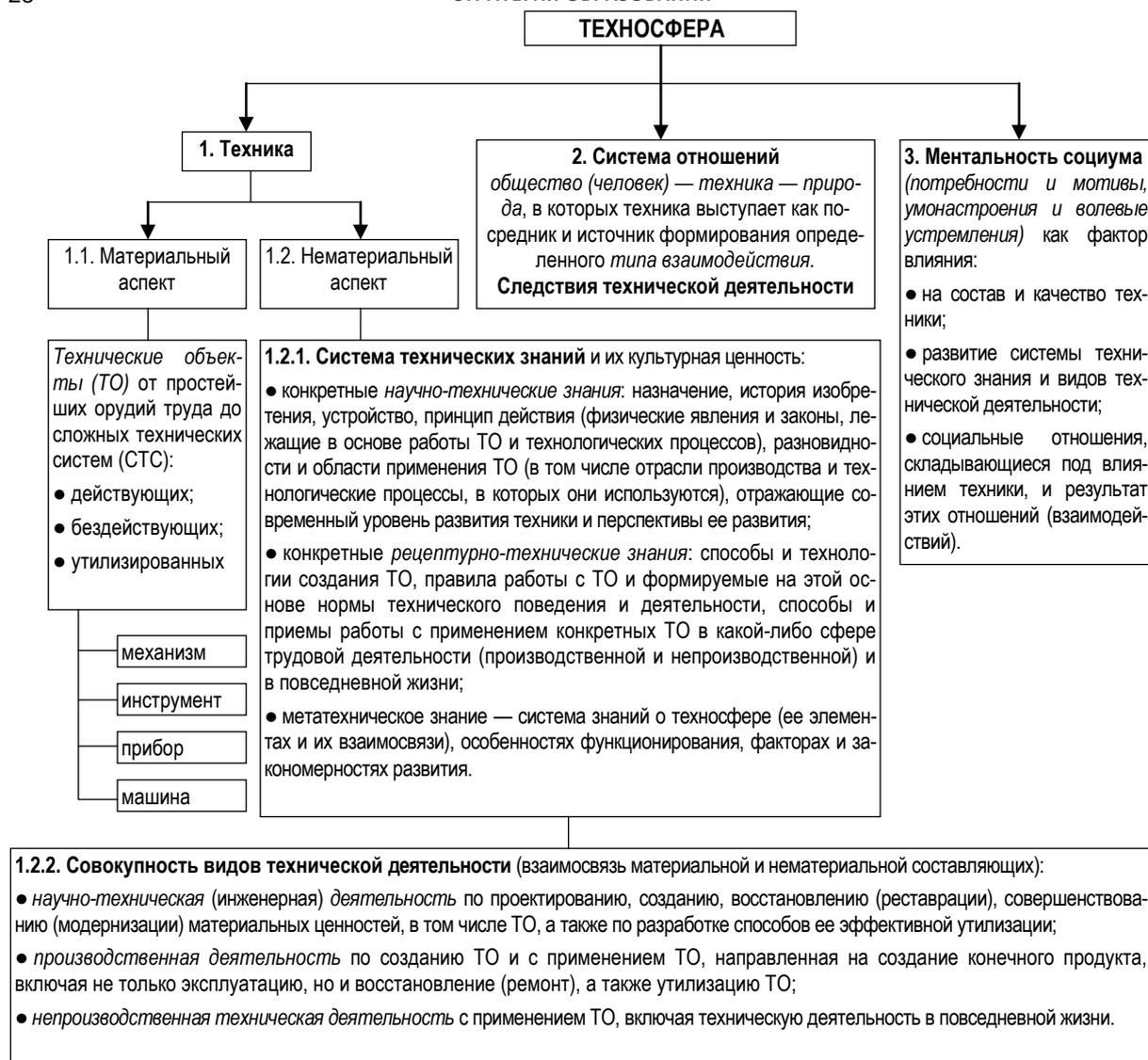


Рис. 4. Структура техносферы

Базовой составляющей технической культуры являются, как отмечалось, технические знания. Понятийный аппарат современного технознания имеет сложную структуру. В нем представлены конкретные и обобщенные технические знания. Обобщенные знания наряду со специальными техническими должны включать, как отмечалось выше, знания по социологии техники.

К техническим знаниям максимально широкой степени общности (метатехническому знанию) относится понятие «техносфера». Сопоставление позиций разных авторов (А. В. Литвинцевой, А. И. Половинкина и др.) позволило нам уточнить содержание данного понятия. Макрокомпонентами техносферы являются: 1) *техника*, 2) *система отношений (взаимодействий)* «общество (человек) ↔ техника ↔ природа», 3) *ментальность социума* (потребности, интересы, волевые устремления и сложившиеся модели технического поведения и деятельности) [4; 6].

В нашем исследовании предпринята попытка определить составляющие метатехнического знания (рис. 4). Его структура была раскрыта ранее в нашей работе [2].

Результатом формирования у учащихся представлений о современной техносфере является более высокий уровень развития их технической культуры и потребность в техническом самообразовании. Образовательный потенциал каждого учебного предмета в формировании метатехнического знания имеет свою специфику, потому наибольший успех будет достигнут при комплексном использовании возможностей предметов естественно-научного, технологического и гуманитарного профилей.

Ориентация на обновленный результат политехнической подготовки учащихся определяет необходимость уточнения содержания принципа политехнизма. Принцип политехнизма в обучении — это система регулятивов (требований), направляющих деятельность учителя на формирование у

учащихся технической культуры (технической грамотности и компетентности) как основы их адаптации к современной техносреде и последующей интеграции в техносциум. Обновленное толкование принципа политехнизма базируется на системном подходе к разработке содержания политехнической подготовки учащихся [2]. Основанием для построения данной системы являются структура техносферы и содержание ее элементов (рис. 4).

Обучение в условиях реализации принципа политехнизма в его новом толковании должно быть ориентировано на решение комплекса задач: 1) развитие технической грамотности учащихся — системы нормативных технических знаний и умений (*конкретных, обобщенных*, включая *метауровень обобщения*), технических навыков; формирование адекватных современному уровню развития техносферы моделей технического поведения и деятельности; 2) формирование технической компетентности учащихся — готовности к решению инженерно-технических задач, связанных с использованием знаний в различных сферах повседневной и трудовой деятельности, с учетом осознания системы отношений (взаимодействий) «общество (человек) ↔ техника ↔ природа», а также их возможных следствий;

3) развитие интереса к технике и содействие техническому творчеству у учащихся; стимулирование их активности в освоении и преобразовании современной техносферы; 4) создание образовательной инфраструктуры, реализующей требования к политехнической подготовке школьников и современному уровню ее материально-технического обеспечения. Через содержание этих задач раскрывается весь комплекс направлений политехнической подготовки школьников. На основе данного комплекса может быть построена обновленная модель реализации принципа политехнизма в обучении.

Преобразование практики политехнической подготовки учащихся в средней школе, финансовые вложения на федеральном и региональном уровнях в техническое образование студентов в вузах, постоянное совершенствование образовательной технической инфраструктуры среднего и высшего образования в совокупности должны обеспечить неуклонное нарастание позитивных изменений в решении проблемы формирования у молодежи современной технической культуры и, как неперенное следствие этого, становление развитого инженерно-технического кадрового корпуса современного отечественного производства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аринштейн Э. А. Некоторые проблемы школьного курса физики : тезисы докладов. — М. : Физический факультет МГУ, 2000.
2. Ильин И. В., Оспенникова Е. В. Принцип политехнизма в обучении физике в контексте современных представлений о структуре техносферы // Педагогическое образование в России. — 2014. — № 1. — С. 71—76.
3. Каюмов А. Т., Каников Ф. К., Исхакова Н. Р. Учащаяся молодежь крупного индустриального города о престиже профессий // Социологические исследования. — 2013. — № 8. — С. 87—95.
4. Литвинцева А. В. Социокультурная рефлексия динамики техносферы. Динамика техносферы: социокультурный контекст. — М. : Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2000.
5. Лихачев Д. С. Экология культуры // Экология и жизнь. — 2012. — № 6. — С. 37—39.
6. Половинкин А. И. Законы строения и развития техники : учеб. пособие. — Волгоград : ВолгПИ, 1985.
7. Попкова Н. В. Социология техники: объект, предмет, понятийный аппарат, функции // Социологические исследования. — 2013. — № 9. — С. 23—31.
8. Стенографический отчет о заседании Совета при Президенте по науке и образованию [Электронный ресурс] : (23 июня 2014 г., Москва, Кремль). — Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/news/45962> (дата обращения: 25.07.2014).
9. Стратегия развития науки и инноваций в Российской Федерации период до 2015 года [Электронный ресурс] : (от 15.02.2006 г.). — Режим доступа: <http://www.base.garant.ru/198072/> (дата обращения: 04.07.2007).
10. Теория и методика обучения физике в школе: общие вопросы : учеб. пособие для студентов высших пед. учебных заведений. — М. : Академия, 2000.

REFERENCES

1. Arinshiteyn E. A. Nekotorye problemy shkol'nogo kursa fiziki : tezisy dokladov. — M. : Fizicheskiy fakul'tet MGU, 2000.
2. Il'in I. V., Ospennikova E. V. Printsip politekhizma v obuchenii fizike v kontekste sovremennykh predstavleniy o strukture tekhnosfery // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2014. — № 1. — S. 71—76.
3. Kayumov A. T., Kanikov F. K., Iskhakova N. R. Uchashchayasya molodezh' krupnogo industrial'nogo goroda o prestizhe professiy // Sotsiologicheskie issledovaniya. — 2013. — № 8. — S. 87—95.
4. Litvintseva A. V. Sotsiokul'turnaya refleksiya dinamiki tekhnosfery. Dinamika tekhnosfery: sotsiokul'turnyy kontekst. — M. : Izd-vo MGTU im. N. E. Baumana, 2000.
5. Likhachev D. S. Ekologiya kul'tury // Ekologiya i zhizn'. — 2012. — № 6. — S. 37—39.
6. Polovinkin A. I. Zakony stroeniya i razvitiya tekhniki : ucheb. posobie. — Volgograd : VolgPI, 1985.
7. Popkova N. V. Sotsiologiya tekhniki: ob"ekt, predmet, ponyatiynyy apparat, funktsii // Sotsiologicheskie issledovaniya. — 2013. — № 9. — S. 23—31.

8. Stenograficheskiy otchet o zasedanii Soveta pri Prezidente po nauke i obrazovaniyu [Elektronnyy resurs]: (23 iyunya 2014 g., Moskva, Kreml'). — Rezhim dostupa: <http://www.kremlin.ru/news/45962> (data obrashcheniya: 25.07.2014).

9. Strategiya razvitiya nauki i innovatsiy v Rossiyskoy Federatsii period do 2015 goda [Elektronnyy resurs] : (ot 15.02.2006 g.). — Rezhim dostupa: <http://www.base.garant.ru/198072/> (data obrashcheniya: 04.07.2007).

10. Teoriya i metodika obucheniya fizike v shkole: obshchie voprosy : ucheb. posobie dlya studentov vysshikh ped. uchebnykh zavedeniy. — M. : Akademiya, 2000.

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 141.319.8
ББК Ю153.3

ГРНТИ 14.01.07

Код ВАК 19.00.01; 19.00.07

Герт Валерий Александрович,

доктор философских наук, профессор кафедры философии, социологии и культурологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: valeragert@gmail.com.

К СО-БЫТИЙНОЙ ПРИРОДЕ ВЗАИМОСВЯЗИ СОЦИАЛЬНЫХ ЧУВСТВ И ПОТРЕБНОСТЕЙ ЧЕЛОВЕКА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: антропологический принцип; целостность со-бытия; витальные потребности; социальные потребности; человек; переживание; со-переживание; социальные чувства; доминантность чувств в со-бытии.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается взаимосвязь потребностей и чувств человека. На глубинном уровне желания человека («Я хочу») представлены потребностями. Деление потребностей на витальные и социальные позволяет анализировать психологические доминанты и разделять их на связанные с удовлетворением естественных для организма каждого человека нужд (сон, жажда, питание, половое влечение, комфортный температурный режим) и состоящие в осуществлении необходимого постоянного *выхода «за» пределы* своей телесности к другому человеку. Для нас в обосновании со-бытийной природы потребностей и чувств человека принципиально важен не только антропологический принцип Л. Фейербаха, приводящий к их онтологизации, но и преодоление деперсонализации их развития. Процессы самореализации, общения и смыслообразования рассматриваются как базовые социальные потребности сывания индивидуальностей в цикличности со-бытия, порождающие социальные, надындивидуальные чувства (любви и ненависти, уважения и презрения, уверенности и вины, сострадания и равнодушия и т. д.) и сопровождаемые ими. Деятельностная цикличность со-бытия позволяет рассмотреть не только взаимосвязь витальных и социальных потребностей при их минимизации или максимизации, но и доминантность поддерживающих или разрушающих его целостность чувств. Предлагается в структуре целостности индивидуального бытия как со-бытия при опосредовании чувств отношением к другому рассматривать и различать, кроме переживания, еще и со-переживание. Доминантная фиксированность чувств на другом или на себе в со-бытии позволяет выделять чувства позитивные и негативные. Эта классификация обладает значительным объяснительным потенциалом в истолковании их развития и деформаций. Носящий динамический характер переход от витальных потребностей к социальным сопровождается динамическим продвижением чувств от переживания к со-переживанию, а опосредованность витальных потребностей в их реализации социальными соответствует опосредованности чувств в виде переживаний чувствами в форме со-переживаний.

Gert Valeriy Aleksandrovich,

Doctor of Philosophy, Professor of Department of Philosophy, Sociology and Culturology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

ON THE CO-EXISTENTIAL NATURE OF INTERRELATIONSHIP BETWEEN SOCIAL FEELINGS AND NEEDS OF THE PERSON

KEYWORDS: anthropological principle; integrity of coexistence; vital needs; social needs; person; feeling; co-feeling; social feelings; dominance of feelings in coexistence.

ABSTRACT. The article deals with the interrelationship between the feelings and needs of the person. On the deep level, the person's desires ("I want") are presented by needs. The subdivision of needs into vital and social ones allows analyzing psychological dominants and distinguishing those associated with satisfaction of needs natural for every person's organism (sleep, thirst, food, sexual attraction, comfortable temperature) and those consisting in performing the desired continuous exit from one's bodily boundaries to another person. In his interpretation of the coexistential nature of the feelings and needs of the person, the author places great importance not only on the anthropological principle of L. Feuerbach leading to their ontologization, but also on overcoming depersonalization of their development. The processes of self-realization, communication and sense creation are viewed upon as basic social needs of individuals generating social super-individual feelings (love and hatred, respect and contempt, confidence and guilt, compassion and indifference, etc.) and followed by them in the cyclic coexistence. Activity-based cyclic nature of coexistence makes it possible to consider not only interrelationship between vital and social needs in their minimization or maximization but also the dominance of the feelings supporting or ruining its integrity. Apart from feeling, the author suggests considering and distinguishing co-feeling in the structure of integral individual being treated as coexistence while mediating feelings through relation to another person. The dominant fixation of feelings on another person or on oneself in coexistence allows distinguishing positive and negative feelings. This classification has a strong explanatory potential in interpretation of their development and deformation. The dynamic transition from vital needs to social ones is accompanied by dynamic movement of emotions from feelings to co-feelings, and the mediation of vital needs through social ones in their realization corresponds to the mediation of emotions in the form of feelings by emotions in the form of co-feelings.

В экзистенциальной философии и психологии одним из отправных пунктов является позиция Л. Фейербаха, который определенно выступил против понимания природы человека Р. Декартом. «Интимнейшую сущность человека выражает не положение: “Я мыслю, следовательно, я существую”, а положение: “Я хочу, следовательно, я существую”» [10, с. 638]. Развивая это положение, основанное на признании важности общения, отношения человека к другому человеку, Л. Фейербах сформулировал антропологический принцип философии, что позволило ему стать основателем (персоналистической) антропологии.

Суть антропологического принципа Л. Фейербах выражает так: «Человеческая сущность налицо только в общении, в единстве человека с человеком, в единстве, опирающемся лишь на реальность различия между Я и Ты» [10, с. 203]. Индивидуальные различия между Я и Ты дополняют и обогащают единство в общении. Единство человека с человеком Л. Фейербах называет величайшим и последним принципом философии. «Все существенные отношения, принципы различных наук — это только различные виды и формы этого единства» [10, с. 204]. По существу, философом задается методология со-бытийного анализа в перспективном развитии антропологии.

В направлении к экзистенциализму развивалась и концепция С. Л. Рубинштейна [2], который также обращается к «зеркальности» другого человека. Бытие человека считается не только специфическим объектом, включающим и субъекта, но и включает в себя «другой субъект — “зеркало”, которое отражает и то, что я воспринял, и меня самого. Для человека другой человек в его индивидуальном бытии — мерило, выразитель его “Человечности”. Специфика индивидуального бытия человека — в наличии как минимум двух людей, в отношениях которых происходит не только отличие себя от другого, но и утверждение отношений друг к другу как отношений внутри бытия, не считаться с которыми человек не может ни в познании, ни в общении, ни в предметной деятельности. «Мое отношение к другому предполагает и его отношение ко мне: “я” такой же другой для того, которого я сперва обозначил как другого, и он такой же “я” (исходная точка системы координат), как “я”» [8, с. 335]. Через вещи, через отношения к предметам деятельности тоже осуществляются взаимоотношения между людьми. Поэтому само предметное действие должно быть включено в бытие человека как необходимое и существенное звено.

Обновление предмета действия сопровождается обновлением самого человека.

Наиболее ярко желания («хочу») человека представлены потребностями. Деление потребностей человека на витальные (биологические) и социальные (включая и духовные) практически не ставится под сомнение. Такое деление потребностей позволяет разграничивать психологические доминанты, связанные с удовлетворением нужд организма каждого человека во сне, питье, пище, половом влечении, тепле и состоянии в осуществлении требуемого постоянного выхода «за» пределы своей телесности. Учет предметов потребностей позволяет охарактеризовать существенные отличия человека. Если витальные потребности ограничены удовлетворением нужд организма конкретного человека, то социальные (со-бытийные) потребности удовлетворяются в пространстве со-бытия, которое в развитии каждого человека а) представлено историей рода как историческое пространство, б) представлено имеющимся предметно-вещественным пространством места проживания и в) смысловым пространством, определяющим приоритеты жизнедеятельности сообщества людей «здесь и сейчас».

Историческое возрастание возможностей удовлетворения витальных потребностей человека доказывать нет необходимости. Улучшение качества и увеличение разнообразия питания, все большая комфортность одежды и жилища, прогрессирование физических возможностей человека — это проявление исторического возвышения витальных потребностей. Но удовлетворяемая витальная потребность несомненно вызывает *ослабление* актуального отношения индивидов к предметам потребления и актуальной взаимозависимости с ними, что приводит и к ее собственному ослаблению. Только неудовлетворенная и неудовлетворяемая потребность поддерживает определенность отношения к своему предмету. Насилие над человеком, рассматриваемое в аспекте неудовлетворенных витальных потребностей (потребностный детерминизм), приводит и может приводить к идеям о потреблении как главной цели производства, достижении которой и есть смысл бытия человека, и тогда историческая перспектива развития человечества должна быть связана не с созиданием, а с потреблением.

Для устранения этого противоречия необходимо принять во внимание, что *удовлетворяемые витальные потребности* возвышаются не столько в мерности и разнообразии потребления, сколько в освобождении человека от ограничений собствен-

ной жизни в рамках нового типа его потребностей — социальных. Неудовлетворенность витальных потребностей ограничивает несвоемерность и позитивную свободу социальных потребностей.

Удовлетворяемые витальные потребности обретают со-бытийные особенности своего функционирования и развития. Свобода социальных потребностей человека от витальных есть свобода *от* ограничений жизни, *для* утверждения жизни, социальной жизни, со-бытийной жизни. Если у витальных потребностей доминирует направленное отношение к предмету их удовлетворения, то в со-бытии они приобретают двойственный характер. Их двойственность заключается в том, что в со-бытии воспроизводится отношение к предмету витальных потребностей как минимум со стороны двух индивидуальностей. Различное отношение со стороны многих индивидуальностей к единым предметам витальных потребностей выстраивает предметы потребностей и отношения к ним в определенный ряд сообразно с доминирующими в данный момент потребностями этих индивидуальностей. Возникшая и возникающая «иерархия» отношений к предметам потребностей и отношений между индивидуальностями по поводу этих предметов приобретает ценностный смысл и ценностное значение. Только со-бытийная природа социальной потребности создает ценностное отношение к предмету витальной потребности.

Если свобода удовлетворения витальных потребностей есть свобода *от* наличных предметов потребления и ограничивается самой сутью их конечной природы, то свобода удовлетворения социальных потребностей есть свобода *для* реализации и утверждения индивидуальности и ее бытия, свобода формирования и реализации потребностей в соиздании предметов потребления. «Негативная» свобода витальных потребностей достигается с помощью «позитивной» свободы социальных потребностей. Только позитивная свобода при реализации социальных потребностей характеризуется относительной свободой от витальных потребностей и содержит в себе *способность преодоления потребностного детерминизма*.

Самоорганизация со-бытия в целостность происходит в таких основных процессах, которые являются реализацией уже не столько витальных, сколько социальных потребностей в виде выхода «за» пределы своей личности к другому — в смыслообразовании, самореализации, общении: «Полезность партнера по коммуникации заключается в том, что он другой» [5, с. 54]. Носителем смыслов является не текст, не предмет, не вещь сама по себе,

а человек в опосредованном взаимодействии с другими людьми через со-отношения своего, отличающегося от других деятельностного сбывания в целостности индивидуального бытия как со-бытия.

Осознание процесса реализации витальной потребности в со-бытии при переходе от одного состояния неудовлетворенности к другому состоянию удовлетворенности сохраняет для социальных потребностей доминирующее положение над смыслом удовлетворения витальных потребностей. «Смысл двенадцатичасового труда заключается для него (рабочего. — В. Г.) не в том, что он тклет, прядет, сверлит и т. д., а в том, что это — способ *заработка*, который дает ему возможность поесть, пойти в трактир, поспать» [7, с. 432]. Но вне пространства бытия (со-бытия) социальных потребностей витальные теряют свои человеческие функции. К. Маркс справедливо считал, что в абстрагировании, отрывающем их от деятельностной реализации социальных потребностей и превращающем в последние и единственные конечные цели, они носят животный характер [2, с. 564].

Сознательное отношение внутри бытия к своим потребностям и потребностям другого одновременно у двух (или нескольких) индивидуальностей создает ситуацию сравнения иерархий отношений к предметам потребностей и обуславливает возможность *оценивания* их значения и ценностного смысла для себя и другого (других). Наличие после оценивания возникшей избирательности в отношениях к своим потребностям и потребностям других индивидов наряду с наличием или отсутствием актуального (заинтересованного) отношения к предметам потребностей (и деятельности) со стороны многих индивидов «наделяет» несвоемерностью и витальные потребности. *Только человек способен сознательно ограничивать свои витальные потребности*, регулируя их детерминацию в своем со-бытии.

Целостность со-бытия — это свойство, которое утверждает необходимость взаимодействия людей и создает возможность преодоления недостаточности отдельного человека в отношениях с миром; это свойство, которое порождает деятельностные изменения не для одного человека, а как минимум для двух как сторон взаимодействия. Целостность со-бытия подразумевает ее самоорганизацию на основе «слабых» взаимодействий. Выход любой индивидуальности за свои пределы также может привести к сильным взаимодействиям, к встрече с чужим и даже чуждым и таким образом нарушить или разрушить целостность со-бытия [7].

Преодоление своемерности витальных потребностей не есть прекращение действия потребностного детерминизма. Через обслуживание социальных потребностей витальные и в дальнейшем сохраняют свою детерминацию. Как витальные потребности опосредованы социальными, так и социальные опосредованы витальными. При этом удовлетворяемые витальные потребности утверждают позитивную свободу социальных и открывают перед человеком возможность реализации их несвоемерного всеприродного потенциала.

В потребностях, в отличие от чувств, явно выражена направленность на предмет своего удовлетворения. При отсутствии такой направленности нет и самого факта потребности. Чувства человека не так явно связаны с объектами и явлениями внешней для него реальности. В содержательной статье И. А. Джидарьян показана роль потребностей и чувств в мотивации деятельности человека [4]. Серьезный шаг в развитии представлений о чувствах человека сделал Ф. Е. Василюк, который представил фундаментальную концепцию в деятельностном подходе к человеческим переживаниям, где «переживание рассматривается не как отблеск в сознании субъекта тех или иных его состояний, не как особая форма созерцания, а как особая форма деятельности, направленная на восстановление душевного равновесия, утраченной осмысленности существования, словом — на “производство смысла”» [1, с. 5]. Так пишет в предисловии к его книге В. П. Зинченко.

В процессах переживания и сопереживания утверждается и выражается актуальная длительность витальных и социальных потребностей. В со-бытии переживание предстает как со-переживание, сочувствие, со-страдание. Чувства сопровождают удовлетворение потребностей в процессах переживания — радости, восторга, печали, тоски, страха, страсти — или со-переживания — любви, гордости, уверенности, ненависти, ревности, зависти, стыда и т. д. Поскольку социальные (со-бытийные) потребности не имеют ограничений, накладываемых «организмом», а открыты в пространство со-бытия и предел их «насыщения» безгранично раздвигается, постольку социальные чувства имеют длительность, зависящую от доминант в отношениях с другим (другими) по поводу со-отношения их целей, смыслов, ценностей, действий и отношений. Отношение к другому в структуре со-бытия опосредует развитие всех человеческих чувств, их деформацию и их разрушение.

Длительность социальных чувств может иметь решающее значение в определе-

нии деятельности по отношению друг к другу: или с доминантой «за счет другого», «против другого», или «для другого», «вместе с другим». Изменение социальных чувств с «плюса на минус» и наоборот объясняется изменением отношений в со-бытии, а их относительная самостоятельность в длительности и свободе проявления и изменения объясняется их надьиндивидуальной (со-бытийной) природой.

Можно ли чувства «вынести за скобки» при рассмотрении деятельностного цикла со-бытия? Понятно, что разновременность чувства и действия, потребности и самого акта ее удовлетворения очевидна и не требует доказательств. Однако длительность присуща циклам со-бытия, в котором мысль, чувство, действие, уверенность (вера) составляют части целого и сопровождают друг друга, образуя некоторую завершенность (целостность) деятельностного цикла. Исследование со-бытийной природы целостности индивидуального бытия человека позволяет, на наш взгляд, обосновывать *перспективы развития деятельностного подхода к его чувствам*. Взаимодействие потребностей и чувств также циклично: удовлетворение или реализация потребностей порождает чувства, а длительность переживания и со-переживания определяют и поддерживают их актуальную предметную направленность.

Социальные деформации со-бытия возможны и выражают нарушения его целостности. Когда имеются в виду алкоголизм и наркомания, которые приводят к замыканию человека на своих состояниях «удовольствия» и «удовлетворения», тогда потенциал со-бытия ограничивается витальными потребностями и влечениями индивидуальностей. Социальные деформации со-бытия — это формы социального отчуждения между людьми, это нарушение антропологического принципа в уже имеющейся и сложившейся целостности со-бытия, это сведение онтологической уникальности человека к незначимой величине для других людей, это уничтожение ценности индивидуальности.

Искусственное поддержание доминирования потребительства посредством формирования престижного вещного потребления создает ситуацию доминирования витальных потребностей и ограниченной реализации социальных потребностей и способностей в со-бытии, утверждает своемерность и своецентризм, ограничивает открытость со-бытия к всеобщности и универсальности. При потребительстве в удовлетворении витальных потребностей утрачивается перспектива развития социальных потребностей — перспектива значимых временных изменений. В таких си-

туациях время измерения может доминировать над временем изменения, что существенно влияет на весь комплекс соотношений со-бытия.

Поддержание единообразия престижного потребления при удовлетворяемости витальных потребностей и уравнительный подход к удовлетворению витальных потребностей при недопотреблении по существу дают одинаковый эффект. Уравнительный подход — это достаточно сильное внешнее отрицание выбора индивидуальности, это отрицание другими самооптимизации моего индивидуального бытия, это позитивная свобода других для меня без моей субъектной реакции. В условиях недопотребления с необходимостью в обществе возникают требования минимизации в удовлетворении потребностей и максимизации в самореализации. Минимизация и максимизация, применяемые одновременно к одному и тому же индивиду, не приносят эффекта оптимизации. В отличие от возможности сознательной минимизации и максимизации в удовлетворении витальных потребностей, имеющих эффект оптимизации в границах воспроизводства человеческого организма отдельного человека, минимизация и максимизация в целостности со-бытия направлены на воспроизводство индивидуализированной социальности, и их последствия касаются отношений с другими людьми и бытия этих людей.

Единство оптимизации витальных потребностей и оптимизации социальных потребностей обеспечивается оптимизацией всего цикла деятельностного воспроизводства со-бытия человека.

На наш взгляд, рассматривая со-бытийную природу чувств человека, корректнее говорить о проявлении деформации целостности со-бытия по доминантной направленности процессов внутри него — направленных на мир людей (доминантность другого) или направленных на себя (доминантность самого себя). Доминантная направленность на другого человека может быть позитивной и негативной. Негативная доминантность другого может деформировать и даже разрушать целостность со-бытия, а позитивная — оптимизировать ее, поскольку акцент в целостности со-бытия на другом по модели «для другого» — созидательный, а по модели «за счет другого» — разрушительный для целостности и циклических процессов со-бытия. Деформации будут проявляться как в отношении к себе, так и в отношении к другим людям, давая эффект в виде гуманизации или де-гуманизации. Наиболее ярко эти различия проявляются при сравнении соотносительного спектра доминирующих чувств, сопровождающих мысли, отношения и действия в отношении к другому (другим) в целостности индивидуального бытия (см. табл.).

Таблица

Доминантность чувств человека в со-бытии

<i>Доминантная направленность на себя, деформирующая со-бытие</i>	<i>Доминантная направленность на другого, поддерживающая целостность со-бытия</i>	<i>Доминантная направленность на другого, разрушающая целостность со-бытия</i>
Самолюбование	Любовь	Ненависть
Всепрощенчество	Дружба, дружелюбие	Неприязнь, злоба, злость
Самоуверенность	Уверенность	Вина
Самоценность	Самодостаточность	Зависть
Гордыня	Гордость и достоинство	Унижение
Лицемерие	Совесть (Стыд)	Злорадство
Самовосхваление	Благодарность, признательность	Обида
Преклонение ради выгоды	Уважение	Презрение
Жалость к себе	Сострадание	Равнодушие

В процессах со-чувствия, со-переживания и со-страдания формируется доминантная направленность на другого, которая даже при отсутствии взаимности может иметь позитивный ресурс для развития. Даже стыд есть процесс со-бытия, поскольку это стыд *перед кем-то*. Это подтверждает один из выводов Ж. П. Сартра: «Итак, другой является неизбежным посредником, соединяющим меня со мной самим; я стыжусь, *каким я являюсь другому*» [9, с. 362].

Негативная доминантная направленность на другого разрушает или деформирует целостность со-бытия, так как отрицает и ослабляет другого в качестве необходимого условия поддержания со-переживания. Следствием длительности такой позиции может явиться закрепление доминантности самого себя. Дружба и дружелюбие может переходить во всепрощенчество (беспринципность), а уверенность — в неадекватную самоуверенность или уверенность в собственной непогрешимости. Самодостаточность может перейти в собственную сверхценность, гордость — в гордыню, признательность — в неадекватное самовосхваление, уважение — в культовое или выгодное преклонение и идолопоклонство, любовь — в любовную слепоту или самолюбование, и в результате всё это может привести к неадекватной самооценке и потере собственной индивидуальности.

Коррекция в со-бытии возможна при достаточно выраженных чувствах с позитивной доминантной направленностью на другого, превышающих по силе чувства с негативной доминантной направленностью на другого. Чем больше сближающих чувств в со-бытии, чем интереснее предметное содержание общения с ближайшим окружением сверстников и взрослых, чем глубже идентичность индивидуальных смыслов с гуманизмом общечеловеческих ценностей, тем полнее, совершеннее со-отношение чувств и мыслей, чувств и действий, чувств и отношений внутри индивидуальности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 200 с.
2. Герт В. А. К онтологии целостности человека // Изв. Урал. федерал. ун-та. Сер. 3, Общественные науки. — 2012. — № 3 (106). — С. 95—103.
3. Герт В. А. О концепции индивидуального бытия человека в работах С. Л. Рубинштейна // Социально-педагогическая деятельность в социуме: теория, практика, перспективы : материалы VI Междунар. соц.-пед. чтений им. Б. И. Лившица (14 нояб. 2014 г.) / ФГБОУ ВПО «УрГПУ». — Екатеринбург, 2014. Ч. 1. — С. 184—189.
4. Джидарьян И. А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности // Теоретические проблемы психологии личности. — М. : Наука, 1974. — С. 145—169.
5. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. — СПб. : Азбука, 2014.
6. Маркс К., Энгельс Ф. Из ранних произведений. — М. : Госполитиздат, 1956.
7. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. В 50 т. Т. 6. — Изд. 2-е. — М. : Госполитиздат, 1957. — 762 с.
8. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. — М., 1973.
9. Сартр Ж. П. Бытие и ничто: опыт феноменологич. антропологии / Ж. П. Сартр ; пер. с фр. В. И. Колядко. — М. : АСТ : Астрель, 2015.
10. Фейербах Л. Избранные философские произведения. В 2 т. Т. 1. — М., 1955.

Чувства долга, чести, достоинства, совести подчеркивают значимость «суверенитета» индивидуальности человека в целостности со-бытия и отличаются высокой определенностью и ответственностью перед другими.

Даже намеренное уединение, самоизоляция могут выступать в виде сознательно-го обособления и служить сохранению (защите) индивидуальности. Такой поиск происходит не только при одиночестве, но и в других формах, в которых цикличность внутри со-бытия имеет потенциал к самоорганизации. Это феномены любви, дружбы, сотрудничества, которые могут обретать многообразные проявления в виде компромисса, консенсуса, баланса, равновесия, оптимума.

Но даже одно сильное негативное чувство или конфликт отношений с другим могут перевесить и разрушить единство со-бытия, несмотря на наличие позитивной доминантности другого. Перевод *негативных* чувств, сопровождающих мысли, отношения, действия, в *позитивные* происходит через о-со-знание, со-переживание, стыд, т. е. через те же процессы со-бытия. Внешнее в одном из этих процессов изменения смыслов меняет со-отношение с другими процессами, что приводит к *диссонансу* мыслей, чувств, отношений, действий. Так начинается перевод негативного в позитивное, а в практической психологии есть возможность выстроить последовательность необходимых изменений в индивидуальном бытии как со-бытии конкретного человека, т. е. онтологизировать и персонализировать переход негативных чувств в позитивные.

Мы считаем, что, как потребности в филогенезе и онтогенезе эволюционировали от витальных к социальным, так и чувства эволюционировали от переживания к со-переживанию. Как витальные потребности в своей реализации опосредованы социальными, так и чувства переживаний опосредованы чувствами со-переживаний.

REFERENCES

1. Vasilyuk F. E. Psikhologiya perezhivaniya (analiz preodoleniya kriticheskikh situatsiy). — M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1984. — 200 s.
2. Gert V. A. K ontologii tselostnosti cheloveka // Izv. Ural. federal. un-ta. Ser. 3, Obshchestvennye nauki. — 2012. — № 3 (106). — S. 95—103.
3. Gert V. A. O kontseptsii individual'nogo bytiya cheloveka v rabotakh S. L. Rubinshteyna // Sotsial'no-pedagogicheskaya deyatel'nost' v sotsiume: teoriya, praktika, perspektivy : materialy VI Mezhdunar. sots.-ped. chteniy im. B. I. Livshitsa (14 noyab. 2014 g.) / FGBOU VPO «UrGPU». — Ekaterinburg, 2014. Ch. 1. — S. 184—189.
4. Dzhidar'yan I. A. O meste potrebnostey, emotsiy i chuvstv v motivatsii lichnosti // Teoreticheskie problemy psikhologii lichnosti. — M. : Nauka, 1974. — S. 145—169.
5. Lotman Yu. M. Vnutri myslyashchikh mirov. — SPb. : Azbuka, 2014.
6. Marks K., Engel's F. Iz rannikh proizvedeniy. — M. : Gospolitizdat, 1956.
7. Marks K., Engel's F. Soch. V 50 t. T. 6. — Izd. 2-e. — M. : Gospolitizdat, 1957. — 762 s.
8. Rubinshteyn S. L. Problemy obshchey psikhologii. — M., 1973.
9. Sartr Zh. P. Bytie i nichto: opyt fenomenologich. antropologii / Zh. P. Sartr ; per. s fr. V. I. Kolyadko. — M. : AST : Astrel', 2015.
10. Feyerbakh L. Izbrannye filosofskie proizvedeniya. V 2 t. T. 1. — M., 1955.

УДК 37.013.83
ББК 4432.4

ГРНТИ 14.35.01

Код ВАК 13.00.08

Зеер Эвальд Фридрихович,

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии профессионального развития, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11; e-mail: kafedraprg@mail.ru.

Сыманюк Эльвира Эвальдовна,

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620083, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51, к. 217; e-mail: e.e.symaniuk@urfu.ru.

Бердникова Дарья Владимировна,

аспирант кафедры общей и социальной психологии, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620083, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51, к. 217; e-mail: dariyab@bk.ru.

Борисов Георгий Игоревич,

ассистент кафедры общей и социальной психологии, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620083, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51, к. 217; e-mail: georgy.borisov@urfu.ru.

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТРАНСПРОФЕССИОНАЛИЗМА
СУБЪЕКТОВ ТЕХНОМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: транспрофессионализм; методологические основы; субъекты техномической деятельности; техномическая деятельность; логико-смысловые модели; развитие транспрофессионализма; высокие гуманитарные технологии.

АННОТАЦИЯ. Актуальность исследуемой проблемы обусловлена изменившимися социально-экономическими условиями и социально-технологическим развитием экономики в России, что проявляется в существенном преображении мира профессий в условиях постиндустриального общества: одни профессии исчезают, другие трансформируются, третьи возникают. Наряду с устоявшимися понятиями «профессия», «специальность», в последние годы в профессиональном сообществе утверждается новый термин «транс-профессия» для обозначения вида трудовой активности, реализуемой на основе синтеза и конвергенции профессиональных компетенций, принадлежащих к разным специализированным областям. Профессиональной характеристикой транс-профессий является транспрофессионализм — способность к выполнению широкого спектра специализированных видов деятельности. Выявление социально-гуманитарных технологий развития этой интегральной способности специалистов в системе непрерывного образования обусловило актуальность данного исследования. Цель статьи заключается в анализе и обобщении оснований, предпосылок транспрофессионализма как интегрального качества субъекта техномических профессий в динамично изменяющейся социально-профессиональной среде. Ведущими методами в исследовании данной проблемы являются теоретико-методологический анализ предмета и проблемы исследования на основе изучения и логического обобщения научной литературы, а также гипотетико-индуктивный и проектный методы. В статье констатируется, что в ходе развития постиндустриального общества понятие «профессия» утрачивает свое первоначальное значение как область общественного разделения труда, а конкурентоспособными и востребованными на рынке занятости населения становятся транспрофессионалы, способные к выполнению широкого спектра видов профессиональной деятельности. Материалы статьи могут представлять интерес для методологов, научных работников, педагогов и специалистов непрерывного профессионального образования.

Zeer Eval'd Fridrikhovich,

Doctor of Psychology, Professor, Head of Department of Psychology of Professional Development, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Symanyuk El'vira Eval'dovna,

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

Berdnikova Dar'ya Vladimirovna,

Post-graduate Student, Department of General and Social Psychology, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

Borisov Georgiy Igorevich,

Assistant Lecturer of Department of General and Social Psychology, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

**METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF TRANSPROFESSIONALISM
OF SUBJECTS OF TECHNOMIC ACTIVITY**

KEYWORDS: transprofessionalism; methodological foundations; subjects of technomic activity; technomic activity; logico-semantic models; development of transprofessionalism; high humanitarian technologies.

ABSTRACT. The urgency of the problem under investigation is conditioned by the changed socio-economic conditions and the socio-technological development of the Russian economy, which has led to a significant change in the world of professions in a post-industrial society: some professions disappear, others are transformed, and still others arise for the first time. In recent years, along with the well-established concepts of “profession” and “specialty”, a new term “transfession” has been more and more extensively used in the field of professional studies to mean a kind of labor activity realized on the basis of synthesis and convergence of professional competences belonging to different specialized fields. Transprofessionalism — the ability to perform a wide range of specialized activities — serves as a professional characteristic of transfessions. The identification of socio-humanitarian technologies of the development of this integral capacity of specialists in the system of continuing education has determined the urgency of this study. The purpose of the article is to analyze and generalize the grounds and prerequisites of transprofessionalism as an integral quality of the subject of technological professions in a dynamically changing social and professional environment. The leading methods in the study of this problem are the theoretical and methodological analysis of the object and problem of research on the basis of a study and logical generalization of scientific literature, as well as hypothetical-inductive and design methods. The article argues that in the course of the development of a postindustrial society, the term “profession” loses its original meaning as an area of social division of labor, and transprofessionals capable of performing a wide range of professional activities become competitive and popular on the employment market of the population. The materials of the article may be of interest to methodologists, researchers, teachers and specialists in continuing professional education.

Введение

Характеризуя современное постиндустриальное общество, А. Г. Асмолов подчеркивает его релятивистскую природу, ускорение изменений, мобильность, разнообразие, сложность, гетерогенность, нелинейность, многомерность и неопределенность [1].

В постиндустриальном обществе на передний план выходят показатели, характеризующие развитие высоких технологий, темпы обновления производства, уровень развития социальной сферы (особенно образования и здравоохранения) и вообще сферы услуг. Базис данного общества определяет шестой технологический уклад, на долю которого приходится уже более 60% промышленного производства в развитых странах. Основу данного уклада составляют высокие технологии в сфере инженерии, биологии, когнитивистики, социально-гуманитарных областях, сфере ИТ. Эти технологии как ведущие направления технологического уклада станут определяющими в геополитической конкуренции XXI в.

При этом очевидным становится, что в новом технологическом укладе изменяются требования к профессиональной подготовке специалистов: во-первых, углубляется профилизация, даже в рамках одной профессии (например, инженера) становится всё больше различных, порой сильно отличающихся профилей подготовки, а научные и технические прорывы достигаются, как правило, в очень узких направлениях; во-вторых, быстрая смена, обновление уже существующих технологий приводит к возрастанию потребности в овладении компетенциями (знаниями, умениями, навыками), расширяющимися устоявшийся функ-

ционал профессионала; в-третьих, практический выход изобретений и открытий в стадию коммерческой реализации инновации возможен только при детальной проработке производственных, экономических, социальных, психологических и многих других аспектов.

Таким образом, проблема заключается в том, что объективно новые научно-прикладные результаты будут получаться в узких сферах науки и техники, но быстрая реализация их потенциала возможна только при тесном и эффективном взаимодействии специалистов, не только являющихся хорошими профессионалами в одной области, но способных вникать в проблемы других научных и технических отраслей и готовых продуктивно взаимодействовать с профессионалами этих отраслей в одной команде.

Это обуславливает особую актуальность подготовки инженеров. Ведь в этой профессии уже сейчас становятся востребованными компетенции из разных профессиональных видов деятельности. Будущий инженер должен быть одновременно и исследователем, и практиком, организатором и исполнителем, менеджером и аналитиком, программистом и психологом. Ответом на данный вызов подготовке специалистов может стать транспрофессионализм как расширение социально-профессиональных границ и увеличение эффективности деятельности. В свете этого изучение транспрофессионализма приобретает особую значимость и является своевременным.

На сегодняшний день в зарубежной литературе постоянно подчеркивается тот факт, что для эффективного инновационного разрешения проблем постиндустриального общества необходимо развитие новой формы профессионализма, а именно транс-

Статья выполнена при поддержке гранта РФФИ 18-013-01147 А «Социально-гуманитарная парадигма формирования транспрофессионализма субъектов социоэкономических профессий».

© Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э., Бердникова Д. В., Борисов Г. И., 2018

профессионализма. Необходимость возникновения данной формы профессионализма, как отмечают Г. Рако (G. Racko), Д. Пауэлл (J. Powell), М. Хорсбурх (M. Horsburgh) [19; 18; 17] и другие, обусловлена самой логикой развития постиндустриального общества: интенсивное развитие информационных технологий требует от специалиста расширения спектра профессиональных знаний, гибкости, умения быстро адаптироваться к изменяющимся условиям профессиональной среды, навыков работы в команде.

Транспрофессионализм как научная категория имеет противоречивые трактовки, а исследования данного вопроса как в отечественной, так и в зарубежной науке единичны, к тому же имеют специфический, а не общий характер. Вместе с тем отсутствие целостных методологических представлений о транспрофессионализме, о том, как он формируется, какими личностными качествами определяется, делает невозможным организацию и реализацию процесса профессиональной подготовки транспрофессионала. Нами транспрофессионализм трактуется как интегральное качество специалиста, характеризующее способность осваивать и выполнять деятельность из различных видов и групп профессий. С появлением специалистов, ориентированных на развитие универсальных сквозных компетенций, можно наблюдать возникновение формации «транспрофессионалов», квалификация которых базируется на развитии новых ключевых компетенций, позволяющих находить комплексные и уникальные решения на основе трансдисциплинарного синтеза знаний и межпрофессиональной коммуникации. Исследование транспрофессионализма на примере инженерных специальностей обусловило необходимость создания общей методологии транспрофессионализма, определение его модели, разработки Платформы транспрофессионального образования, технологий формирования транспрофессиональных компетенций инженера.

Подходы к феномену транспрофессионализма

В зарубежной литературе активно используются следующие термины: «интерпрофессионализм», «мультипрофессионализм», «транспрофессионализм». Многие зарубежные авторы рассматривают и используют данные термины как синонимичные, некоторые же, напротив, дифференцируют, но недостаточно четко, что, собственно говоря, создает понятийную неоднозначность. В целом можно отметить, что в зарубежной литературе мультипрофессионал, транспрофессионал — человек, который обладает глубоким знанием не только своей

специальности, но и смежных с ней, широким кругозором, глобальным мышлением, готовностью и умением работать в команде.

Проблеме межпрофессионального, мультипрофессионального и транспрофессионального обучения посвящено много статей. При этом под межпрофессиональным обучением понимается обучение двум видам профессиональной деятельности, а под мультипрофессиональным — обучение трем и более видам профессиональной деятельности. М. Хорсбурх (M. Horsburgh) отмечает, что в настоящее время исследований в области межпрофессионального, мультипрофессионального обучения сравнительно мало, многие специалисты в вузах скептически относятся к обучению подобного типа, так как считают, что оно может мешать глубокому, фундаментальному освоению студентами собственной специальности [17].

Если М. Хорсбурх в своей работе рассматривает межпрофессиональное и мультипрофессиональное образование как две параллельные тенденции в обучении, то Р. Харден (R. Harden) [16] описывает мультипрофессионализм, межпрофессионализм и транспрофессионализм как ступени транспрофессионального обучения. Данный автор подчеркивает, что транспрофессиональное обучение является эффективным при соблюдении ряда условий, а именно: оптимального соответствия формата образования, ступени образования и категории студентов, четкого представления результатов обучения, рассмотрения мультипрофессионального образования как многоступенчатого процесса. В целом анализ зарубежной научной литературы показывает, что на сегодняшний день достаточно много работ, посвященных проблеме транспрофессионализма, но в большинстве из них данная проблема просто констатируется, а конкретных исследований сравнительно мало. Х. Бар (H. Barr) выделяет в данной области следующие проблемы: отсутствие четкого определения понятий «интерпрофессионализм», «мультипрофессионализм», «транспрофессионализм», эффективных средств оценивания и доказательной базы. Соответственно дальнейшее развитие идей транспрофессионализма должно идти, с точки зрения указанного исследователя, в следующих направлениях: прояснение семантики терминов, совершенствование методологии оценивания, создание теоретической и доказательной базы теории [15].

На сегодняшний день в отечественной, как и в зарубежной науке, нет единой трактовки понятия «транспрофессионализм». Так, П. В. Малиновский, один из основоположников теории транспрофессионализма в России, определяет его как коллективно

распределенную способность рефлексивно связывать и организовывать представителей различных профессий для решения комплексных проблем [12]. Как мы видим, в данном определении подчеркивается, что транспрофессионализм предполагает совместно-творческую деятельность, готовность и умение специалиста формировать полипрофессиональные команды и эффективно работать в них с целью решения ряда комплексных проблем.

Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк определяют транспрофессионализм как интегральное качество специалиста, характеризующее его способность осваивать и выполнять деятельность из разных видов и групп профессий [6]. То есть транспрофессионализм представляет собой выход за рамки одной профессии, ее обогащение знаниями, технологиями, относящимися к другим видам профессиональной деятельности, развитие новых ключевых компетенций, позволяющих находить комплексные и уникальные решения на основе трансдисциплинарного синтеза и межпрофессиональных коммуникаций.

Анализ отечественной специальной литературы свидетельствует, что одни авторы рассматривают транспрофессионализм преимущественно с позиции освоения специалистом разных видов и групп профессий, другие подчеркивают готовность специалиста к командной работе. Е. А. Максимова [11] дает комплексное определение транспрофессионализма, которое объединяет две позиции: транспрофессионализм — готовность действовать на границе профессиональных областей, в условиях профессиональной мобильности, а также способность работать в полипрофессиональных командах с целью решения комплексных проблем. Также в настоящее время нет четкого понимания того, какими компетенциями должен обладать транспрофессионал, разные авторы предъявляют широкий спектр требований, которым должен соответствовать транспрофессионал. Так, П. А. Малиновский [12] выделяет ряд базовых транспрофессиональных компетенций: узкая специализация в рамках определенной профессии, способность к межпрофессиональной коммуникации и трансдисциплинарному синтезу знаний, ориентация на сочетание фундаментальных исследований с практическим решением проблем, навыки командной работы, постоянное развитие и самосовершенствование, вхождение в профессиональные и транспрофессиональные сети.

Актуальной на сегодняшний день является проблема развития транспрофессиональных компетенций и оценки их сформированности. Если в зарубежной научной литературе предпринимаются попытки

предложить и обосновать методы оценки сформированности транспрофессиональных компетенций, то в отечественной публике, посвященных данной проблематике, мы не нашли.

Актуальность изучения и формирования транспрофессиональных компетенций у представителей технических специальностей обусловлена главным образом запросом практики. Как отмечают Л. В. Вахидова, Э. М. Габитова [4], внедрение в производство инновационных технологий вынуждает руководство расширять трудовой функционал работника, вследствие чего профессионал решает задачи, выходящие за рамки его трудовой специальности. М. В. Цыгулева подчеркивает, что в современных условиях развития производства от специалиста требуется решение комплексных задач, способность к инновационной деятельности и осуществлению широкого спектра мыслительных операций [13]. С. А. Кудряков говорит о наметившейся на сегодняшний день тенденции к объединению инженерных отраслей, в частности, авиационной и космической отрасли [8]. То есть в настоящее время, отмечает С. А. Кудряков, происходит усиление взаимопроникновения профессий и от специалиста требуются компетенции, которые ранее относились к разным областям деятельности.

Таким образом, можно констатировать, что на сегодняшний день феномен транспрофессионализма является малоразработанным как в зарубежной, так и в отечественной психологии и имеется широкий круг вопросов, требующих решения.

Методологические основы

Методологической позицией нашего исследования стала неклассическая психология, эксплицированная в работах Л. С. Выготского [5], А. Н. Леонтьева [9] и А. Р. Лурии [10].

При научном обосновании опираясь на концепцию профессионального становления личности и следующие методологические подходы: многомерный, трансдисциплинарный, сетевой и проектный [7].

Изучение методологии профессионального развития субъекта деятельности позволило определить частные принципы проектирования. К ним относятся принципы:

- единства личностного и профессионального самоопределения в профессионально-образовательном пространстве;
- интеграции — объединения межпрофессиональных и трансдисциплинарных компонентов социально-профессиональной деятельности;
- соразвития личности, образования и профессиональной деятельности обучающихся;

– комплементарности и избирательности, взаимодействия разнопрофильных профессий, в результате чего проявляются новые профессиологические эффекты;

– вариативности содержания профессионального образования, чем определяются индивидуальные образовательные траектории;

– сопряжения профессиональных и образовательных стандартов с трансдисциплинарными функциями непрерывного профессионального образования;

– конвергенции содержания образования и высоких образовательных технологий, обеспечивающей развитие транспрофессионализма субъектов образовательной деятельности;

– расширенное взаимодействие неформальной, информальной и формальной образовательной среды.

Остановимся подробнее на методологии конвергенции. Данный подход заслуживает особого внимания, поскольку позволяет достичь синергетического эффекта взаимодействия социогуманитарных и естественно-научных подходов. По мнению О. Е. Баксанского, сложившаяся научная картина мира и методология научного исследования претерпевают сегодня существенные изменения, демонстрируя тенденции к трансдисциплинарному сближению и междисциплинарности. Данные явления О. Е. Баксанский рассматривает как возникновение новой научно-исследовательской парадигмы, парадигмы конвергенции [2].

М. Роко и У. Бейнбридж в контексте объединения, сближения наук вводят термин «NBIC-конвергенция» для обозначения объединения нанотехнологий, биотехнологий, информационных и когнитивных технологий. Как следствие, многими исследователями был сделан вывод, что приведенные выше базовые технологии невозможно рассматривать в отдельности от блока социогуманитарных дисциплин. Так был предложен новый термин — «NBICS-конвергенция». Данный тип конвергенции научного знания представляют как принципиально новый этап научно-технического прогресса, как один из ключевых эволюционных факторов [2].

На данный момент особой актуальностью обладает термин «СКТС-конвергенция», обозначающий конвергенцию знаний, технологий и общества и предполагающий изучение социальных следствий конвергенции науки и технологии. СКТС

является очередным этапом конвергенции, как отмечает О. Е. Баксанский. Фундаментальное значение данного типа конвергенции заключается в выведении ее за границы технологий, включение в общечеловеческие, общепланетарные и общесоциальные контексты. СКТС-конвергенция объединяет в соответствующих сферах человеческие, технические, социальные, природные ресурсы и возможности в попытке решить проблемы, которые узкодисциплинарными методами не могут быть решены и, кроме того, создает и распространяет новые знания, технологии, продукты и решения для улучшения благосостояния людей. СКТС-конвергенция позволяет обеспечивать повышение производительности труда, стимулировать экономическое развитие, способствовать достижению социальной стабильности и расширять человеческие знания и возможности [2].

Результаты

Результатом проведенного методологического анализа стала логико-смысловая модель транспрофессионализма субъектов профессиональной деятельности, которая включает в себя пять компонентов: трансфессиональная направленность; регулятивная компонента; профессионально-образовательная компонента; информационно-коммуникативная компонента; гуманитарно-технологическая компонента (рис. 1).

Представленная логико-смысловая модель транспрофессионализма субъектов профессиональной деятельности легла в основу проектирования модели профессионально-образовательной платформы формирования транспрофессионализма субъектов профессиональной деятельности.

Основная идея платформы — научно-методическое обеспечение инновационного содержания обучения, выбор эффективных образовательных технологий, средств навигации учебного процесса и инструментов оценки достижений обучаемых.

Формой структурной организации платформы выступает блочно-модульная интеграция образовательного контента. Модульная технология позволяет учесть тенденцию к интеграции содержания образования, а также дифференцировать обучение на основе индивидуальных запросов обучающихся. Целесообразно при этом использовать короткие модули, каждый из которых посвящен формированию одной или двух компетенций.

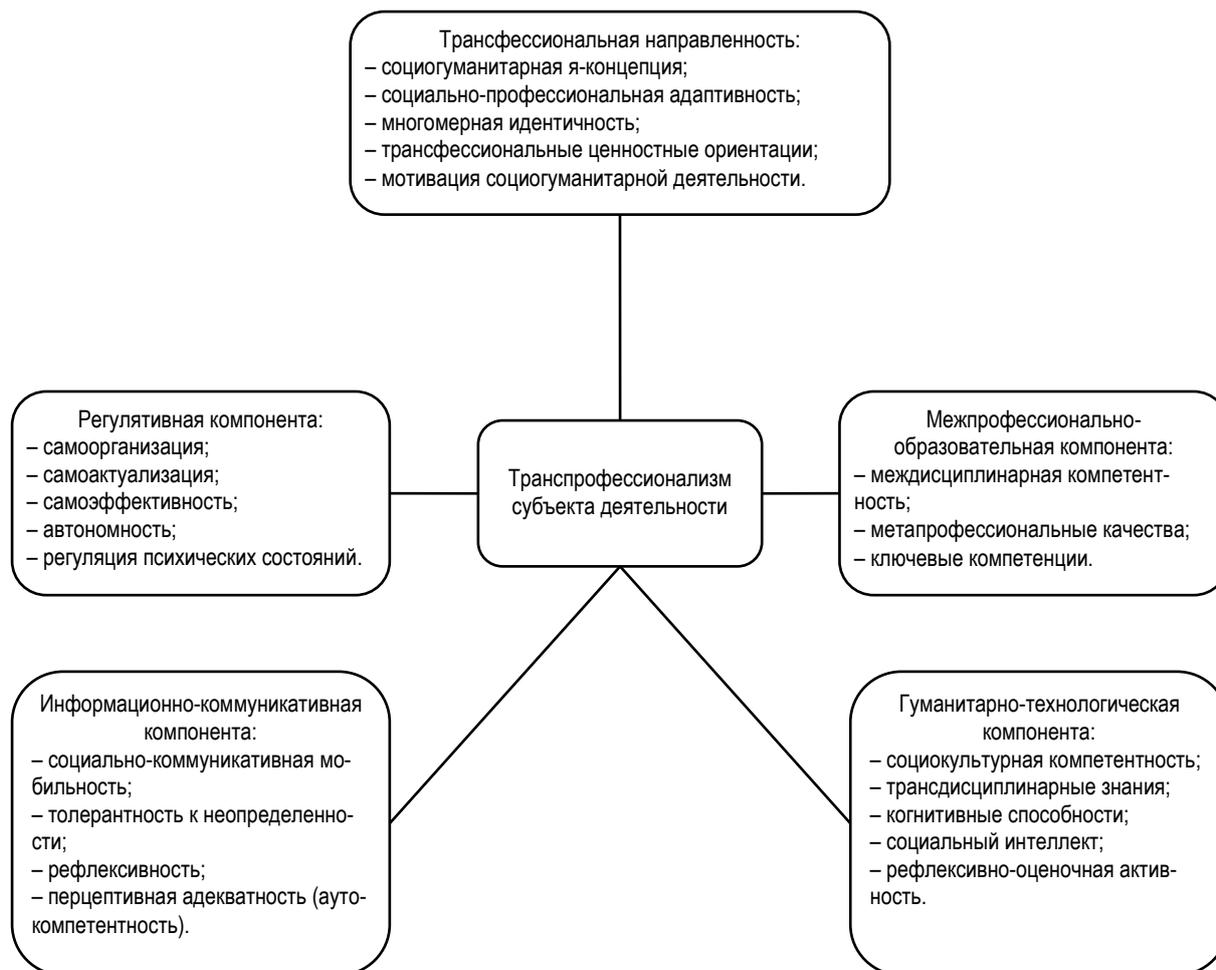


Рис. 1. Логико-смысловая модель транспрофессионализма субъектов технических профессий

Такая реализация платформы позволяет обучающимся индивидуализировать свой образовательный маршрут. Совокупность концептуальных положений, методологических подходов и принципов определила панораму проектирования психолого-педагогической платформы. Приведем ее структурно-функциональную модель (рис. 2).

Информационно-образовательный контент платформы состоит из четырех блоков: базового (инвариантного) — консолидирующего психолого-педагогическую компетентность личности в условиях неопределенности образовательной среды; профильно ориентированного, формирующего многомерные образовательные и развивающие компетенции; функционального, реализующего альтернативные модули, ориентированные на востребованные виды профессиональной деятельности; инструментального, интегрирующего на практике психологические знания, умения и компетенции.

Блочнo-модульная структура платформы позволяет конструировать различные варианты образовательных программ в зависимости от получаемого уровня образования и прогнозируемого вида профессиональной деятельности.

Реализация образовательных программ осуществляется в системе дополнительного образования в режиме очного, заочного и дистанционного обучения и обуславливается возможностью высокой самостоятельности и соорганизованности во времени всех компонентов платформы.

Важное место в развитии (формировании) транспрофессионализма занимают технологии дистанционного обучения проектам, диагностика компетенции в режиме реального времени и др.

В последние годы в образовании (теории и практике) широкое распространение получили так называемые высокие гуманитарные технологии [3]. Высокие гуманитарные образовательные технологии — это упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, направленных на развитие личности, инструментально обеспечивающих достижение диагностируемого и прогнозируемого результата в профессионально-педагогических ситуациях, образующих интеграционное единство форм и методов обучения при взаимодействии обучаемых и педагогов в процессе развития индивидуального стиля деятельности.

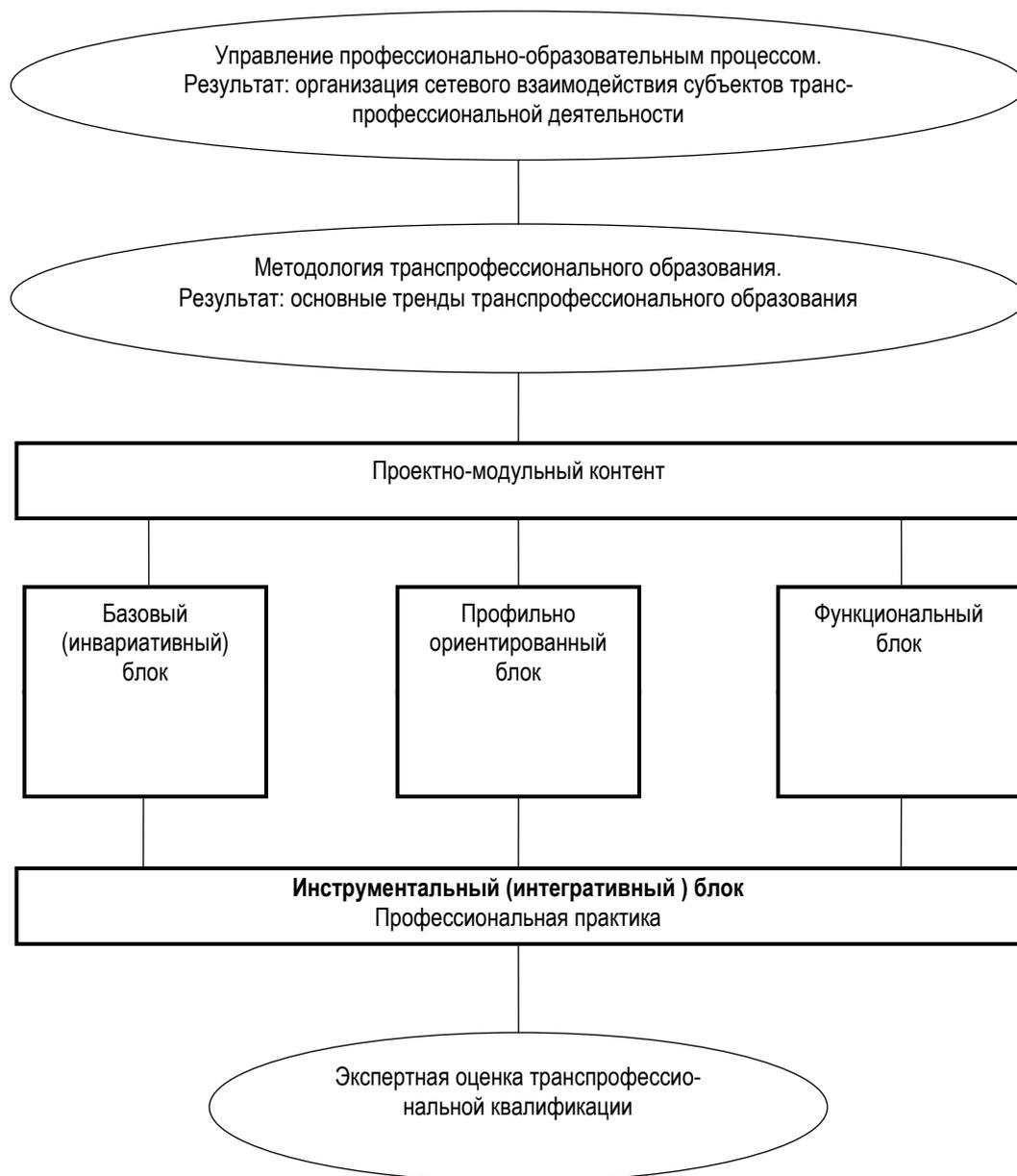


Рис. 2. Модель профессионально-образовательной платформы формирования транспрофессионализма субъектов деятельности

Высокие образовательные технологии отвечают стратегии транспрофессионального образования, так как ориентированы на достижение следующих целей:

- актуализацию профессионально-личностного потенциала;
- профессиональное развитие личности;
- формирование метапрофессиональных образований трансдисциплинарных знаний, транспрофессиональных компетенций, метапрофессиональных качеств;
- приобретение опыта квалифицированного выполнения профессиональной деятельности;
- обеспечение субъект-субъектного взаимодействия всех участников профессионально-образовательного процесса.

К образовательным формам и методам высоких гуманитарных технологий относятся:

- технологии систематизации и визуализации презентации знаний;
- информационно-коммуникативные технологии;
- технологии контекстного обучения;
- психотехнологии, или технологии развивающего обучения;
- проблемно-поисковые рефлексивные технологии;
- имитационно-игровые технологии и др.

Выводы

Проведенное исследование свидетельствует о том, что сегодня, в цифровую эпоху, назрела необходимость в модернизации сложившейся в стране практики профессиональной подготовки кадров. Определение авторами феномена транспрофессионализма и разработанная на этой основе логико-смысловая модель транспрофессионализма субъ-

ектов деятельности стали методологической базой проектирования профессионально-образовательной платформы. Формирование транспрофессионализма требует специалистов, обладающих следующими метакачествами: социально-профессиональная мобильность, коммуникативность, развитый эмоциональный интеллект, инновационность, толерантность к неопределенности и др.

В настоящее время в вузах — участниках проекта 5-100, в частности в Уральском федеральном университете им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, осваивается и частично уже реализуется такой компонент инновационной концепции подготовки современных кадров, как стратегические академические единицы (САЕ). Их целевая ориентация — формирование базовых профессиональных метакомпетенций, обеспечивающих конкурентоспособность специалистов инженерного профиля. К ним относятся и трансфессиональные компетенции. Научно-образовательная Платформа выступает методологией проектирования стратегических академических единиц непрерывного профессионального образования.

Образовательный контент платформы обеспечивает проектирование вариативных образовательных программ для различных профессионально ориентированных групп обучающихся. Для их осуществления необходимы принципиально новые подходы к построению учебно-программных материалов, новые образовательные дисциплины и курсы, отвечающие требованиям высокого образования (High Ed).

Весьма перспективной инновацией в реализации стратегических единиц представляются майноры — технологии амплификации квалификации человека, расширения его социально-профессиональной компетентности, актуализации саморазвития и саморегуляции профессиональной деятельности.

Майноры ориентированы на развитие транспрофессиональных качеств личности: социально-профессиональной динамичности, прогностических способностей, готовности к нововведениям, социально-профессиональной мобильности, сверхнормативной социально-профессиональной активности.

Заключение

Утверждение VI технологического уклада развития экономики приводит к возникновению множества новых профессий и специальностей, освоение которых предъявляет к человеку принципиально новые квалификационные требования: способность к освоению и выполнению новых видов профессиональной деятельности. Достижение этой целевой ориентации обеспечивает формирование нового типа профес-

сионализма — транспрофессионализма — готовности к межпрофессиональной коммуникации и трансдисциплинарному синтезу знаний. Транспрофессионалы обладают высокой социально-профессиональной мобильностью, способностью к саморазвитию и самоактуализации, преодолению стереотипов прошлого опыта.

Стратегический ориентир платформы — развитие и саморазвитие профессионального потенциала личности и формирование транспрофессионализма субъекта профессиональной деятельности.

Обобщая вышеизложенное, можно констатировать, что кардинальные изменения социокультурной и технологической среды профессиональной школы побуждают нас к поиску принципиально новой методологии профессионального образования, ориентированной на проектирование человека будущего. Профессионально-образовательная платформа должна обеспечить становление специалиста, обладающего профессиональной многомерностью. Чтобы реализовать себя в системе многомерного взаимодействия науки, образования и производства, субъект профессиональной деятельности должен уметь выполнять на достаточно высоком уровне различные профессиональные функции. Целенаправленное формирование такого специалиста возможно при реализации трансдисциплинарного, сетевого и проектного подходов, ориентировочной основой его подготовки выступают многомерные компетенции, так называемые ключевые метапрофессиональные достоинства [14]. К ним относятся социально-профессиональная и виртуальная мобильность; коммуникативность; практический интеллект; ответственность; коллективизм; работоспособность; корпоративность; инновационность и др. В постиндустриальном обществе сама личность выступает как квалифицированная характеристика.

В заключение подчеркнем, что в статье представлен форсайт-проект модернизации сложившейся в стране практики подготовки инженерных кадров. Системообразующим фактором проекта выступает профессионально-образовательная платформа, сопряженная с отраслевой подготовкой. Смыслообразующим концептом платформы является сформированный транспрофессионализм личности.

Приведенная нами методология развития транспрофессионализма инженеров в условиях постиндустриального общества не исчерпывает всех аспектов опережающего развития профессионального образования. Некоторые положения носят дискуссионный характер, другие требуют более обстоятельного анализа, третьи — экспертной оценки.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Асмолов А. Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Психологические исследования : электр. науч. журн. — 2015. — Т. 8. — № 40. — С. 1.
2. Баксанский О. Е. Конвергенция Знаний, Технологий и Общества: за пределами конвергентных технологий // Философия и культура. — 2014. — № 7. — С. 1061—1068.
3. Бордовский Г. А. Профессиональная подготовка педагогов в современном вузе // Наука и профессиональное образование. — 2013. — С. 49—57.
4. Вахидова Л. В., Габитова Э. М. Структура транспрофессиональных компетенций специалистов среднего звена // Международный науч.-исследоват. журн. — 2016. — № 2—4 (44).
5. Выготский Л. С. Собр. соч. : в 6 т. / гл. ред. А. В. Запорожец. — М. : Педагогика, 1982.
6. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального образования // Образование и наука. — 2017. — Т. 19. — № 8.
7. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Форсайт-проект «Психолого-педагогическая образовательная платформа педагогов профессиональной школы» // Научный диалог. — 2016. — № 11 (59).
8. Кудряков С. А. [и др.]. Транспрофессиональная подготовка современных специалистов: миф или реальная необходимость // Изв. С.-Петерб. гос. электротехн. ун-та ЛЭТИ. — 2014. — № 8. — С. 94—98.
9. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — Смысл, 2004.
10. Лурья А. Р. Романтические эссе. — М. : Педагогика пресс, 1996.
11. Максимова Е. А. Перспективы и трудности транспрофессиональной подготовки // Гуманитарные науки и образование. — 2013. — № 1. — С. 28—33.
12. Малиновский П. Вызовы глобальной профессиональной революции на рубеже тысячелетий // Российское экспертное обозрение. — 2007. — № 3. — С. 21.
13. Цыгулева М. В. К вопросу о профессиональных затруднениях инженера // Вестн. науч. конференций. — Юком, 2016. — № 10-5. — С. 182—185.
14. Ялалов Ф. Г. Профессиональная многомерность : моногр. — Казань : Центр инновационных технологий, 2013. — 180 с.
15. Barr H. Interprofessional education // A Practical Guide for Medical Teachers. — 4th ed. — Edinburgh, UK : Elsevier Churchill Livingstone, 2009. — P. 187—192.
16. Harden R. M. AMEE guide No. 12: Multiprofessional education: Part 1-effective multiprofessional education: a three-dimensional perspective // Medical Teacher. — 1998. — V. 20. — № 5. — P. 402—408.
17. Horsburgh M., Lamdin R., Williamson E. Multiprofessional learning: the attitudes of medical, nursing and pharmacy students to shared learning // Medical education. — 2001. — V. 35. — № 9. — P. 876—883.
18. Powell J., Pickard A. Professionalism, multi-professionalism, inter-professionalism and transprofessionalism [Electronic resource]. — 2005. — Mode of access: <http://www.atee2005.nl/download/papers>.
19. Racko G., Oborn E., Barrett M. Developing collaborative professionalism: an investigation of status differentiation in academic organizations in knowledge transfer partnerships // The International Journ. of Human Resource Management. — 2017. — P. 1—22.

R E F E R E N C E S

1. Asmolov A. G. Psikhologiya sovremennosti: vyzovy neopredelennosti, slozhnosti i raznoobraziya // Psikhologicheskie issledovaniya : elektr. nauch. zhurn. — 2015. — Т. 8. — № 40. — С. 1.
2. Baksanskiy O. E. Konvergentsiya Znaniy, Tekhnologiy i Obshchestva: za predelami konvergentnykh tekhnologiy // Filosofiya i kul'tura. — 2014. — № 7. — С. 1061—1068.
3. Bordovskiy G. A. Professional'naya podgotovka pedagogov v sovremennom vuze // Nauka i professional'noe obrazovanie. — 2013. — С. 49—57.
4. Vakhidova L. V., Gabitova E. M. Struktura transprofessional'nykh kompetentsiy spetsialistov srednego zvena // Mezhdunarodnyy nauch.-issledovat. zhurn. — 2016. — № 2—4 (44).
5. Vygotskiy L. S. Sobr. soch. : v 6 t. / gl. red. A. V. Zaporozhets. — М. : Pedagogika, 1982.
6. Zeer E. F., Symanyuk E. E. Metodologicheskie orientiry razvitiya transprofessionalizma pedagogov professional'nogo obrazovaniya // Obrazovanie i nauka. — 2017. — Т. 19. — № 8.
7. Zeer E. F., Symanyuk E. E. Forsayt-proekt «Psikhologo-pedagogicheskaya obrazovatel'naya platforma pedagogov professional'noy shkoly» // Nauchnyy dialog. — 2016. — № 11 (59).
8. Kudryakov S. A. [i dr.]. Transprofessional'naya podgotovka sovremennykh spetsialistov: mif ili real'naya neobkhodimost' // Izv. S.-Peterb. gos. elektrotekhn. un-ta LETI. — 2014. — № 8. — С. 94—98.
9. Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. — Smysl, 2004.
10. Luriya A. R. Romanticheskie esse. — М. : Pedagogika press, 1996.
11. Maksimova E. A. Perspektivy i trudnosti transprofessional'noy podgotovki // Gumanitarnye nauki i obrazovanie. — 2013. — № 1. — С. 28—33.
12. Malinovskiy P. Vyzovy global'noy professional'noy revolyutsii na rubezhe tysyacheletiy // Rossiyskoe ekspertnoe obozrenie. — 2007. — № 3. — С. 21.
13. Tsyguleva M. V. K voprosu o professional'nykh zatrudneniyakh inzhenera // Vestn. nauch. konferentsiy. — Yukom, 2016. — № 10-5. — С. 182—185.
14. Yalalov F. G. Professional'naya mnogomernost' : monogr. — Kazan' : Tsentr innovatsionnykh tekhnologiy, 2013. — 180 s.
15. Barr H. Interprofessional education // A Practical Guide for Medical Teachers. — 4th ed. — Edinburgh, UK : Elsevier Churchill Livingstone, 2009. — P. 187—192.
16. Harden R. M. AMEE guide No. 12: Multiprofessional education: Part 1-effective multiprofessional education: a three-dimensional perspective // Medical Teacher. — 1998. — V. 20. — № 5. — P. 402—408.
17. Horsburgh M., Lamdin R., Williamson E. Multiprofessional learning: the attitudes of medical, nursing and pharmacy students to shared learning // Medical education. — 2001. — V. 35. — № 9. — P. 876—883.

18. Powell J., Pickard A. Professionalism, multi-professionalism, inter-professionalism and transprofessionalism [Electronic resource]. — 2005. — Mode of access: <http://www.atee2005.nl/download/papers>.
19. Racko G., Oborn E., Barrett M. Developing collaborative professionalism: an investigation of status differentiation in academic organizations in knowledge transfer partnerships // The International Journ. of Human Resource Management. — 2017. — P. 1–22.

УДК 37.035.6-053*465.00/07"
ББК 4410.052

ГРНТИ 14.23.09

Код ВАК 13.00.02

Коротаяева Евгения Владиславовна,

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

Кусова Маргарита Львовна,

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

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА РОДИНЫ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ВОСПРИЯТИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дошкольники; художественное восприятие; Родина; патриотизм; патриотическое воспитание; средства воспитания; образ Родины.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена проблеме поиска подходов к патриотическому воспитанию старших дошкольников. Каждый возрастной период имеет свою специфику, которую необходимо учитывать при организации соответствующей работы. Так, для детей дошкольного возраста характерны конкретность мышления, преобладание непроизвольности психических процессов и т. д. Методики дошкольной педагогики позволяют учесть эти особенности дошкольников при работе с конкретными художественными произведениями (образовательные программы «От рождения до школы», «Детство», «Тропинки» и др.). Художественное восприятие в детском саду чаще используется в качестве определенного средства, инструмента, помогающего изучению конкретного произведения искусства. Однако ощущается недостаток методически выверенных рекомендаций, связанных с воспитательным процессом, затрагивающих такие важные направления, как нравственное, патриотическое воспитание, представления о морали, о добре и зле и т. п. Трудность заключается в том, что такое явление и понятие, как Родина, не связано с конкретными предметами, явлениями, привычными для окружения дошкольника. В связи с этим необходимо изменить подход к работе с художественным восприятием: идти не от общего к частному, т. е. дедуктивным путем, но, наоборот, от частного к общему. Для этого чрезвычайно важно найти «частный» образ, понятный для детей, с помощью которого можно формировать обобщенный образ Родины. Практическая работа в детских садах г. Екатеринбурга показала, что таковым может стать матрешка — исконно русская игрушка, являющаяся символом России, сочетающая в себе многомерность и единство. Различные матрешки — от самой маленькой до самой большой: Игрунья, Рассказчица, Хозяюшка и др. — знакомят детей с разнообразными сторонами русского, российского быта, культуры. В статье приведены элементы методической работы с образом матрешки, который помогает сформировать в художественном восприятии дошкольника образ Родины — страны, в которой он живет. Также уточнены педагогические условия, способствующие продуктивности работы патриотического воспитания в дошкольных образовательных организациях.

Korotayeva Evgeniya Vladislavovna,

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

Kusova Margarita L'vovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Vice Rector for Academic Studies, Head of Department of Russian and the Methods of its Teaching in Primary School, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

FORMATION OF THE IMAGE OF MOTHERLAND IN THE ARTISTIC PERCEPTION OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

KEYWORDS: preschool children; artistic perception; Motherland; patriotism; patriotic education; education means; image of Motherland.

ABSTRACT. The article deals with the issue of search of approaches to patriotic education of senior preschool children. Each age stage has its specificity which is to be taken into account while organizing the corresponding work. Thus, preschool children are characterized by concrete thinking, prevalence of unconscious psychological processes, etc. The methods of preschool pedagogy make it possible to take this specificity into account in working on concrete works of art (educational programs "From Birth to School", "Childhood", "Paths", etc.). Artistic perception is used in kindergarten more often as a certain means or tool allowing children to study a concrete work of art. But there is a certain deficit of methodologically tested guidelines connected with the process of upbringing in such important areas as moral and patriotic education, ideas about moral, the good, the evil, etc. The problem is that such a phenomenon and notion as Motherland is not directly connected with concrete objects and phenomena from the habitual surrounding world of the child. In this connection it is necessary to modify the approach to suit work with artistic per-

ception: not to proceed from the general to the particular, i.e. by way of deduction, but, on the contrary, from the particular to the general. With this purpose in view, it is especially urgent to find a "particular" object which is easily understandable for the children, and which can be used to form a generalized image of Motherland. Practical work in the kindergartens of Ekaterinburg showed that a matryoshka (nesting doll) — an originally Russian toy truly symbolizing Russia, and combining multidimensional character and unity may become such object. Various matryoshkas — from the smallest to the biggest ones: Playful Child, Story Teller, Little Hostess, etc. — acquaint children with different aspects of the Russian everyday life and culture. The article demonstrates some methods facilitating the formation of the image of Motherland — the country where the children live - in the artistic perception of preschoolers. The article also specifies the pedagogical conditions promoting effectiveness of the work focusing on patriotic education at preschool education institutions.

Прежде чем обратиться непосредственно к предмету данной статьи, необходимо уточнить ключевые понятия и термины, соотнеся их с особым периодом развития — дошкольным детством.

Восприятие в «Большом психологическом словаре» определяется в качестве субъективного образа предмета, явления или процесса, непосредственно воздействующего на анализатор или систему анализаторов («образ восприятия», «перцептивный образ») [17, с. 83]. В этом определении обозначены такие важные характеристики восприятия, как субъективность, которая свидетельствует об индивидуальном характере осмысления и присвоения воздействий окружающих предметов и явлений, а также о том, что данный процесс связан с прохождением этих воздействий через органы чувств индивида и соответствующим анализом.

Восприятие в его различных формах и видах лежит в основе процесса познания человеком окружающего мира, является фундаментом его развития в процессе всей жизни (Б. М. Теплов, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин, П. М. Якобсон и др.). Так, П. М. Якобсон, формулируя дефиницию художественного восприятия, отмечает, что оно представляет собой целенаправленное психическое действие с чувственным познанием, связанным со сложными процессами синтеза и анализа различных впечатлений, которые мы получаем от реальной действительности [22].

Восприятие, как и любое сложное явление, принято классифицировать по различным основаниям: по ведущему анализатору (зрение, осязание, слух, обоняние, вкус, кинестезия); по степени целенаправленности деятельности личности (непреднамеренное (непроизвольное) и преднамеренное (произвольное)); по видам деятельности (художественное, техническое, музыкальное и др.) и т. п.

Ученые, занимавшиеся исследованиями в области дошкольной психологии и педагогики (Б. Г. Ананьев, Л. А. Венгер, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин), в подавляющем большинстве апеллируют к системе анализаторов детей, а также к видам деятельности (особенно музыкальной,

художественной, часто трактуемой как изобразительная). А художественное восприятие в дошкольном возрасте связывают преимущественно с художественно-эстетическим развитием ребенка (работы Н. А. Ветлугиной, М. Б. Елисеевой, О. Ю. Зайцевой, В. В. Карих (Канащенкоковой), Т. С. Комаровой, Н. Г. Кудиной, С. А. Минюровой, Н. П. Сакулиной и др.).

Данный подход явственно просматривается в примерных образовательных программах для дошкольного образования.

Так, в программе «От рождения до школы» говорится о необходимости развивать у детей «художественное восприятие произведений изобразительного искусства» [15, с. 106], «содействовать возникновению положительного эмоционального отклика на литературные и музыкальные произведения... произведения народного и профессионального искусства» [15, с. 103].

Авторы программы «Детство» настаивают на важности развития «художественного восприятия, умения последовательно внимательно рассматривать произведения искусства и предметы окружающего мира; соотносить увиденное с собственным опытом» [4, с. 117].

В программе «Тропинки» также налицо связь художественного восприятия с эстетическим развитием ребенка, поскольку «художественное восприятие литературных произведений, ...включая элементы сознательного отношения к художественному тексту, ...остается подлинно эстетическим восприятием» [15, с. 87].

С сожалением можно отметить тот факт, что в некоторых примерных программах для детских садов совершенно не задействуется потенциал художественного восприятия («Радуга», «Миры детства: конструирование возможностей» и др.).

Часто обращение к художественному восприятию на занятиях в детском саду связано не с самим восприятием как явлением, как формой познания мира, но с использованием его в качестве определенного средства, инструмента, помогающего осмыслению, изучению произведения искусства, будь то картина или музыкальный фрагмент и т. п. Основа такого подхода обнаруживается в исследованиях А. Бине, кото-

рый, изучая стадии восприятия, утверждал, что дети от трех до семи лет отличают отдельные предметы на картине, но понимание связи этих предметов и их интерпретация возможны уже после семи лет.

Данный подход — от общего к частному — важен и нужен, но он сужает возможности восприятия, поскольку ориентирует на детализацию, концентрирующую внимание на определенных предметах, акцентах художественного произведения.

Однако в практике дошкольного процесса недостаточно используется обратный ход — от частного к общему. Речь идет о том, что определенный образ можно «собрать» в восприятии дошкольников из тех или иных окружающих явлений и предметов. Особенно действенен этот подход в освоении художественного восприятия, когда речь идет не о конкретных образах и явлениях, но об «абстрактных»: нравственных чувствах, представлениях о добре и зле, морали, патриотизме и др.

К таковым, без сомнения, относится образ Родины.

Мы провели необычное исследование в детских садах России и Китая. Старшим дошкольникам было предложено «нарисовать Родину» [10]. Для этого были предоставлены все необходимые материалы — краски, фломастеры, карандаши, бумага.

В рисунках трети маленьких россиян (30%) присутствовало место их проживания: многоэтажные дома, улицы и т. д. У дошкольников из Китая таких рисунков было чуть меньше — 24%, но в сюжетах также были представлены дома (в том числе и небольшие домики на одну семью), двор с детской площадкой. Очевидно, что образ Родины у дошкольников прежде всего связан с местом, где живет ребенок, т. е. с малой родиной.

Второе место в полученных результатах восприятия ребенком образа Родины занимает его семья, т. е. родные люди (прямая связь со словом «родина» очевидна). В рисунках и российских (22%), и китайских (24%) детей изображены родители, бабушки и дедушки, братья и сестры. И вновь налицо конкретность мышления ребенка, отраженная в образительном творчестве: воедино увязываются родина, родня, родные, с образом которых связаны чувства защиты, уверенности.

На третьем месте по частотности в рисунках о Родине оказались сюжеты, связанные с военной тематикой (отметим, что исследование проводилось в мае, после майских праздников): парад военной техники (на Красной площади и площади Тяньаньмэнь), солдаты и пр. К данной тематике обратились 12% маленьких китайцев и 14% российских дошкольников.

Особо стоит сказать о рисунках, на которых изображена природа. 8% российских детей обратились к пейзажной тематике: лес, березки, озера, горы, животные. Тот же показатель (8%) обнаружился и в работах китайских дошколят, но здесь природа являлась не самостоятельным сюжетом, а фоном для основного сюжета. Мы полагаем, что обращение к природным пейзажам у российских детей во многом обусловлено ассоциативными представлениями, которые формируются в процессе занятий и общения в детском саду и за его пределами. В отечественной дошкольной педагогике всегда уделялось большое внимание родным просторам, красоте родной природы, разнообразной растительности и т. д. Поэтому наши дети не могли проигнорировать в своих рисунках это сюжетное направление, которое воспринимается ими не просто как фон, но как самодостаточное явление, связанное с образом Родины.

Также стоит отметить рисунки детей, на которых изображен флаг государства как значимый компонент государственной символики. Флаг встречается в работах 18% российских детей (как элемент сюжета, например, на машине, которая «проезжает» через Красную площадь). У китайских дошкольников этот показатель выше — 22%.

Двое детей из Китая попытались даже изобразить карту своей страны.

Еще одно направление, представленное у китайцев, — это изображение достопримечательностей: Китайская стена, Шанхайская башня. В то же время наши дошкольники не представили рисунков с изображением достопримечательностей места проживания.

Конечно же, количественный анализ творческих работ детей обеих стран не может быть самоцелью. С точки зрения качественного подхода к рисункам можно сделать вывод о схожести выбора тематики рисунков, что связано прежде всего с уровнем развития мышления старших дошкольников, уровнем социального развития, кругозором и т. д.

Отметим при этом, что юные россияне обратились не только к внешней стороне патриотизма (парады, флаг и т. д.), но и нравственной, глубинной составляющей — семье, малой родине, родной природе. Однако, честно говоря, перед началом эксперимента мы ожидали, что рисунки наших детей будут более патриотически направленными.

Необходимость целенаправленной работы в данном направлении подчеркнута в федеральных государственных образовательных стандартах дошкольного образования: «...формирование уважительного от-

ношения и чувства принадлежности к своей семье, малой и большой родине» [21]. Но для ребенка понятие родины является достаточно абстрактным, это затрудняет процесс осознания и присвоения в индивидуальной практике всего, что связано с патриотическим воспитанием.

Патриотизм, без сомнения, относится к высшим чувствам, которые всегда социальны по своему происхождению, связаны с определенными культурными традициями, с отождествлением себя с родной землей, страной, с готовностью встать на ее защиту, поставить общественные интересы выше индивидуальных и т. д. [8; 9; 10].

Поэтому работу с образом Родины в детских садах нельзя сводить к отработке сенсорных эталонов, выполняющих основную роль в развитии восприятия детей дошкольного возраста.

Характеристиками высших чувств являются опосредованность, осознанность, произвольность. Но именно в силу возрастных особенностей детей дошкольного возраста практически невозможна опора на эти характеристики в процессе патриотически ориентированной образовательной деятельности. Дошкольники обладают конкретным мышлением, недостаточной концентрацией внимания, затрудняющей осознанность восприятия, доминирующей непроизвольностью психических процессов.

Однако обращение к индуктивным возможностям художественного восприятия, т. е. переход от частного к общему, может во многом сделать процесс осознания Родины для дошкольников понятным и продуктивным.

Для этого важно найти «частный» образ, с помощью которого можно и нужно формировать у детей обобщенный образ Родины.

Анализ образовательной, патриотически ориентированной и художественной практики позволил найти конкретный предмет (образ), способный связать различные компоненты, детали в обобщенный образ родной земли, Родины для дошкольников. Таковым оказалась матрешка — исконно русская деревянная игрушка, считающаяся символом России, красочная, разнообразная, удивительно сочетающая в себе многомерность и единство.

Имеет смысл поработать с самой матрешкой: рассказать и показать, что матрешки из различных областей нашей страны различаются по цвету и характеру росписи. Так, все матрешки обязательно «носят» платок и сарафан, но у некоторых есть еще и фартук. Большинство фартуков расписаны яркими, красочными цветами. Но цветатгельской матрешки отличаются узнаваемым насыщенным кобальтовым оттенком, гармонией рисунков. А на сарафане семановской матрешки «вышиты» пышные цветы (обычно трехцветные). Дети с удовольствием «оденут» матрешку по своему вкусу: на занятиях по рисованию, аппликации и т. п.

Основная идея формирования образа Родины у дошкольников с помощью матрешки заключается в том, что дети последовательно встречаются с различными матрешками — от самой маленькой до самой большой. При этом каждая матрешка знакомит их с определенной стороной русского, российского быта, культуры.

Так, самая маленькая матрешка Игрунья вводит детей в мир народных игрушек. Это глиняные, деревянные, тряпичные, соломенные человечки и куклы. С точки зрения знакомства с художественно-эстетической составляющей дошкольники узнают об особенностях сюжетов, красок, символики дымковской, богородской, каргопольской, филимоновской и других игрушек. При этом можно связать игрушки с отражением характера русского народа — веселый, трудолюбивый, заботливый, семейный...

Следующая матрешка — Сказочница. Знакомим детей со сказками, сказами, легендами нашей Родины и о нашей Родине. Рассматриваем иллюстрации к сказкам, обращаем внимание на то, как в изображениях героев сказок отражены их сила, доброта, готовность встать на защиту своей земли и своих близких.

И таких матрешек, «приходящих» в гости к детям, может быть достаточно много: матрешка-Мама, гостеприимная Хозяйка, Путешественница, Космонавтка и др.

Важно, чтобы в итоге все эти матрешки оказались связанными с матрешкой Россиянкой, которая собирает воедино и игрушки, и традиции, и сказки, и песни, и ремесла, и музеи, и культуру нашей страны.

В результате такой работы у дошкольников формируется красочный, объемный, разносторонний образ Родины, страны, настоящего и будущего которой принадлежит именно им, сегодняшним детям.

Данный подход отвечает установкам известного советского психолога Б. М. Теплова, считавшего сопереживание одним из важнейших элементов художественного восприятия, поскольку оно «дает возможность «войти “внутрь жизни”», пережить кусок жизни, отраженный в свете определенного мировоззрения. И самое важное то, что в процессе этого переживания создаются определенные отношения и моральные оценки, имеющие несравненно большую принудительную силу, чем оценки просто сообщаемые или усваиваемые» [20, с. 104].

В качестве условий, которые способствуют продуктивности процесса формирования образа Родины у детей старшего школьного возраста в процессе образовательной деятельности, можно назвать следующие:

- учет возрастных особенностей детской аудитории;
- опору на индуктивный подход (от частного к общему) в организации работы с детьми в процессе постижения образа Родины;
- готовность к анализу всей композиции и декомпозиции отдельных элементов, акцентов изучаемых объектов, предметов;
- связь с различными видами искусства, сюжетно (непосредственно и опосредованно) связанными с патриотической тематикой;
- позитивно окрашенную эмоциональную насыщенность занятий;

– разнообразие сюжетов и видов работ для детей (рисование, лепка, пение, танцы, театрализация, виртуальные экскурсии, презентации и др.);

- включение в эту деятельность всех субъектов образовательного процесса — детей, педагогов, музыкального руководителя, родителей и др.

Практика дошкольного образования показывает, что такая целенаправленная, систематическая работа способствует не только осмысленности художественного восприятия у детей, но и формированию у них ценностного отношения к Родине через узнавание, осмысление, присвоение, интерпретацию в различных видах деятельности событий, предметов, явлений, являющихся основой патриотического воспитания в ближайшем и отдаленном будущем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г., Рыбалко Е. Ф. Особенности восприятия пространства у детей. — М. : Просвещение, 1964. — 304 с.
2. Бубнова М. В. Художественное восприятие: его природа и развитие // Вестн. Москов. гос. обл. ун-та. Сер.: Педагогика. — 2017. — № 4. — С. 82—91.
3. Венгер Л. А. Восприятие и обучение. — М. : Просвещение, 1969. — 365 с.
4. Детство : примерная образовательная программа дошкольного образования / Т. И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева [и др.]. — СПб. : Детство-Пресс : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2014. — 321 с.
5. Елисеева М. Б. Особенности восприятия художественного текста ребенком дошкольного возраста // Модернизация начального образования : сб. науч. трудов / Пед. ин-т Саратов. гос. ун-та им. Н. Г. Чернышевского. — Саратов : Пед. ин-т Саратов. гос. ун-та им. Н. Г. Чернышевского, 2003. — С. 66—77.
6. Зайцева О. Ю., Карих (Канащенко) В. В., Шинкарёва Н. А. Условия развития художественного восприятия детей старшего дошкольного возраста // Педагогика искусства. — 2016. — № 3. — С. 105—109.
7. Запорожец А. В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения // Избр. психол. труды. — М., 1986. — Т. 1. — С. 66—77.
8. Катаева О. Ю. Патриотическое воспитание младших школьников в процессе восприятия художественных образов // Нравственно-патриотическое воспитание детей и подростков в условиях современного образования : сб. науч. материалов Междунар. Рождественских чтений / ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». — 2015. — С. 73—75.
9. Кольцова В. А., Соснин В. А. Социально-психологические проблемы патриотизма и особенности его воспитания в современном российском обществе // Психологический журн. — 2005. — № 4. — С. 89—98.
10. Коротаева Е. В., Белоусова С. С. К основам патриотического воспитания детей в детском саду // Дошкольное воспитание. — 2018. — № 3. — С. 80—86.
11. Кудина Г. Н. Как развивать художественное восприятие у дошкольников / Г. Н. Кудина, А. А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская. — М. : Знание, 1988. — 79 с.
12. Лущкова О. Н. К вопросу о сущности восприятия художественных произведений детьми дошкольного возраста // Воспитание и обучение: теория, методика и практика : сб. материалов 9-й Междунар. науч.-практ. конф. / ФГБОУ ВО «Чуваш. гос. ун-т им. И. Н. Ульянова», Харьков. нац. пед. ун-т имени Сквороды. — Чебоксары : Центр науч. сотрудничества «Интерактив плюс», 2017. — С. 121—124.
13. Минюрова С. А. Развитие восприятия у ребенка [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.liveinternet.ru/users/licanya/post126179405> (дата обращения: 20.09.2018).
14. Основная образовательная программа дошкольного образования «Тропинки» / под ред. В. Т. Кудрявцева. — М. : Вентана-Граф, 2016. — 592 с.
15. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. — М. : МОЗАИКА СИНТЕЗ, 2014. — 368 с.
16. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. — М. : Педагогика-Пресс, 1996. 440 с.
17. Сакулина Н. П., Комарова Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду. — М. : Просвещение, 1983. — 208 с.
18. Теплов Б. М. Вопросы художественного воспитания // Изв. АПН РСФСР. — 1947. — Вып. 11. — С. 27—28.
19. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 17.06.2018).
20. Якобсон П. М. Художественное восприятие. — М. : Искусство, 1971. — 86 с.

REFERENCES

1. Anan'ev B. G., Rybalko E. F. Osobennosti vospriyatiya prostranstva u detey. — M. : Prosveshchenie, 1964. — 304 s.
2. Bubnova M. V. Khudozhestvennoe vospriyatie: ego priroda i razvitie // Vestn. Moskov. gos. obl. un-ta. Ser.: Pedagogika. — 2017. — № 4. — S. 82—91.
3. Venger L. A. Vospriyatie i obuchenie. — M. : Prosveshchenie, 1969. — 365 s.
4. Detstvo : primernaya obrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya / T. I. Babaeva, A. G. Gogoberidze, O. V. Solntseva [i dr.]. — SPb. : Detstvo-Press : Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2014. — 321 s.
5. Eliseeva M. B. Osobennosti vospriyatiya khudozhestvennogo teksta rebenkom doshkol'nogo vozrasta // Modernizatsiya nachal'nogo obrazovaniya : sb. nauch. trudov / Ped. in-t Sarat. gos. un-ta im. N. G. Chernyshevskogo. — Saratov : Ped. in-t Sarat. gos. un-ta im. N. G. Chernyshevskogo, 2003. — S. 66—77.
6. Zaytseva O. Yu., Karikh (Kanashchenkova) V. V., Shinkareva N. A. Usloviya razvitiya khudozhestvennogo vospriyatiya detey starshego doshkol'nogo vozrasta // Pedagogika iskusstva. — 2016. — № 3. — S. 105—109.
7. Zaporozhets A. V. Psikhologiya vospriyatiya rebenkom-doshkol'nikom literaturnogo proizvedeniya // Izbr. psikhol. trudy. — M, 1986. — T. 1. — S. 66—77.
8. Kataeva O. Yu. Patrioticheskoe vospitanie mladshikh shkol'nikov v protsesse vospriyatiya khudozhestvennykh obrazov // Nравstvenno-patrioticheskoe vospitanie detey i podrostkov v usloviyakh sovremennogo obrazovaniya : sb. nauch. materialov Mezhdunar. Rozhdestvenskikh chteniy / FGBOU VPO «Ural. gos. ped. un-t». — 2015. — S. 73—75.
9. Koltsova V. A., Sosnin V. A. Sotsial'no-psikhologicheskie problemy patriotizma i osobennosti ego vospitaniya v sovremennom rossiyskom obshchestve // Psikhologicheskiy zhurn. — 2005. — № 4. — S. 89—98.
10. Korotaeva E. V., Belousova S. S. K osnovam patrioticheskogo vospitaniya detey v detskom sadu // Doshkol'noe vospitanie. — 2018. — № 3. — S. 80—86.
11. Kudina G. N. Kak razvivat' khudozhestvennoe vospriyatie u doshkol'nikov / G. N. Kudina, A. A. Melik-Pashaev, Z. N. Novlyanskaya. — M. : Znanie, 1988. — 79 s.
12. Lushkova O. N. K voprosu o sushchnosti vospriyatiya khudozhestvennykh proizvedeniy det'mi doshkol'nogo vozrasta // Vospitanie i obuchenie: teoriya, metodika i praktika : sb. materialov 9-y Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / FGBOU VO «Chuvash. gos. un-t im. I. N. Ul'yanova», Khar'kov. nats. ped. un-t imeni Skovorody. — Cheboksary : Tsentr nauch. sotrudnichestva «Interaktiv plus», 2017. — S. 121—124.
13. Minyurova S. A. Razvitie vospriyatiya u rebenka [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <https://www.liveinternet.ru/users/licanya/post126179405> (data obrashcheniya: 20.09.2018).
14. Osnovnaya obrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya «Tropinki» / pod red. V. T. Kudryavtseva. — M. : Ventana-Graf, 2016. — 592 s.
15. Ot rozhdeniya do shkoly. Primernaya obshcheobrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya / pod red. N. E. Veraksey, T. S. Komarovoy, M. A. Vasil'evoy. — M. : MOZAIKA SINTEZ, 2014. — 368 s.
16. Psikhologicheskiy slovar' / pod red. V. P. Zinchenko, B. G. Meshcheryakova. — M. : Pedagogika-Press, 1996. 440 s.
17. Sakulina N. P., Komarova T. S. Izobrazitel'naya deyatel'nost' v detskom sadu. — M. : Prosveshchenie, 1983. — 208 s.
18. Teplov B. M. Voprosy khudozhestvennogo vospitaniya // Izv. APN RSFSR. — 1947. — Vyp. 11. — S. 27—28.
19. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart doshkol'nogo obrazovaniya [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (data obrashcheniya: 17.06.2018).
20. Yakobson P. M. Khudozhestvennoe vospriyatie. — M. : Iskusstvo, 1971. — 86 s.

Лашкова Лия Луттовна,

доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования, Сургутский государственный педагогический университет; 628400, г. Сургут, ул. 50 лет ВЛКСМ, 10/2; e-mail: lashkovall@rambler.ru.

Якоб Светлана Александровна,

преподаватель кафедры теории и методики дошкольного и начального образования, Сургутский государственный педагогический университет; 628400, г. Сургут, ул. 50 лет ВЛКСМ, 10/2; e-mail: svetlana.yakob86@yandex.ru.

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ
К КУЛЬТУРЕ ХМАО — ЮГРЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: методологические основы; методологический подход; ценностное отношение; национальная культура; старшие дошкольники; дошкольные образовательные организации; этнокультурное воспитание.

АННОТАЦИЯ. В статье представлена проблема формирования ценностного отношения к культуре ХМАО (Ханты-Мансийского автономного округа) — Югры у детей старшего дошкольного возраста. Данная проблема в настоящее время решается коллективом преподавателей Сургутского государственного педагогического университета и педагогами детских садов Сургута в рамках проекта при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований. Автор статьи (руководитель проекта) раскрывает теоретико-методологические основания процесса формирования у дошкольников ценностного отношения к культуре родного края, определяющие совокупность соответствующих методологических подходов. Теоретико-методологическая стратегия исследования представлена аксиологическим и социокультурным подходами, которые позволили определить сущность процесса этнокультурного воспитания в детском саду, специфику его основных компонентов (в частности, особенности содержательной части формирования у дошкольников ценностного отношения к культуре родного края). Деятельностный и интегративный подходы к формированию ценностного отношения к культуре ХМАО — Югры у детей старшего дошкольного возраста составляют практико-ориентированную стратегию исследования. Автор определяет роль разных видов детской деятельности при разработке комплексного процесса этнокультурного воспитания в детском саду. Заявленный интегративный подход является эффективным при интеграции образовательных областей, а также различных средств, форм и методов формирования у дошкольников ценностного отношения к культуре родного края. В статье отмечено, что при реализации данных подходов целесообразно вводить в образовательный процесс дошкольной образовательной организации проблемные ситуации. При их решении дошкольники, самостоятельно получая знания этнокультурного характера, учатся ценить культурное наследие народов Севера. Изучение и применение данных подходов позволили участникам проекта разработать региональную парциальную программу, реализация которой позволит, по мнению авторов, повысить эффективность этнокультурного воспитания в дошкольных образовательных организациях ХМАО — Югры.

Lashkova Liya Luttovna,

Doctor of Pedagogy, Associate Professor of Department of Theory and Methods of Preschool and Primary Education, Surgut State Pedagogical University, Surgut, Russia.

Yakob Svetlana Aleksandrovna,

Lecturer of Department of Theory and Methods of Preschool and Primary Education, Surgut State Pedagogical University, Surgut, Russia.

**METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF FORMATION OF VALUE-BASED ATTITUDE
TO THE CULTURE OF KHAMAO-YUGRA IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN**

KEYWORDS: methodological foundations; methodological approach; value-based approach; national culture; senior preschool children; preschool education institutions; ethno-cultural education.

ABSTRACT. The article presents the problem of formation of value-based attitude to the culture of KhMAO-Yugra in senior preschool children. This problem is currently being studied by the academic staff of Surgut State Pedagogical University and by Surgut kindergarten educators within the framework of the project supported by the Russian Foundation for Basic Research. The authors of the article formulate theoretical and methodological foundations of formation of value-based attitude to the culture of native land in preschool children determining the complex of corresponding methodological approaches. Theoretical and methodological strategy of the study includes the axiological and socio-cultural approaches that allow revealing the essence of ethno-cultural education at kindergarten and the specificity of its main components (specifically, the specific features of the contents of formation of value-based attitude to the culture of the native land in preschool children). Activity-centered and integrative approaches to the formation of value-based attitude to the culture of KhMAO-Yugra in senior preschool children make up the practice-oriented strategy of the research. The authors define the role of different activities of children in working out complex process of ethno-cultural education at kindergarten. The suggested integrative approach is effective for integration of education fields as well as of different means, forms and methods of formation of value-based attitude to the culture of native land in preschool children. The article notes that it's rational to in-

introduce problem situations into educational process of a preschool education institution while implementing the above mentioned approaches. Resolving problem situations, preschool children learn to appreciate the cultural heritage of the Northern peoples through getting ethno-cultural knowledge independently. Investigation and implementation of these approaches allowed the participants of the project to work out a regional partial program, the realization of which, according to the authors, can open the way to efficiently increase the level of ethno-cultural education in preschool education institutions of KhMAO-Yugra.

Национальное самосознание как осознание своей принадлежности к определенному этносу формируется у человека в первые годы его жизни. Именно этот период является определяющим в становлении основ характера и выработке норм нравственного поведения, во многом зависящих от социального окружения.

Согласно ФГОС дошкольного образования, «познавательное развитие дошкольников предполагает формирование первичных представлений о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках». Вместе с тем Стандарт дошкольного образования устанавливает основные принципы, к числу которых относится учет этнокультурной ситуации развития детей.

Ребенок на этапе завершения дошкольного образования обладает начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живет; знаком с произведениями детской литературы, обладает элементарными представлениями из области живой природы, истории (целевые ориентиры, обозначенные в ФГОС дошкольного образования) [14].

Развитие системы дошкольного образования в субъектах Российской Федерации отличается этнокультурными, социально-экономическими, социокультурными, политическими особенностями. Вместе с тем зачастую содержание существующих образовательных программ и педагогических технологий позволяет лишь локально решать задачи ознакомления дошкольников с культурой родного края. Педагоги дошкольных образовательных организаций, уделяя достаточно много внимания региональному компоненту содержания дошкольного образования, организуют образовательную деятельность по данному направлению порой бессистемно, при отсутствии научной основы.

Отсутствие единого концептуального обоснования регионализации дошкольного образования, по нашему мнению, свидетельствует о необходимости теоретической разработки и практической апробации парциальных программ по формированию ценностного отношения к культуре родного края как одного из факторов познавательного и социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста.

Следует отметить, что состояние общества во многом зависит от состояния его

культуры, прежде всего традиционной. Распад данной культуры ведет к духовной гибели коренных народов, а затем к их физическому исчезновению с этнографической карты мира. В локальной культуре коренных народов Севера природа представляет собой некую сверхценность, а сама культура предстает целостной и открытой системой из культурных форм и явлений [2].

Структура культуры коренных народов может быть представлена материальной, художественной и духовной составляющей. В материальную входят культура производства и быта, промыслы и ремесла. Художественная культура преимущественно представлена творчеством в области народной музыки, танца, праздника и декоративно-прикладного искусства. Духовная культура направлена на поддержание и развитие духовной жизни коренных народов и включает в себя мифы, традиции, обряды, обычаи. Многие из данных составляющих, доступные пониманию детей старшего дошкольного возраста, представлены в разработанной нами авторской региональной программе.

В соответствии с концепцией познавательного и социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста процесс формирования у дошкольников ценностного отношения к культуре ХМАО — Югры включает теоретические положения об отношении к ребенку как субъекту деятельности, способному к культурному саморазвитию, и отношении к педагогу как к посреднику между ребенком и миром культуры [9].

Для реализации цели и задач формирования у дошкольников ценностного отношения к культуре ХМАО — Югры определено методологическое основание данного процесса, в котором теоретико-методологической стратегией выступает аксиологический и социокультурный подход, а практико-ориентированной тактикой — деятельностный и интегративный.

Социокультурный подход предполагает формирование ценностного, ответственного отношения ребенка и взрослого к окружающему миру [4]; в нашем случае — проектирование образовательного процесса с учетом конкретных культурных условий жизнедеятельности человека Севера; организацию взаимодействия дошкольника с миром культуры ХМАО — Югры.

Данный подход опирается на аксиологию (учение о ценностях), которую, с одной стороны, можно рассматривать как методологическую основу и механизм развития ценностного отношения детей дошкольного возраста к культуре родного края, а с другой — как путь переосмысления и обновления ценностями современной теории и практики дошкольного образования [12]. *Аксиологический подход* (И. В. Абакумова, А. Т. Здравомыслов, М. С. Каган, Н. Д. Никандров, Н. З. Чавчавадзе, В. А. Ядов и др.) позволяет выстраивать содержание и методический инструментарий формирования ценностного отношения к культуре ХМАО — Югры в конкретных региональных условиях в соответствии с поликультурными, этнокультурными и социокультурными традициями региона. При ознакомлении с трудом и бытом, литературой и декоративно-прикладным искусством, праздниками и обрядами народов Севера важно сформировать у ребенка чувство сопричастности родному округу, осознание того, что он родился и растет на земле, имеющей исторические корни, уходящие далеко в прошлое ханты и манси.

Методологическая трактовка *деятельностного подхода* представлена Л. П. Бувым, В. Н. Сагатовским, В. С. Швыревым, Э. Г. Юдиным и др. Психологический вариант данного подхода изучали Л. С. Выготский, И. А. Зимняя, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др. Вариант применения деятельностного подхода к рассмотрению педагогических явлений анализировали А. А. Канникалик, Н. В. Кузьмина, В. А. Слостенин, Е. В. Яковлев и Н. О. Яковлева и др.

Деятельностный подход, по мнению В. Н. Сагатовского, представляет собой методологическое направление исследования, предполагающее описание, объяснение и проектирование различных предметов, подлежащих научному рассмотрению с позиции категории деятельности [13]. В современной системе дошкольного образования произошло смещение акцентов с гностического, знаниевого подхода на подход деятельностный. В связи с этим основная цель образовательного процесса в детском саду представлена как формирование способности к активной деятельности детей и взрослых.

Процесс формирования у дошкольников ценностного отношения к культуре родного края, построенный на деятельностной основе, ориентирован на получение детьми знаний не в готовом виде, а в процессе самостоятельной познавательной деятельности, что имеет мотивационную обусловленность и предполагает появление у дошкольников установки на самостоятель-

ность, развитие инициативы, проявление свободы выбора, реализацию своих способностей и образовательных потребностей.

Формирование у дошкольников знаний о культуре ХМАО — Югры в контексте *интегративного подхода* (О. А. Абдуллина, Е. О. Галицких [5], А. Н. Нюдюрмагомедов [13], Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева [15] и др.) рассматривается как процесс и результат педагогической интеграции, которая реализуется в детском саду через проектирование и конструирование содержания образовательной деятельности; выбор эффективных средств, форм и методов, объединенных по тематическому принципу; интеграцию образовательных областей и разных видов детской деятельности.

Эффективность использования интегративного подхода в дошкольном образовании прежде всего зависит от умения педагога осуществлять выбор рациональных методов и приемов достижения оптимальных результатов. Все это придает обучению и воспитанию творческий характер, который заключается в способности дошкольников к самостоятельному переносу прежде усвоенных знаний и умений в новую ситуацию, видении проблемы в традиционной ситуации, умении усматривать альтернативу способа решения задач, комбинировать ранее известные способы, способности находить оригинальный путь решения, когда известны другие.

По нашему мнению, интегрированный процесс формирования у дошкольников ценностного отношения к культуре ХМАО — Югры будет успешен при соблюдении следующих условий:

- вовлечение дошкольников в разнообразные виды деятельности (коммуникативную, познавательно-исследовательскую, изобразительную, восприятие фольклора, трудовую, двигательную при сохранении приоритета игровой);

- использование различных видов искусства (музыкального, декоративно-прикладного) с опорой на фольклор;

- насыщение педагогического процесса формами активного приобщения ребенка к культурному наследию народов Севера — экскурсии в этнические музеи, целевые прогулки, участие в народных праздниках, развлечениях и других мероприятиях;

- использование разнообразных методов и приемов, способствующих закреплению и углублению представлений детей о жизни ханты и манси, их истории, специфике национальной культуры;

- активизация интереса к родному краю, культуре народов Севера с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей старшего дошкольного возраста;

– обеспечение максимальной активности ребенка в процессе этнокультурного воспитания;

– организация содержательного взаимодействия с семьей в данном направлении образовательной деятельности [1, с. 124].

Названные методологические подходы позволяют говорить об их глубоком внутреннем единстве, взаимосвязи, взаимодополняемости, комплементарности, наличии идей для реализации изучаемой проблемы. Каждый из данных подходов в определенной степени полноты находит свое отражение в решении проблемы формирования у детей старшего дошкольного возраста ценностного отношения к культуре ХМАО — Югры.

Регулятивную функцию в педагогической деятельности призваны выполнять общедидактические и специфические *принципы*. В общедидактическом плане принципы рассматриваются как нормативные положения, обеспечивающие эффективность педагогического процесса. Такая трактовка характерна для большинства общепризнанных работ М. А. Данилова, В. В. Краевского и др. Совокупность принципов делает формирование у дошкольников ценностного отношения к культуре родного края процессом целенаправленным, специально организованным.

Все принципы объективны, ориентированы на снятие педагогических противоречий, решение педагогических задач, формирование общей стратегии педагогической деятельности. Каждый из принципов предъявляет требования ко всем компонентам системы формирования у дошкольников ценностного отношения к культуре ХМАО — Югры и повышает эффективность данного процесса.

В связи с этим выделим наиболее применяемые принципы, нацеленные на существенное обеспечение конкретных задач, методологий их решения, содержания и технологий этнокультурного воспитания в детском саду:

– *культуросообразности и регионализма*, обеспечивающий становление различных сфер самосознания ребенка на

основе познания этнических особенностей социальной действительности своего региона;

– *научности*, предполагающий выбор содержания материала о материальной и духовной культуре ХМАО — Югры в соответствии с современным уровнем развития науки, стимулирование познавательного интереса детей к труду и быту, языку, традициям, искусству народов ханты и манси; формирование основ научного мировоззрения;

– *доступности и нарастающей трудности*, обеспечивающий правильный переход от известного к неизвестному, постепенное обогащение содержания различных составляющих культуры по темам, блокам и разделам;

– *системности и целостности*, предполагающий формирование у дошкольников обобщенного представления о культуре ХМАО — Югры как системе, в которой все объекты, процессы, явления находятся во взаимосвязи и взаимозависимости;

– *интегативности*, предусматривающий возможность использования содержания культуры коренных народов Севера в разных образовательных областях (познавательное, речевое, художественно-эстетическое, физическое развитие) и его реализацию в разных видах детской деятельности;

– *содействия и сотрудничества детей и взрослых*, отражающий признание ребенка полноценным участником образовательных отношений; выстраивание отношений на основе со-увлеченности и совместного переживания радости открытий в мире культуры народов ханты и манси.

С целью демонстрации динамики и усложнений в разных сферах познавательного и социально-коммуникативного развития задачи в программе представлены по разделам. Реализация программы осуществляется на протяжении старшего дошкольного возраста (от 5 до 7 лет). Ее содержание представлено в разделах «Материальная культура», «Художественная культура», «Духовная культура», каждый из которых дифференцирован по блокам (см. табл.).

Таблица

Раздел программы	Блоки раздела
Материальная культура	Природа Труд Национальное жилище Предметы быта Национальный костюм
Художественная культура	Художественная литература Декоративно-прикладное искусство
Духовная культура	Праздники и обряды Народные игры

Каждый блок содержит ряд тем, отражающих различные направления процесса приобщения детей к культуре ХМАО — Югры. Наличие разделов, блоков и тем способствует системному и целенаправленному блочно-тематическому планированию процесса реализации программы.

Методика реализации программы представлена блочно-тематическими планами и конспектами, предусматривающими использование различных средств, методов и форм ознакомления детей 5—7 лет с культурой ХМАО — Югры, оптимальное сочетание специфических видов детской деятельности, включение элементов развивающей предметно-пространственной среды.

К примеру, на занятии «Вслед за северным ветром» дети узнают, что зимой народы ханты и манси используют лыжи, ручные, собачьи и оленьи нарты (облегченные сани) для передвижения по снегу; погоняют собак или оленей специальным длинным шестом, который называется «хорей».

Во время виртуальной экскурсии в музей национального костюма педагог рассказывает о том, что до настоящего времени у манси сохраняется охотничья одежда из сукна «лузан» с капюшоном, незащитными боками и без рукавов. С внутренней стороны, спереди и сзади, пришиты большие карманы для охотничьих трофеев. Женская

одежда сахи отличается от мужской тем, что она распашная. На ноги ханты одевают кисы — меховые сапоги на мягкой подошве.

Играя в подвижные игры народов Севера, дети начинают понимать, что это занятие развивает ловкость, силу и выносливость, так нужные будущим охотникам и оленеводам.

Кроме того, дошкольники слушают народные сказки («Ермак», «Мальчик Идэ», «Гордый олень» и др.), конструируют чум из природных материалов, выкладывают узор из бисера на пластилине, играют в КВН «Маленькие знатоки родного края» и др.

В конце каждого раздела программы представлены критерии и показатели, позволяющие определить уровень сформированности у детей ценностного отношения к культуре родного края.

Соответствие данной программы требованиям ФГОС позволяет использовать ее в части образовательной программы, формируемой участниками образовательных отношений. Данная методическая разработка отражает специфику культурных, демографических, климатических условий, в которых осуществляется образовательный процесс дошкольных образовательных организаций нашего округа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агишева Р. Л. Поликультурный аспект содержания образования в ДОУ Республики Башкортостан : дис. ... канд. пед. наук. — М., 2001.
2. Бахтеева Л. И. Динамика культуры коренных народов Севера в контексте глобализации: на примере Ханты-Мансийского автономного округа : автореф. дис. ... канд. культурологии. — Челябинск, 2006.
3. Беликов В. А. Философия образования личности: деятельностный аспект : моногр. — М. : Владос, 2004.
4. Боровикова Т. В. Социокультурный подход как методология педагогических исследований // Вестн. ЧГПУ. — 2009. — № 5.
5. Галицких Е. О. Интегративный подход как теоретическая основа профессионально-личностного становления будущего педагога в университете : дис. ... д-ра пед. наук. — СПб., 2002.
6. Захарова Л. М. Этнопедагогическая направленность дошкольного воспитания в отечественной педагогике (вторая половина XIX — начало XXI вв.): дис. ... д-ра пед. наук. — Ульяновск, 2011.
7. Казаева Е. А. Воспитание основ гражданственности у детей старшего дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Екатеринбург, 2000.
8. Казаручик Г. Н., Степанова Н. А. Развитие субъектной позиции ребенка дошкольного возраста в процессе познания природы // Мир детства и образование : сб. материалов XI Междунар. науч.-практ. конф. — Магнитогорск, 2017.
9. Коломийченко Л. В. Концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников. — М., 2015.
10. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : учеб. пособие для студентов. — М., 2004.
11. Нюдюрмагомедов А. Н. Интеграционные процессы в педагогическом образовании : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Ростов н/Д, 1999.
12. Платохина Н. А. Теория и практика развития ценностно-смыслового отношения детей 5—7 лет к культуре родного края : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Ростов н/Д, 2011.
13. Сагатовский В. Н. Категориальный контекст деятельностного подхода // Деятельность: теории, методологии, проблемы. — М., 1990.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.firo.ru/>.
15. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. — М., 2005.

REFERENCES

1. Agisheva R. L. Polikul'turnyy aspekt soderzhaniya obrazovaniya v DOU Respubliki Bashkortostan : dis. ... kand. ped. nauk. — M., 2001.
2. Bakhteeva L. I. Dinamika kul'tury korennykh narodov Severa v kontekste globalizatsii: na primere Khanty-Mansiyskogo avtonomnogo okruga : avtoref. dis. ... kand. kul'turologii. — Chelyabinsk, 2006.
3. Belikov V. A. Filosofiya obrazovaniya lichnosti: deyatel'nostnyy aspekt : monogr. — M. : Vlos, 2004.
4. Borovikova T. V. Sotsiokul'turnyy podkhod kak metodologiya pedagogicheskikh issledovaniy // Vestn. ChGPU. — 2009. — № 5.
5. Galitskikh E. O. Integrativnyy podkhod kak teoreticheskaya osnova professional'no-lichnostnogo stanovleniya budushchego pedagoga v universitete : dis. ... d-ra ped. nauk. — SPb., 2002.
6. Zakharova L. M. Etnopedagogicheskaya napravlenost' doshkol'nogo vospitaniya v otechestvennoy pedagogike (vtoraya polovina KhIKh — nachalo KhKhI vv.): dis. ... d-ra ped. nauk. — Ul'yanovsk, 2011.
7. Kazaeva E. A. Vospitanie osnov grazhdanstvennosti u detey starshego doshkol'nogo vozrasta : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. — Ekaterinburg, 2000.
8. Kazaruchik G. N., Stepanova N. A. Razvitiye sub"ektnoy pozitsii rebenka doshkol'nogo vozrasta v protsesse poznaniya prirody // Mir detstva i obrazovanie : sb. materialov KhI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. — Magnitogorsk, 2017.
9. Kolomiychenko L. V. Kontsepsiya i programma sotsial'no-kommunikativnogo razvitiya i sotsial'nogo vospitaniya doshkol'nikov. — M., 2015.
10. Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' : ucheb. posobie dlya studentov. — M., 2004.
11. Nyudyurmagomedov A. N. Integratsionnye protsessy v pedagogicheskom obrazovanii : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. — Rostov n/D, 1999.
12. Platokhina N. A. Teoriya i praktika razvitiya tsennostno-smyslovogo otnosheniya detey 5—7 let k kul'ture rodnogo kraya : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. — Rostov n/D, 2011.
13. Sagatovskiy V. N. Kategorial'nyy kontekst deyatel'nostnogo podkhoda // Deyatel'nost': teorii, metodologii, problemy. — M., 1990.
14. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart doshkol'nogo obrazovaniya [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://www.firo.ru/>.
15. Yakovlev E. V., Yakovleva N. O. Pedagogicheskaya kontsepsiya: metodologicheskie aspekty postroeniya. — M., 2005.

Привалова Светлана Евгеньевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 167; e-mail: privalovas.75@mail.ru.

**ФОНЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ
В УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: двуязычие; билингвизм; дошкольники; фонетические особенности; развитие речи; детская речь; дети-мигранты.

АННОТАЦИЯ. В статье раскрываются некоторые особенности речевого развития детей-мигрантов в условиях двуязычия. Дается сравнительный анализ различных точек зрения на определение двуязычия (В. А. Авронин, Р. А. Будагов, Ю. Ю. Дешериев, Ф. Филин). Приведена классическая точка зрения некоторых авторов (Я. Каменский, К. Д. Ушинский, Е. И. Тихеева, Л. С. Выготский) о влиянии двуязычия на развитие родного языка ребенка, а также на его общее интеллектуальное развитие. Исследователи, занимающиеся вопросами двуязычия, указывают возможность усвоения детьми двух или нескольких языков.

Более подробно раскрыты фонетические ошибки детей дошкольного возраста и их причины. Дети дошкольного произносят лишь те звуки, которые слышат. В связи с этим возникают основные трудности и отклонения от произносительных норм, характерные для детей-мигрантов: 1) неразличение на слух звуков, отсутствующих в родном языке, смешение их с близкими в артикуляционно-акустическом отношении звуками русского и родного языка; 2) искаженное произношение звуков, сходных со звуками родного языка; 3) неразличение твердых и мягких согласных в различных позициях слова; 4) неправильное ударение; 5) редукция гласных в безударных слогах. Дается краткий обзор некоторых особенностей фонетико-фонологической системы русского языка, характеризуются соответствующие трудности для детей дошкольного возраста, типичные фонетические и фонологические ошибки и причины их появления. На базе анализа автор приходит к выводу, что при разработке системы работы по обучению правильному звукопроизношению нерусских детей необходимо учитывать лингвистические данные: фонологическую систему русского и родного языков, особенности реализации фонем в потоке речи в виде конкретных звуков, их дифференциальные и артикуляционные признаки, законы сочетаемости звуковых единиц, результаты исследований по сопоставительной фонетике и фонологии русского и родного языков.

Privalova Svetlana Evgen'yevna,

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

**PHONETIC PECULIARITIES OF SPEECH DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN
UNDER THE CONDITIONS OF BILINGUALISM**

KEYWORDS: bilingualism; preschool children, phonetic peculiarities; speech development; children's speech; migrant children.

ABSTRACT. The article reveals some features of speech development of migrant children in conditions of bilingualism. A comparative analysis of different points of view on the definition of bilingualism is given (V. A. Avronin, R. A. Budagov, Yu. Yu. Deseriev, F. Filin). The classical point of view of some authors (Ya. Kamensky, K. D. Ushinsky, E. I. Tikheyeva, L. S. Vygotsky) is given about the influence of bilingualism on the development of the child's native language, as well as on their general intellectual development. Researchers dealing with the issues of bilingualism indicate the ability to learn two or more languages by children.

In more detail, the article dwells on phonetic errors in preschool children and their causes. Preschool children pronounce only the sounds they hear. In this regard, the main difficulties and deviations from the pronunciation norms that are characteristic of migrant children are the following: 1) inability to differentiate the sounds absent in the native language by ear, mixing them up with the sounds of the Russian and native languages close to them in articulation and acoustics; 2) distorted pronunciation of sounds similar to the sounds of the native language; 3) non-discrimination of hard and soft consonants in different positions of the word; 4) incorrect accentuation; 5) reduction of vowels in unstressed syllables. The author provides a brief review of some features of the phonetic-phonological system of the Russian language and the difficulties arising from them for children of preschool age, typical phonetic and phonological errors and the reasons of their emergence. On the basis of analysis, the author comes to the conclusion that the system of work to teach correct speech sound pronunciation to non-Russian children should take into account the following linguistic data: the phonological system of the Russian and the native languages, the specific features of phoneme realization in the flow of speech in the form of concrete sounds, their differential and articulatory properties, rules of sound combination, and the results of comparative phonetics and phonology of the Russian and the native languages.

В дошкольном образовательном учреждении закладываются основы национального самосознания, воспитываются чувства уважения к другим нациям, любви к родному краю посредством обучения и воспитания на родном языке. В ФГОС ДО прописывается задача «обеспечения равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса...» [14].

По мнению К. А. Закирьянова, целенаправленную работу по формированию национально-культурного двуязычия необходимо начинать с изучения родного языка, так как роль родного языка особенно заметна именно на начальном этапе обучения [8].

Язык является носителем культуры народа. Дошкольник овладевает языком как частью национальной культуры в процессе освоения общественного опыта. В работах А. А. Леонтьева проводится мысль о том, что в языке с общими элементами общественно-исторического опыта есть элементы национальной культуры, которые обуславливают национально-культурную функцию языка [9].

Наибольший интерес для нашего исследования представляют работы, предлагающие различные точки зрения на определение двуязычия. В лингвистической и психолого-педагогической литературе имеется ряд исследований, посвященных анализу данной проблемы (В. А. Авронин, Р. А. Будагов, Ю. Ю. Дешериев). Данные авторы утверждают, что двуязычие — это совершенное, свободное, активное владение двумя языками (вплоть до способности думать на них без перевода с одного языка на другой), при котором нельзя определить, какой язык является родным, первичным [6]. Ф. Филин акцентирует внимание на том, что двуязычие начинается с любого умения вступать в общение посредством более одного языка, даже с самого простого понимания второго языка.

Анализ современных исследований показывает, что в литературе пока нет единого подхода к определению двуязычия, но всеми признается, что для двуязычного индивида характерно не только владение двумя языками, но и способность выразить одни и те же значения средствами двух языковых систем.

Существующие в педагогике подходы свидетельствуют о том, что второму языку надо обучать тогда, когда ребенок в совершенстве овладел родным языком (Я. Каменский, К. Д. Ушинский, Е. И. Тихеева и др.). В работах исследователей проводится

мысль о том, что двуязычие оказывает влияние на овладение родным языком, в также на общее интеллектуальное развитие ребенка. Вместе с тем Л. С. Выготский в работе «К вопросу о многоязычии в детском возрасте» подчеркивал: полигlossия неизбежно является препятствием для мышления. Из-за конкуренции ассоциативных тенденций возникает чрезвычайно сложное взаимодействие между языками и происходит взаимное отрицательное влияние одной речевой системы на другую. Вследствие того, что в различных языках часто нет абсолютно идентичных слов, являющихся полными эквивалентами, напротив, имеются некоторые различия не только в знаках, но и в значении, а также вследствие того, что каждый язык имеет свою собственную грамматическую и синтаксическую систему, многоязычие приводит к серьезным затруднениям в мышлении ребенка. Решение вопроса о двуязычии будет зависеть «от возраста детей, от характера встречи одного и другого языка и, наконец, самое главное, от педагогического воздействия на развитие родной и чужой речи» [4].

Л. С. Выготский писал, что усвоение иностранного языка идет путем, противоположным тому, которым идет усвоение родного языка. Дошкольник усваивает родной язык неосознанно и ненамеренно, а иностранный начинает осваиваться с осознания и намеренности.

И. А. Зимняя отмечает, что процесс усвоения языка будет эффективным, если в сознании ребенка будут устанавливаться прочные связи между новым словом и его эквивалентом в родном языке. Для этого необходимо развитие восприятия звуков иноязычной речи. Также развитие механизмов внешнего, фонационного оформления (дыхания, ритмики, артикуляции, интонирования и т. п.), которые могут функционировать по другим, отличным от родного языка программам [7].

Успешная работа по формированию правильного звукопроизношения невозможна без выяснения фонетических ошибок и их причин. Большинство ошибок можно объяснить спецификой фонетической системы русского языка и интерферирующим влиянием особенностей родного языка дошкольников. Необходимо иметь в виду, что на начальном этапе обучения можно гораздо легче, чем потом, овладеть артикуляционным укладом неродного языка, произносительными нормами.

В первую очередь необходимо учить дошкольников слышать звуки русского языка. Систематическая работа по выработке фонетического слуха проводится начи-

ная с раннего возраста. Однако и старшие дошкольники не все звуки умеют различать на слух, что приводит к смешению отдельных звуков, например: [ы] — [и], [о] — [у], [ш] — [щ], [п] — [ф], парных твердых и мягких согласных и т. д.

Известно, что дошкольники произносят лишь те звуки, которые слышат. В связи с этим возникают основные трудности и отклонения от произносительных норм, характерные для детей-мигрантов:

- 1) неразличение на слух звуков, отсутствующих в родном языке, смешение их с близкими в артикуляционно-акустическом отношении звуками русского и родного языка;
- 2) искаженное произношение звуков, сходных со звуками родного языка;
- 3) неразличение твердых и мягких согласных в различных позициях слова;
- 4) неправильное ударение;
- 5) редукция гласных в безударных слогах.

При выявлении произносительных трудностей необходимо исходить из того, что один и тот же звук в одной позиции может быть легким для усвоения произношения, а в другой — трудным. Например, мягкие согласные перед гласными усваиваются легче, а на конце слова и перед согласными — труднее.

Наши наблюдения и опыт педагогов дошкольных учреждений показывают, что основные трудности в овладении произносительными нормами русского языка связаны с практическим усвоением дифференциального признака твердости-мягкости. Различение звуков по твердости-мягкости является как бы основой фонологической системы русского языка и пронизывает весь его звуковой строй. Например, качество произношения гласных прямо связано с твердостью-мягкостью соседних согласных.

Существуют и другие трудности артикуляции, варьирующиеся в зависимости от фонетической системы родного языка. Например, в корякском языке все шумные согласные являются смычными, а шумные щелевые отсутствуют [10]. Соответственно могут создаваться трудности при обучении произношению таких согласных, как [ф], [с], [з], [ш], [щ], [х], [ж]. Эти трудности связаны с отсутствием в родном языке щелевых звуков. Дошкольники на месте указанных звуков могут произносить смычные и аффрикаты.

Гласные звуки русского языка, в отличие от ряда языков, являются неоднородными, так как в зависимости от твердости и мягкости соседних согласных они варьируются по месту образования. Для разработки

эффективной технологии и выбора методов обучения правильному звукопроизношению необходимо учитывать типичные фонетические ошибки и их причины.

Нарушения норм произношения гласных могут образовывать следующие группы ошибок:

- 1) произношение гласных под ударением;
- 2) произношение безударных гласных.

Многие ошибки в произношении гласных (ударных и безударных) объясняются не только артикуляционными-акустическими признаками изолированного звука — приобретают значение признаки, которые появляются в слоге, в звукосочетаниях, так как «информация о каждой данной фонеме заключена не только в одном звуке речи, но и в соседних с ним звуках» [15].

В положении под ударением после твердых и мягких согласных дети могут не различать гласные [о] — [у], [е] — [и], [ы] — [и]. Вместо [о] могут произносить [у], например, путать слова «сок» и «сук». Причиной указанной ошибки является отсутствие гласного [о] во многих языках. Кроме того, [о] от [у] отличается одним признаком — подъемом языка, менять который ученикам в ряде случаев сложно.

Смешение [и] и [е] также обуславливается влиянием родного языка и близостью артикуляции данных звуков. Гласные отличаются подъемом языка, в остальных артикуляционных признаках они совпадают. Как показывает практика, обычно вместо ударного [е] дети произносят [и].

Также устойчивой ошибкой является смешение гласных [ы] и [и], например: «дым» — «Дим». По нормам произношения в русском языке [ы] сочетается только с твердыми согласными, а в ряде языков нет твердых согласных, следовательно, затруднено образование [ы]. Дошкольники могут не различать [ы] и [и] и выбирают лишь те звуки, которые похожи по некоторым признакам. Гласный [ы] от [и] отличается только местом образования: [и] — переднего ряда, [ы] — непереднего ряда. Следовательно, при восприятии на слух дети не замечают этого признака, поэтому оба звука слышат одинаково. Это связано с отсутствием твердых и мягких согласных в звукопроизношении родного языка.

Трудности для дошкольников составляет произношение мягких согласных на конце слова и перед согласными. В данных позициях мягкие согласные заменяются или твердыми, или полумяжкими: «коньки» — «конки».

Двуязычные дошкольники часто мягкий согласный в сочетании с гласными заменяют двуязычным сочетанием, напри-

мер, [п'а] — «п'а». Это можно объяснить тем, что среднеязычная артикуляция мягкого согласного, которая не характерна для ряда языков, заменяется единственным среднеязычным щелевым согласным [й], например: *веселый* — «вйоселый».

По мнению ряда авторов (Г. А. Анисимов, С. Д. Ашурова, Г. Г. Буржунов), наиболее устойчивой ошибкой является замена твердого согласного перед [ы] мягким. В русском языке [ы] является непродвинутым и представляет собой результат влияния твердого согласного, например: *ива* — *под ивой* [падыв'й]. Следовательно, трудным для нерусских детей является не звук [ы], а произношение твердого согласного перед гласным непереднего ряда [ы] [10].

Анализируя фактический материал, можно сделать вывод, что при разработке адресованной нерусским детям системы работы по усвоению правильного звукопроизношения необходимо учитывать лингвистические данные: фонологическую систему

русского и родного языков, особенности реализации фонем в потоке речи в виде конкретных звуков, их дифференциальные и артикуляционные признаки, законы сочетаемости звуковых единиц, результаты исследований по сопоставительной фонетике и фонологии русского и родного языков. При сопоставительном анализе звуковых систем русского и родного языков требуется определить, какие дифференциальные признаки одного языка отсутствуют в другом.

Анализ психолого-педагогической литературы дает основание полагать, что целенаправленное освоение второго языка — в процессе общения со сверстниками или в условиях организованных занятий — эффективнее начинать в период среднего дошкольного возраста. Совершенствование звуков родного языка завершается к концу пятого года жизни, поэтому овладение вторым языком с такой базой начинается сразу на более высоком уровне.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айтберов А. М. Лингвистические основы обучения русскому языку в условиях многонационального Дагестана. — Махачкала, 1983. — 99 с.
2. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. — 2-е изд. — М., 1969. — 571 с.
3. Бойцова А. Ф. Обучение русскому языку и произношению в нерусских школах. — М., 1960. — 210 с.
4. Выготский Л. С. Собр. соч. В 6 т. Т. 3 / под ред. А. А. Матюшкина. — М., 1983. — 369 с.
5. Гвоздев А. Н. О фонологических средствах русского языка. — М.; Л., 1949. — 167 с.
6. Дешериев Ю. Д. Развитие национально-русского двуязычия. — М., 1976. — 368 с.
7. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. — М.: Просвещение, 1991. — 222 с.
8. Закирьянов К. З. Двуязычие и интерференция. — Уфа, 1984. — 80 с.
9. Леонтьев А. А. Некоторые психолингвистические аспекты начального этапа процесса овладения языком // Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе / под ред. А. А. Миролюбова и З. Ю. Сосенко. — М., 1976.
10. Методика обучения русскому языку в 5—11 классах нерусских школ с родным языком обучения: пособие для учителя / Г. А. Анисимов, С. Д. Ашурова, Г. Г. Буржунов [и др.]; под ред. Н. Б. Экбы. — СПб.: Отд-ние изд-ва «Просвещение», 1995. — 224 с.
11. Методика обучения русскому языку в 4—10 классах школ народов абхазо-адыгской группы. — Л., 1988. — 156 с. — (гл. «Изучение фонетики и орфографии).
12. Панов М. В. Современный русский язык: фонетика. — М., 1979. — 256 с.
13. Сунаршин С. Г. Развитие речевого слуха учащихся-башкир на уроках русского языка. — Уфа: Башкирское книжное изд-во, 1983. — 101 с.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. — М.: УЦ «Перспектива», 2014. — 32 с.
15. Чистович Л. В. Организация слога // Речь, артикуляция и восприятие. — М.; Л., 1965. — С. 186.

REFERENCES

1. Aytberov A. M. Lingvisticheskie osnovy obucheniya russkomu yazyku v usloviyakh mnogonatsional'nogo Dagestana. — Makhachkala, 1983. — 99 s.
2. Akhmanova O. S. Slovar' lingvisticheskikh terminov. — 2-e izd. — M., 1969. — 571 s.
3. Boytsova A. F. Obuchenie russkomu yazyku i proiznosheniyu v nerusskikh shkolakh. — M., 1960. — 210 s.
4. Vygot'skiy L. S. Sobr. soch. V 6 t. T. 3 / pod red. A. A. Matyushkina. — M., 1983. — 369 s.
5. Gvozdev A. N. O fonologicheskikh sredstvakh russkogo yazyka. — M.; L., 1949. — 167 s.
6. Desheriev Yu. D. Razvitie natsional'no-russkogo dvuyazychiya. — M., 1976. — 368 s.
7. Zimnyaya I. A. Psikhologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole. — M.: Prosveshchenie, 1991. — 222 s.
8. Zakir'yanov K. Z. Dvuyazychie i interferentsiya. — Ufa, 1984. — 80 s.
9. Leont'ev A. A. Nekotorye psikholingvisticheskie aspekty nachal'nogo etapa protsessa ovladeniya yazykom // Voprosy obucheniya russkomu yazyku inostrantsev na nachal'nom etape / pod red. A. A. Mirolyubova i Z. Yu. Sosenko. — M., 1976.
10. Metodika obucheniya russkomu yazyku v 5—11 klassakh nerusskikh shkol s rodnym yazykom obucheniya: posobie dlya uchitelya / G. A. Anisimov, S. D. Ashurova, G. G. Burzhunov [i dr.]; pod red. N. B. Ekby. — SPb.: Otd-nie izd-va «Prosveshchenie», 1995. — 224 s.

11. Metodika obucheniya russkomu yazyku v 4—10 klassakh shkol narodov abkhazo-adygskoy gruppy. — L., 1988. — 156 s. — (gl. «Izuchenie fonetiki i orfografii).
12. Panov M. V. Sovremennyy russkiy yazyk: fonetika. — M., 1979. — 256 s.
13. Sunarshin S. G. Razvitie rechevogo slukha uchashchikhsya-bashkir na urokakh russkogo yazyka. — Ufa : Bashkirskoe knizhnoe izd-vo, 1983. — 101 s.
14. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart doskol'nogo obraovaniya. — M. : UTs «Perspektiva», 2014. — 32 s.
15. Chistovich L. V. Organizatsiya sloga // Rech', artikulyatsiya i vospriyatie. — M. ; L., 1965. — S. 186.

УДК 37.036
ББК 4410.054.4+4420.054.4

ГРНТИ 14.23.01

Код ВАК 13.00.01

Яфальян Алла Федоровна,

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

ИНДИЙСКАЯ СКАЗКА В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дошкольники; младшие школьники; эстетическое воспитание; индийский фольклор; устное народное творчество; средства воспитания; сказка.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается фольклорное наследие Индии. Сказка как одно из средств эстетического воспитания детей сравнивается с русскими народными сказками. Автор выделяет группы сказок и интерпретирует их с позиций эстетического содержания, национальных особенностей, жанровых характеристик. Выявление национальных особенностей помогает раскрыть особую атмосферу индийского фольклора. Большое значение придается анализу конкретных сказок с позиций нравственно-эстетического воспитания детей. Наследие Индии отражено в манускриптах, которые сохранены с древних времен. Таким примером является Панчатантра — санскритский памятник культуры и фольклора. Автор подробно описывает этот источник, приводит примеры волшебных, бытовых сказок, сказок о природных явлениях и животных. Сравнивая бенгальские сказки с русскими народными сказками, автор обосновывает значимость фольклора для воспитания детей в любой стране. Нередко сюжеты индийских и русских сказок точно повторяются (например, индийская сказка «Грошовый слуга» и русская сказка «Сивка-Бурка»). Однако поведение, поступки героев сказок разных народов зависят от национальных отличительных черт. В сказках с похожим сюжетом обычно введены национальные герои и существа. В индийских сказочных сюжетах часто героями являются индийские боги (Кали, Лакшми), брахманы, дервиши. Если в славянском сказочном эпосе распространены духи различных мест («домовые»), то в индийских сказках главными становятся образы духов, демонов, обладателей сиддхи (чудесных способностей): Дхумавати (Баба-яга), Дхумра-асура. Главное, что объединяет сказки разных народов — нравственно-эстетическая направленность; простота, ясность «сказочного языка»; победа добра над злом.

Yafal'yan Alla Fedorovna,

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

INDIAN TALE IN THE AESTHETIC EDUCATION OF CHILDREN

KEYWORDS: preschool children; primary school children; aesthetic education; Indian folklore; oral folk art; means of education; tale.

ABSTRACT. The article discusses the folklore heritage of India. The tale, as one of the means of aesthetic education of children, is compared with Russian folk tales. The author identifies groups of fairy tales and interprets them from the standpoint of aesthetic content, national characteristics, and genre characteristics. Identification of national characteristics helps to reveal the special atmosphere of Indian folklore. Great importance is attached to the analysis of specific fairy tales from the standpoint of moral and aesthetic education of children. The heritage of India is reflected in manuscripts that have been preserved since ancient times. Such an example is the Panchatantra, a Sanskrit monument of culture and folklore. The author describes it in detail, gives examples of magical and everyday fairy tales, and fairy tales about natural phenomena and animals. Comparing Bengal tales with Russian folk tales, the author justifies the importance of folklore for the upbringing of children in any country. Quite often, the plots of Indian and Russian fairy tales are repeated exactly (for example, the Indian fairy tale "Penniless Servant" and the Russian fairy tale — "Sivka-Burka"). However, the behavior, the actions of the characters of fairy tales of different peoples depend on national distinctive features. In fairy tales with a similar plot, national heroes and creatures are usually introduced. In Indian fairy tales, the heroes are often the Indian gods (Kali, Lakshmi), brahmans, dervishes. If in the Slavic fairy-tale epos the spirits of various places ("brownies") are widespread, in Indian fairy tales we often overcome the images of spirits, demons, owners of siddhi (miraculous abilities): Dhumavati (Baba-Yaga), Dhumra-asura. The main things that unites tales of different nations are: moral and aesthetic orientation; simplicity, clarity, "fabulous language"; victory of the good over the evil.

Фольклорное наследие в Индии богато и разнообразно, включает сказки, притчи, былины, истории, легенды, мифы. Особенностью фольклора любой страны является его эстетическая содержательность [6; 7; 14; 16]: фольклорные произведения направлены на восприятие красоты, пронизаны стремлением героев к самосовершенствованию. Наследие народной

культуры в восточных странах отражено в манускриптах, сохраненных с древних времен. Таким примером в Индии является Панчатантра — санскритский памятник письменности. Это культурное достояние сохранилось с древнейших времен под названием «Пять принципов или текстов», или «Пять книг житейской мудрости» [9]. К памятникам культуры, которые играют

важную роль в художественно-эстетическом развитии детей и их духовном становлении, относятся такие индуистские тексты, как Веда, Упанишады, Пураны, Рамаяна, Махабхарата, Бхагавад-гита и Агамы. Отсюда и особенности фольклорного наследия в Индии — древние корни, база в виде нравственно-эстетических традиций народа.

Из всего многообразия фольклорного наследия дольше всего сохранялись в устной форме сказки. В устном творчестве разных народов мира они содержательно близки. Так, бенгальские сказки [1] перекликаются с русскими народными, это значит, что, несмотря на национально-специфичные особенности, у этих народов ребенка воспитывали на похожих сюжетах, посредством сказок, которые направлены на выживание, нравственно-эстетическое совершенствование, умственное развитие детей.

В сказках индийский народ отражал свою жизнь, характер людей, особенности поведения, нравственные устои, представления о счастливой жизни. Потребность в отражении эстетических взглядов на мир подтверждается тем, что многие сюжеты, образы, герои присутствуют в сказочном эпосе разных народов.

Так, сюжет индийской народной сказки «Золотая рыба» — о жадной старухе и бесхарактерном старике-рыбаке — стал известен в России благодаря А. С. Пушкину, и сейчас эта сказка считается русской народной. Индийская народная сказка «Три царевича» о царе и его трех сыновьях, умных и храбрых, стала неотъемлемой частью русского фольклора.

Очевидно совпадение сюжетов в индийской сказке «Грошовый слуга» и в русской «Сивка-Бурка». Оба сюжета связаны с глуповатым героем, который совершает при помощи волшебного коня поступки, достойные уважения и награды. При этом эти герои оказываются не такими уж глупыми, как говорится в сказках, они преуспевают в охоте, побеждают соперников, и их разоблачают, хотя производимое их внешнею впечатлением не соответствует таким характеристикам. Даже поступки героев сказок разных народов одинаковы, например, похожи описания выезда на охоту [10]: «Иванушка-дурачок взял вместо доброго коня коростовую кобылу, сел на нее задом к голове, а передом к хвосту»; «Взял грошовый слуга ломаное ружье, сел на осла и поспешил за царевичами. Держит он ружьишко задом наперед, на осле сидит лицом к хвосту». Эти сказки развеивают миф о том, что только для Руси характерен такой персонаж, как Иванушка-дурачок, и русский характер лучше всего воплощает бездельник Иванушка, они скорее учат терпеливо-

му отношению к странным, но добрым проявлениям людей, непохожих на других.

Для детей сказка — одна из форм отражения целостного мира: в ней синтезирована мифологическая, художественная, эстетическая картины мира, отражены мудрость и наивность, добро и зло, красота и безобразие, как лучшие стороны народа, так и его общечеловеческие, общенациональные проблемы. С одной стороны, в сказках заложены глубокие идеи о воспитании и развитии ребенка, с другой — они направлены на объективное воссоздание отношений персонажей.

Итак, сказочный мир отражен в образах, мотивах, сюжетах, которые близки или идентичны у разных народов. Подтверждает эту идею нахождение сюжетов сказок у разных народов и сходство сказочных мотивов. Всего мотивов сказок, как утверждают исследователи, насчитано около 400, многообразие же сказок заключается в комбинациях, вариациях и национальной интерпретации [4]. Поведение, поступки героев сказок разных народов зависят от национальных отличительных черт, от мировосприятия. В сказках с похожим сюжетом обычно введены национальные герои и существа. Так, в индийских сказочных сюжетах героями являются такие существа, как индийские боги (Кали, Лакшми), брахманы, дервиши. Если в славянском сказочном эпосе распространены духи различных мест: домовый, водяной, леший, — то в индийских сказках зачастую главными героями становятся образы духов, демонов, обладателей сиддхи (чудесных, невероятных способностей): Дхумавати (Баба-яга), Дхумра-асура (один из демонов-асуров).

При всем национальном колорите индийские сказки похожи на сказки других народов: они могут быть волшебными, бытовыми, про животных. В них обязательно присутствует герой, реально существовавший, былинный или сказочный.

Многообразие картины мира отражалось в жанровых особенностях сказок. Основные жанры возникли в глубочайшей древности, они показывали разные способы познания мира. Это приводило к тому, что нередко эпизоды и образы одного сказочного жанра проникали в другой, создавались промежуточные жанровые звенья. Вместе с тем основные жанры сказок продолжали существовать как группы, своеобразные и по содержанию, и по форме.

Жанровые разновидности сказочного эпоса достаточно богаты. Классифицируя сказки с педагогической позиции и с точки зрения способа познания мира, можно выделить две группы индийских сказок: взрослые и детские сказки. Это деление от-

носителем, поскольку есть сказки, которые можно отнести к той и другой группе одновременно. Так, сказка «Верные жены» [3] по тематике однозначно относится к группе взрослых сказок (проблема измены и рождения детей), однако на практике эта сказка в Индии считается детской. Другой пример — индийская народная бытовая сказка «Тугоухие» о пастухе с женой и их родителях, которые были «все туги на ухо», рассказывающая о взаимоотношениях во взрослой жизни. Коллизии в сказке, смешные ситуации и казусы, происходящие с героями, поучительны и понятны детям. Аналогичный пример — бенгальская сказка «Сватовство шакала», рассказывающая о том, как шакал решил помочь жениться ткачу, которая тоже интересна детям.

Многообразие способов познания мира проявляется в значительном количестве жанров эпоса, близких сказкам, но не относящихся к ним. Помимо собственно сказок, существуют сказания, притчи, былины, мифы, которые при всей самостоятельности часто по сюжету, содержанию и форме приближены к сказке. Так, миф нередко определяют как сказку, которая бытовала до «сказочного» периода. Это подтверждается тем, что в индийских сказках, например, существуют сюжеты, отраженные и в античной мифологии. Достаточно вспомнить индийскую сказку «Ганеша-победитель», в которой повествуется о боге Шиве и богине Парвати, у которых было два сына — Картикея и Ганеша. В бенгальских сказках очень часто сюжеты о богах, оборотнях, демонах, демонах-ракшасах (людоедах) связаны с бытовыми проблемами («Аскет и богиня», «Брахман и оборотень», «Поле костей», «Камала», «Жоша-оборотень»), что характерно для менталитета индусов: духовно-эстетическое и материально-практическое взаимосвязаны, и в воспитании детей подчеркивать это считалось немаловажным.

Что касается собственно детского сказочного эпоса, то обычно выделяют несколько групп [11]: 1) волшебные сказки; 2) сказки о животных; 3) сказки о природных явлениях; 4) бытовые сказки. Индийские сказки также можно условно распределить по этим четырем группам, хотя сказочный элемент представления о мире сохраняется в сказке любой группы.

Указанную общность позволяет выявить содержательный анализ: например, в сказках о животных присутствуют волшебные элементы [10] — животные могут перемещаться молниеносно на большие расстояния, могут разговаривать, занимать каким-либо «человеческим» видом деятельности («Сварливые выдры», «Что медведь шепнул на ухо?», «Охотник и ворона»,

«Сватовство шакала», «Пёс, которого звали Серебряный», «Тигр, брамин и шакал»). В любых сказках могут быть отражены реальные события, но использоваться магические предметы (волшебный волос, волшебная чаша), наряду с реальными героями присутствовать мифические существа. Остановимся на каждой из выделенных групп сказок подробнее, рассматривая их в аспекте особенностей индийского фольклора и его эстетического потенциала.

Волшебные сказки представляют собой преобразованные, как правило, упрощенные и адаптированные к национальным особенностям мифы. То есть они в совокупности представляют мифологическую картину мира. В волшебных сказках передаются подвиги каких-либо героев, сражающихся с мифическими созданиями. В таких сказках волшебство уже изначально имеет эстетическое начало. Такие эстетические и нравственно-эстетические категории, как героическое, фантастическое, чудесное, являются главными в этих сказках.

Волшебные предметы помогают простому смертному наказать зло, победить плохого героя, помочь влюбленным («Раджа Али-Мардан и женщина-змея», «Сын змеиного царя», «Царевич-рыба»). Так, в индийской сказке «Волшебное кольцо» благодаря золотому волосу главный герой находит свою любимую — будущую жену (мотив «любви по плывущему волоску»).

Причудливым образом сюжеты и содержание сказок разных народов переплетаются и расходятся. Так, индийская сказка «Золотой лебедь» рассказывает о лени, жадности и наказании, о трудолюбии и вознаграждении. В русской народной сказке «Курочка Ряба» не решаются проблемы нравственного выбора, но способ превращения избран одинаковый. В «Золотом лебеде» вместо золотых перьев выросли обыкновенные, в «Курочке Рябе», хотя и по другому поводу, золотое яйцо заменено простым.

В мифологическом сознании с добром и красотой всегда соседствуют зло и безобразия. Образ злой старухи имеется в сказочном эпосе разных народов, в том числе и в индийском. В индийском эпосе Баба-яга имеет несколько имен. Йогиня [6] — это ведунья, ведьма, старуха, наделенная магической силой. Йогиня владеет заклинаниями — мантрами, которые способны изменить сознание и повлиять на реальные ситуации. До сих пор в Индии считается, что есть йоги (йогини), владеющие способом перемещения по воздуху на метле. Другое, не менее распространенное имя индийской Бабы-яги, — Дхумавати [Там же]. Этот персонаж способен перемещаться в иной мир и

иное состояние — шамашанами. Она обладает сиддхи — чудесными способностями, которые дарует своим преданным слугам и последователям после их усердной садханы (духовная практика, медитация, молитва). Она дарует способность мгновенно перемещаться в пространстве, одерживать верх над врагами, не прибегая к физическому контакту с ними, т. е. духовно. Согласно тантрам, Дхумавати побеждает Дхумра-асуру и других демонов-асуров.

В русских волшебных сказках обобщенными положительными героями выступают Царевич, Богатырь, в индийских сказках чаще всего с демонами борются боги, полубоги. Отражением части мифологической картины мира являются представления о жизни и смерти, о свете и тьме. Сказки, связанные с образом отрицательно бессмертного героя или опасного явления природы, являются одними из древних. Подобные мотивы в виде различных образов встречаются в индийских сказках.

Часто в индийских народных волшебных сказках происходят чудеса, которые помогают в безвыходных ситуациях. При этом мораль в каждой сказке обычно многопланова: присутствует и материальное решение проблемы, и духовное предупреждение. Так, в сказке «Человек, который искал свою судьбу» рассказывается о бедняке, у которого была жена и двенадцать детей, а денег — ни одной рупии. Дети плакали от голода. Рассердился человек на Бога и пошел искать свою судьбу. На своем пути он встретил верблюда, аллигатора, тигра, помог им и стал богатым. Но мораль сказки иная: не рассказывай о чудесах — они могут испариться, бесследно исчезнуть.

Индийские народные волшебные сказки учат различать добро и зло даже по мелким деталям («Добрый Дхир Синх»). Волшебная сказка «Перечное зернышко» [3] о сказочном превращении перечного зернышка в мальчика передает следующее нравственное содержание: как нелюбовь может привести к одиночеству. Волшебство сказки «Охотник и ворона» заключается в умении вороны говорить, в знании планов бога Брахмы, который может управлять природными явлениями, а мораль сказки — знания и трудолюбие приводят к преодолению даже божественного провидения. В сказке «Кто кого боится» [4] рассказывается о злом духе — ракшасе-людоеде, который испугался двух сестер, потому что они были работящими, смелыми и умелыми.

Справедливость для детей естественное состояние, и это отражено в индийском фольклоре. Так, народная волшебная сказка «Горошина и Бобок» [5] рассказывает о двух сестрах: доброй и злой, трудолюбивой

и ленивой, скромной и заносчивой (*Жили некогда две сестры. Старшая, Бобок, была сварливая и сердитая, а младшая, Горошина, добрая и ласковая. Однажды Горошина позвала сестру навестить вместе отца. Та ответила, что не хочет ради старика по жаре идти...*). События, происходящие в сказках, всегда заканчиваются победой добра над злом, разоблачением нечестности, установлением справедливости: плохая сестра была наказана, а хорошая — награждена.

Сказка «Бедный ткач» [6] учит детей находчивости и умению постоять за справедливость. В ней встречаются волшебные предметы, помощники, доверчивый главный герой и обманщица — воровка-старуха, которую в конце сказки проучил бедный ткач. В этой сказке прослеживается идея о вознаграждении (*...он с тех пор больше не бедствовал* [Там же]).

Таким образом, волшебные сказки вскрывают интегративные по характеру архетипические образы, которые сохранены с древних времен у каждого народа в коллективном сознании. Такие сказки могут помочь ребенку создать фантастическую, мифологическую картину мира, «читать» знаки действительности, которые несут в себе семантическую информацию и предупреждают либо об опасности, ошибочном действии, либо о правильности поступка, справедливости сказанного.

Одними из самых древних сказок являются, безусловно, сказки о животных, основанные на тотемных верованиях первобытных людей. В Индии отношение к животным трепетное и часто им приписывают божественную силу. За счет обожествления животных считают обладающими невероятной силой, чудотворными способностями, привилегированным положением. Возникли сказки, в которых звери принимали характерные для человека черты, становились защитниками или врагами, вели себя как хитрые или добродушные, трудолюбивые или ленивые.

Как и в историях других народов, обожествлявших животных, индийцы приписывали им волшебные свойства, были уверены, что животные владеют речью, понятной только им, что звери обладают могучей силой, а птицы владеют секретами полета, недоступными человеку. Примером таких сказок являются «Что медведь шепнул на ухо?», «Охотник и ворона» [4].

Позднее появились сказки, в которых верования о магических способностях животных ушли на второй план. У разных животных отмечались характерные особенности (петух — крикливый, заяц — трусливый, мыши — хитрые, кот — коварный, кроко-

дил — злой, но глупый). Главный герой обычно ловок, умен и силен. Антигерой — грубый, жадный, несправедливый. Главный герой преодолевает препятствия, испытания он выдерживает благодаря своим личностным качествам, а не магии.

Главными героями в индийских сказках становятся разнообразные животные: крокодил, волк, шакал, верблюд, заяц, коза, лошадь, собака, змея, слон. В таких сказках животные с характерными, ярко выраженными проявлениями сравниваются с обладающими разными характерами людьми, что и становится основой сказочных сюжетов. Мыши в сказках изображаются умными, изворотливыми, хитрыми, что делает их сильнее и мудрее даже кошек. Так, в сказке «Братец Амбе и братец Рамбе» [4] рассказывается о находчивых мышках, которым удалось перехитрить кота. Сказка «Глупый крокодил» [5] учит детей умению выживать в сложных условиях. В сказке рассказывается о хищном, глупом крокодиле и хитром шакале, которому удастся перехитрить крокодила и спасти себе жизнь.

Даже священные, почитаемые в Индии животные: корова, кобра, обезьяна, крокодил гавиал — также становятся героями сказок, причем не всегда положительными. Как известно, обезьянам в этой стране построены храмы, в которых они живут. Но во многих индийских сказках проявляется насмешливое отношение к этим животным, их сравнивают с суетливыми, незадачливыми, вечно попадающими в казусные ситуации людьми. В Древней Индии о таких говорили, что они «переменчивы, как мысли обезьян» [6]. Сказка «Лунная корова» [4], наоборот, воспекает мудрость, справедливость и щедрость названного почитаемого животного. Доброго и бедного слугу по имени Нанавати лунная корова, умеющая летать, наградила, а жадного и несправедливого брахмана наказала.

Понятные детям образы, действия, поступки персонажей становятся тем ненавязчивым воспитательным материалом, который способен изменить отношение детей к окружающим, помочь освободиться от страха, застенчивости, стать добрее и справедливее. Этому посвящены сказки [4] «Жил-был воробей», «Петух и кошка», «О бадшахе и его верном соколе», «Находчивый заяц». Такие сказки помогают детям на основе нравственно-эстетических ценностей ощутить целостность мира. Благодаря таким сказкам дети получают уроки жизни.

Особое отношение индийского народа к природе отражено в сказках о природных явлениях. Если сказки о животных отражают бытовую, материальный мир, то сказки о природных явлениях — духовность человека.

Они отличаются от сказок других народов. Так, в русских народных сказках олицетворяется борьба света и тьмы со сменой дня и ночи, времен года, природных стихий, рассказывается о силах природы, которым даются собственные имена: Иван Белый Ветер, Мороз Красный Нос, Дождь и Гром. При этом стихии учат разным премудростям: Гром учит грохотать, Дождь — топить города и села, Ветер — дуть и показывать небывалую силу. В таких сказках большую роль играют Солнце, Месяц, Звезды, олицетворяющие постоянство, красоту и вечность.

В индийских сказках природные явления характеризуются с иных нравственно-эстетических позиций. Так, в сказке «О том, как Солнце, Луна и Ветер отправились обедать» объясняются причины природных явлений, почему провинились солнце и ветер, а также чем заслужила благосклонность Луна [8]. Дети узнают, отчего в Индии солнце стало палящим и знойным [3] (...отныне лучи твои будут жгучие, и возненавидят тебя все и будут закрывать головы, увидев тебя), ветер — злым, выжигающим все живое (Дуй же ты зноем горючим — все будут ненавидеть тебя и бежать от тебя). Луна же за свои деяния награждена: Так будешь ты светлая и прохладная, и будут люди благословлять тебя за твой освежающий свет. Оттого так нежны, прохладны и прекрасны индийские лунные ночи.

Сама природа может выступать и в роли судьи по отношению к нравственным поступкам героев, действиям животных, нередко сказочных. Так, в сказке «Откуда на луне заяц» [4] рассказывается о наказании жадных и поощрении способных людей, представленных в образах животных, о самоотречении, раскрывается щедрость и справедливость природы (Заяц! — сказала луна. — Я награжу тебя за благочестие. Теперь ты всегда будешь со мной. С тех пор мы видим на луне зайца [Там же]). Такие сказки помогают детям объяснить природные явления, на основе живой природы понять ее вселенскую справедливость и движение к справедливому наказанию через разрушение и поощрению через созидание.

Бытовые сказки очень распространены в Индии. Пожалуй, это самый распространенный жанр сказок во всей Индии и в каждом ее районе. Известны сказки Центральной Индии, бенгальские сказки, которые отражают черты народного быта, обычая и традиции, обряды и ритуалы тех или иных регионов. Бытовые сказки раскрывают разнообразные темы: взаимоотношения родных; тему младших и старших братьев, сестер; тему взаимоотношений, соподчинения, хозяйственности, трудолюбия. Такие сказки

способствуют накоплению нравственного опыта, представлений о быте народа.

Огромно разнообразие сказок о нелепых и глупых, о находчивых и смекалистых героях, которые находят выход из самых невероятных ситуаций. Нередко сказочные события подаются с юмором. Так, в бытовой сказке «Тяни» о пареньке-недотепе, умном плуте-слуге и самоуверенном брахмане разыгрывается сценка, которая показывает глупость одного, смекалку другого и спесивость третьего. Бытовая сказка «Свет из храма» [4] учит честности и порядочности, а также умению доказать свою правоту. Сказка «Сласти с неба» [14] — о народной смекалке и умении выйти «сухим из воды». «Глупый брахман» [5] — бытовая сказка о ленивом и трусливом брахмане, в которой повествуется о поступках брахмана и высмеивается глупость. Часто в конце сказки высказывается основная мысль. Так, в сказке о скупой хозяйке и голодном прохожем мораль такова: «Ты сказку послушать не прочь, а мне терпеть голод невмочь».

Индийские народные бытовые сказки нередко рассказывают об умных поэтах и ученых, которые помогают принять верные решения правителям. Так, в сказке «Кошка Тенали Рамакришны» повествуется о находчивом и веселом поэте и необходимости мудрых решений правителей. В сказании «Сын пандита» (пандит — ученый брахман) утверждается мысль о том, что быть сыном — это не значит быть таким же умелым, как отец [4]: *При дворе царя Прадипа поэты и пандиты были в большом почете. Был среди них один пандит по имени Видьядхар — источник знания. Его отец, дед и прадед были придворными поэтами. После смерти отца Видьядхар занял его место. Но быть сыном пандита — не значит быть ученым.*

Чудо или удача — это то, что объединяет практически весь сказочный эпос. Не только в бытовых, но и во всех сказках появляются сказочные орудия, предметы, животные или существа, которые помогают главным героям. Вера в чудо и уверенность, что можно достичь всего, что пожелаешь, характерна для детей любого народа, в том числе и индийского. Так ребенок учится видеть в малом — большое, в простом — сложное, в обыденном — чудесное. Он познает через бытовые ситуации истину, добро и красоту.

Комическое как эстетическая категория проявляется в юмористических сказках. Они обычно бывают очень короткими и состоят в основном из одного эпизода, в котором происходит нечто нелепое, забавное, смешное. Юмористичность ситуации достигается за счет ума и веселого нрава главного

героя или глупости и недалекости одного из отрицательных персонажей сказки. Для юмористических сказок, небылиц характерно преувеличение, гиперболизация. События могут быть перевернуты и перепутаны. Гиперболизированное представление обычных событий нередко отталкивается от реальности.

Прообразом юмористических сказок были истории о плутах, хитрых слугах. Они придумывали различные уловки и выделяли трюки, чтобы добиться желаемого. Характерный для таких сказок эпизод — одурачивание глупого брахмана или демона. Здесь главный герой выступает в роли борца за справедливость и довольно примитивным способом обманывает нечистую силу.

Существуют юмористические сказки, в которых главный персонаж глуп и нелеп. Иногда комичность достигается за счет слишком буквального понимания приказов или просьб. В других случаях юмористическая ситуация возникает из-за недопонимания между героями. Распространенный вид дураков — это простаки, которые верят всему, что им говорят.

Индийские сказки, как и сказки других народов, охватывают практически все стороны жизни человека. Детские сказки выполняют функции воспитателей, педагогов, наставников, друзей и личных советчиков. В сказках отражено добро и зло, красота и безобразие, ум и глупость человека. В них рассказывается о том, как сделать выбор, как найти выход из создавшейся ситуации.

Педагогическая ценность сказок обусловлена: 1) нравственной и эстетической направленностью сказочного фольклора, присутствием комических, казусных ситуаций; 2) простотой, ясностью, доступностью, образностью и метафоричностью «сказочного языка», тематикой, отражающей быт и жизнь народа; 3) наличием «образцового» главного героя, который побеждает; 4) целостностью и завершенностью жизненных событий; 5) победой добра над злом.

Сказочный эпос многогранен и богат воспитательным, образовательным и развивающим содержанием. Его основные жанры можно трактовать с психолого-педагогических позиций. Так, в сказках о животных осуждаются глупость, беспечность, жадность, трусливость и другие отрицательные качества, присущие людям. Ребенок учится на примерах тому, как не надо поступать. Положительные герои таких сказок — сильные, смелые, добрые и готовые прийти на помощь — вызывают у ребенка желание подражать им. Ребенок в отвлеченной, не персонифицированной форме получает уроки нравственности, добра и красоты. В таких сказках дети знакомятся с

этикетом, с тем, как не надо себя вести. На основе содержания сказок дети осваивают такие *эстетические категории, как прекрасное, героическое, комическое.*

Волшебные, иначе чудесные, сказки любимы детьми, потому что они помогают поверить в чудеса: в невероятную силу, в чудесные возможности преобразования себя и мира. Ребенок начинает верить в безграничные возможности, что помогает ему активно развиваться, освобождаться от комплексов и страхов: я могу, я не боюсь, у меня получится. Дети начинают осваивать время и пространство: художественное, психическое, а затем и физическое. Так, время выражается в словосочетаниях *жили-были, долго ли коротко ли, давным-давно, много прошло вре-*

мени. Такие характеристики времени важны, пока время для детей течет медленно и они живут в безвременье, как в сказке. Пространство тоже необозримо: горы, леса, долины, небеса, водоемы. Оно описывается следующими словами: *в некотором царстве* (неопределенность, широта); *жил в горах, пошел по зеленому лугу* (просторы); *далеко ли* (удаленность событий).

Сказка представляет собой действенный способ самовыражения ребенка и интегративное средство формирования у него эстетической картины мира. Индийские сказки «многоуровневые», «мудрые», умные, забавные, но простые и ясные в плане понимания детьми эстетических, нравственных, религиозных истин.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бенгальские сказки / пер. А. Веркин. — М. : Книжный Клуб Книголек, 2018. — 232 с.
2. Выготский Л. С. Психология искусства. — М. : Искусство, 1986. 573 с.
3. Индийские народные сказки [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://skazkoved.ru/index.php?fid=1&sid=69> (дата обращения: 12.10.2018).
4. Индийские сказки / худож. С. Ю. Серов. — Иваново : Гамаюн, 1992. — 303 с.
5. Индийские сказки для детей [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.miloliza.com/indijskie-skazki-dlya-detej> (дата обращения: 10.09.2018).
6. Кесиди Ф. Х. От мифа к логосу. — М. : Мысль, 1972. — 312 с.
7. Лосев А. Ф. Диалектика мифа. — М. : Мысль, 2001. — 558 с.
8. Луния Б. Н. История индийской культуры с древних веков до наших дней. — М. : Изд-во иностр. лит., 1960. — 567 с.
9. Медведев Е. М. Очерки истории Индии до XIII в. — М. : Наука, 1990. — 331 с.
10. Овчинникова А. Ж., Яфальян А. Ф. Художественно-эстетическое образование детей в Индии. — Елец : ЕГУ им. И. А. Бунина, 2016. — 168 с.
11. Панчатантра, или Пять книг житейской мудрости / предисл. И. Серебрякова. — М. : Худож. лит., 1989. — 478 с.
12. Пропп В. Я. Морфология волшебной сказки. — М. : Лабиринт, 2001. — 192 с.
13. Сказки народов Азии. — М. : Детская литература, 1988. — 521 с.
14. Тагильцева Н. Г. Эстетическое восприятие искусства как фактор воспитания самосознания школьников : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Ин-т худож. образования РАО. — М., 2002. — 55 с.
15. Шинкаренко В. Д. Смысловая структура социокультурного пространства: миф и сказка. — М. : КомКнига, 2005. — 208 с.
16. Эстетика / под ред. А. А. Радугина. — М. : Центр, 2000. — 240 с.

REFERENCES

1. Bengal'skie skazki / per. A. Verkin. — M. : Knizhnyy Klub Knigovek, 2018. — 232 s.
2. Vygotskiy L. S. Psikhologiya iskusstva. — M. : Iskusstvo, 1986. 573 s.
3. Indiyskie narodnye skazki [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://skazkoved.ru/index.php?fid=1&sid=69> (data obrashcheniya: 12.10.2018).
4. Indiyskie skazki / khudozh. S. Yu. Serov. — Ivanovo : Gamayun, 1992. — 303 s.
5. Indiyskie skazki dlya detey [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <https://www.miloliza.com/indijskie-skazki-dlya-detej> (data obrashcheniya: 10.09.2018).
6. Kesidi F. Kh. Ot mifa k logosu. — M. : Mysl', 1972. — 312 s.
7. Losev A. F. Dialektika mifa. — M. : Mysl', 2001. — 558 s.
8. Luniya B. N. Istoriya indiyской kul'tury s drevnikh vekov do nashikh dnei. — M. : Izd-vo inostr. lit., 1960. — 567 s.
9. Medvedev E. M. Ocherki istorii Indii do XIII v. — M. : Nauka. 1990. — 331 s.
10. Ovchinnikova A. Zh., Yafal'yan A. F. Khudozhestvenno-esteticheskoe obrazovanie detey v Indii. — Elets : EGU im. I. A. Bunina, 2016. — 168 s.
11. Panchatantra, ili Pyat' knig zhiteyskoy mudrosti / predisl. I. Serebryakova. — M. : Khudozh. lit., 1989. — 478 s.
12. Propp V. Ya. Morfologiya volshebnoy skazki. — M. : Labirint, 2001. — 192 s.
13. Skazki narodov Azii. — M. : Detskaya literatura, 1988. — 521 s.
14. Tagil'tseva N. G. Esteticheskoe vospriyatие iskusstva kak faktor vospitaniya samosoznaniya shkol'nikov : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk / In-t khudozh. obrazovaniya RAO. — M., 2002. — 55 s.
15. Shinkarenko V. D. Smyslovaya struktura sotsiokul'turnogo prostranstva: mif i skazka. — M. : KomKniga, 2005. — 208 s.
16. Estetika / pod red. A. A. Radugina. — M. : Tsentr, 2000. — 240 s.

УДК 37.034
ББК 4420.051в

ГРНТИ 14.01.21

Код ВАК 13.00.01

Бенин Владислав Львович,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой культурологии и социально-экономических дисциплин, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы; 450000, г. Уфа, ул. Октябрьской Революции, д. 3а; e-mail: benin@lenta.ru.

Рябова Светлана Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий аспирантурой и докторантурой, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы; 450000, г. Уфа, ул. Октябрьской Революции, д. 3а; e-mail: benin@lenta.ru.

ПРОБЛЕМЫ УЧЕТА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ СОДЕРЖАНИЯ ШКОЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН (НА ПРИМЕРЕ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ОСНОВЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ НАРОДОВ РОССИИ»)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: содержание школьных учебников; современная наука; содержание образования; школьные учебники; принципы отбора информации; эффективность образования; учебный процесс; школьники; духовно-нравственная культура.

АННОТАЦИЯ. Статья носит полемический характер. На примере предметной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России» рассматриваются проблемы формирования содержания школьных дисциплин. Авторами показано, что получившая широкое распространение практика привлечения вузовских и академических специалистов как к разработке содержания школьного образования, так и к процессу обучения школьников имеет положительные моменты, особенно в контексте профилизации обучения старшеклассников. Однако если вузовский преподаватель или представитель академических структур работает со школьниками, то само по себе это еще не гарантирует повышения эффективности обучения. Нередко в таком случае преподавание строится на основе вузовских технологий и за счет увеличения когнитивной нагрузки на учащихся, поскольку содержание предметов в общеобразовательной школе и содержание соответствующих им областей современной науки далеко не одно и то же. Ученые-исследователи склонны в содержании образования выдвигать на передний план свой предмет исследования, новейшие достижения науки. Но если главная задача науки состоит в изучении окружающего мира и в обеспечении выживания цивилизации, то главная задача школьного образования иная. Это трансляция подрастающему поколению социального опыта в виде знаний, умений и наглядно-чувственных представлений в целях его воспитания и развития. И если академический ученый или вузовский преподаватель берет на себя функцию и ответственность преподавателя общеобразовательной школы, то предвзвешенно он должен всерьез овладеть методикой формирования содержания дисциплины и технологиями обучения, соответствующими возрастным и психологическим возможностям учащихся, чтобы грамотно их применять.

Benin Vladislav L'vovich,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Culturology and Social-Economic Sciences, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmullah.

Ryabova Svetlana Vladimirovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of Department of Postgraduate Education, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmullah.

PROBLEMS OF TAKING INTO ACCOUNT THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF MODERN SCIENCE WHILE FORMING THE CONTENT OF SCHOOL DISCIPLINES (ON THE EXAMPLE OF THE SUBJECT AREA "FOUNDATIONS OF SPIRITUAL AND MORAL CULTURE OF THE PEOPLES OF RUSSIA")

KEYWORDS: content of school textbooks; modern science; education content; school textbooks; principles of information selection; effectiveness of education; academic process; schoolchildren; spiritual and moral culture.

ABSTRACT. In a polemical article, on the example of the subject area "Foundations of the Spiritual and Moral Culture of the Peoples of Russia", certain problems of formation of the content of school disciplines are considered. The authors show that the widespread practice of involving university and academic specialists in the design of the content of school education and in the process of teaching students has positive aspects, especially in the context of profiling the education of senior secondary school students. However, given a university lecturer or a representative of academic structures works with schoolchildren, this in itself does not guarantee an increase in the effectiveness of teaching. Quite often such teaching is built on the basis of university technologies and brings about increase of the cognitive burden on students, since the content of subjects in the general education school and the content of the corresponding fields of modern science are far from being the same. Scientists-researchers are inclined to look at the content of education only from the side of their subject of study. But if the main task of science is to study the surrounding world and to ensure the survival of civilization, the main task of school education is different. It consists in trans-lation of the social experience to the younger generation in the form of knowledge, skills and visual-sensory

ideas for the purposes of upbringing and development. And if an academic scientist or a higher school teacher takes on the function and responsibility of a teacher in a comprehensive school, he must first seriously master the methods of designing the content of the discipline and the technologies of teaching appropriate to the age and psychological abilities of students in order to use them competently.

Российская школа переживает очередную крупномасштабную новацию. На уровне ее основной общеобразовательной ступени (5–9 классы) вводится предметная область «Основы духовно-нравственной культуры народов России» (ОДНКНР). Она сформирована в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта общего образования и преподается с пятого по девятый класс в объеме одного часа в неделю. При этом, в лучших традициях закона «Об образовании в Российской Федерации», принятие решений о ее реализации через урочную или внеурочную деятельность, а также о содержании и учебно-методическом обеспечении оставлены на усмотрение самих образовательных организаций [7, с. 90].

Волею судеб и Министерства образования Республики Башкортостан авторы этих строк были привлечены к разработке концепции и программы названной предметной области. По ходу работы им пришлось регулярно общаться и полемизировать с коллегами из вузовской и академической среды. Ход и исход данной полемики привел авторов к выводам, которые представляются интересными в контексте разговора о формировании содержания школьных дисциплин в целом и выходят далеко за рамки одной предметной области.

В последнее время в системе образования все больше вопросов вызывает содержание школьных учебников и программ. В отличие от советского периода, когда по всей стране учащиеся занимались по одному учебнику, сейчас по каждому предмету составляется их федеральный список, объем которого является весьма значительным. Например, в Федеральном списке учебников Министерства образования и науки Российской Федерации для учащихся 5 класса рекомендовано 8 учебников по русскому языку, для семиклассников — 7 учебников по географии, а для девятого класса — 7 учебников по физике [9]. При этом их содержание различается методологическими и теоретическими подходами к предмету и объемом фактических знаний. Авторские коллективы возглавляют известные ученые, специалисты в определенной области научных знаний, что предполагает соответствие содержания школьного предмета уровню развития современной науки. Не умаляя значимости серьезных ученых, отметим все же, что содержание предметов в общеобразовательной школе и содержание соответ-

ствующих им областей современной науки — это совсем не одно и то же.

Главная задача науки состоит в изучении окружающего мира, в получении информации об условиях, в которых развивается общество и в конечном итоге в обеспечении выживания цивилизации. Главная задача школьного образования — трансляция подрастающему поколению социального опыта в виде знаний, умений, наглядно-чувственных представлений и т. п. в целях воспитания и развития. Отсюда вытекает коренное отличие содержания школьного образования от содержания системы научного знания — ориентация на субъекта, овладевающего знаниями, его возможности (возрастные, психологические, мировоззренческие, когнитивные и т. д.), способствующие усвоению транслируемых элементов социального опыта, а не на окружающий мир в целом. В недопонимании этого, на наш взгляд, скрыта «ахиллесова пята» всех современных учебников, которые пишутся учеными, специализирующимися в конкретной области науки.

Как правило, специалисты-ученые исходят из того, что чем больше добытых наукой современных знаний будет включено в содержание, тем лучше будет учебник, эффективнее процесс обучения и выше результат освоения предмета. В данной ситуации они рассуждают с точки зрения профессионального образования, а такой хрестоматийный принцип педагогики, как учет достижений современной науки, понимается прямолинейно, как обязательное включение в содержание дисциплины добытой учеными новой информации. Однако на уровне общеобразовательной школы не все так просто. Принцип учета достижений современной науки влияет на содержание образования в комплексе с другими принципиальными подходами к его формированию. В отличие от специалистов по педагогике и методике обучения, ученые-исследователи смотрят на содержание образования только с одной стороны, а именно с точки зрения своего предмета исследования.

Проблемы формирования содержания школьных дисциплин с учетом уровня развития современной науки наглядно видны на примере новых предметных областей. С 2012 г. в Федеральных государственных стандартах начального и основного общего образования была введена новая предметная область «Основы духовно-нравственной культуры народов России» (ОДНКНР). Са-

мый известный предмет из этой области — «Основы религиозной культуры и светской этики» (ОРКСЭ), введенный в начальной школе и вызвавший большую волну критики. В процессе разработки содержания ОРКСЭ его основную часть разделили на 6 модулей по разным конфессиональным культурам и светской этике, которые должны выбирать родители учащихся [1, с. 8—22]. Таким образом, в общеобразовательной школе учащимся в лице их законных представителей было предложено выбирать содержание образования по дисциплине, которая, согласно ФГОС, не относится к элективным курсам или к дисциплинам по выбору.

Из содержания учебников (25 учебников) и программ, рекомендованных по ОРКСЭ в Федеральном списке, может сложиться впечатление, что учащиеся изучают совершенно разные предметы, хотя это не совсем так. По структуре их дидактические единицы содержательно близки, но рассматриваются в определенной религиозной или светской традиции, а один из вариантов («Основы мировых религиозных культур») предлагает все традиции сразу. В содержании всех модулей просматриваются такие дидактические единицы, как понятие о культуре и духовно-нравственных ценностях, вера и религия, жизнь, семья, мораль и нравственность, наука, искусство, но выделены они не четко. Это произошло потому, что авторы модулей по религиозным культурам формировали их содержание не столько на основе предложенной ценностной структуры, сколько в логике конкретной религиозной системы — православия, ислама, иудаизма, буддизма. Светские эксперты отмечают, что в содержании учебников доминирует изложение ценностей соответствующей религии, представленное с точки зрения ее адептов [6, с. 118], и только в модуле «Основы светской этики» упор сделан на моральные ценности. В результате единого содержания дисциплины нет, но есть шесть вариантов примерно одинакового по ценностной структуре контента.

На наш взгляд, вариативность дисциплины целесообразно строить по другому принципу — на основе четкого выделения инвариантной части, куда необходимо включить ценностную структуру (знания об основных ценностях) и вариативную часть (примеры основных ценностей из религиозных культур или светской этики). Методологический подход в модулях по религиозным культурам необходимо изменить с религиозного на культурологический.

Культурологический подход как методологическое основание предполагает рассмотрение изучаемой проблемы (предметной области) сквозь призму культуры как

механизма, имеющего определенную структуру и все характеристики системы, а также исследование проблемы (предметной области) в контексте истории культуры. Именно такое понимание культурологического подхода как общей методологии многих областей социогуманитарного знания предлагала Н. Б. Крылова, определявшая его как «совокупность методологических приемов, обеспечивающих анализ любой сферы социальной и психической жизни (в том числе сферы образования и педагогики) через призму системообразующих культурных понятий, таких как “культура”, “культурные образцы”, “нормы и ценности”, “уклад и образ жизни”, “культурная деятельность”, “интересы” и т. д.» [5].

Предметная область «ОДНКНР» является культурологической и направлена на развитие у школьников представлений о нравственных идеалах и ценностях, составляющих основу светских и религиозных традиций многонациональной культуры России, а также своей сопричастности к ним. Понятие «духовно-нравственная культура» определяется как компонент в системе культуры, включающий духовную деятельность и ее продукты — языки, мифологию, религию, традиции, обычаи, мораль, нравственность, философию, науку, литературу, искусство, право, политику, т. е. все сферы бытия, представляющие собой духовный мир народа, совокупность его сознания, взглядов и убеждений.

С 2017 г. в Республике Башкортостан стала разрабатываться концепция преподавания предметной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России». Коллективом кафедры культурологии и социально-экономических дисциплин Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы была предложена концепция преподавания предметной области ОДНКНР и программа соответствующей дисциплины для 5—9 классов, включающая пять содержательных модулей [4] (5 класс — модуль «Главные герои в духовно-нравственной культуре народов России»; 6 класс — модуль «Истоки духовно-нравственной культуры народов России»; 7 класс — модуль «Республика Башкортостан — крупный центр духовно-нравственной культуры России»; 8 класс — модуль «Духовно-нравственные ценности в традиционных религиях России»; 9 класс — модуль «Современная духовно-нравственная культура России»). Данные концепция и программа методологически построены на основе культурологического подхода, а все содержание дисциплины — по принципу выделения инвариантной части (структура и содержание духовно-нрав-

твенных ценностей) и вариативной части (фактические знания по культуре народов, населяющих Россию, соответствующие ценностной структуре в инвариантной части). Предложенная концепция предметной области и основанная на ней программа дисциплины вызвала много критических замечаний со стороны специалистов из сферы «академической» науки. Наиболее частыми были претензии к тому, что в содержание дисциплины ОДНКНР не включены достижения ученых — филологов, литературоведов, историков, археологов и специалистов других областей, т. е. самые передовые достижения в современных гуманитарных науках. Поскольку эта критика весьма серьезна, попробуем разобраться, на чем базируется подобная популярная среди научной общности точка зрения.

В педагогической науке достаточно давно (еще с 70-х гг. XX в.) разработаны теория и методологические основы формирования содержания школьных дисциплин, среди которых для дисциплин культурологической направленности наиболее актуален подход с позиций структуры социального опыта, предложенный В. В. Краевским, И. Я. Лернером и М. Н. Скаткиным. Применительно к предметной области ОДНКНР это означает, что необходимо учитывать подходы как с точки зрения культурологии, так и с позиций иных гуманитарных наук (филологии, истории, этики, этнографии, искусствоведения и т. п.). Эти подходы определяют научно обоснованное содержание школьных дисциплин.

Однако кроме этого содержание образования формируется с учетом психолого-педагогических теорий. Самые универсальные их принципы — учет возрастных и познавательных возможностей детей, изучающих дисциплину, соответствие содержания образования задачам образования, воспитания и развития учащихся, что и заложено во ФГОС с учетом интересов государства и общества.

В теории формирования содержания образования по школьным дисциплинам учитывается комплекс знаний (информация об окружающем социальном и природном мире), умений (опыт осуществления известных способов деятельности), опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности (совокупность ценностей, определяющих мотивы и способы деятельности) и творческого потенциала дисциплины (формы мышления, не поддающиеся описанию в виде алгоритмов) [2, с. 103].

Необходимо также учитывать, что содержание образования — это не просто набор вышеуказанных структурных компонентов (пусть и на уровне достижений со-

временной науки), но учебный материал, т. е. отобранная и обработанная научная информация, состоящая из трех компонентов:

– теоретические знания, т. е. главные содержательные идеи, теории, концепции, выводы, как правило, представляющие собой инвариантную часть дисциплины, обязательную для усвоения;

– фактические знания (события, явления, процессы), самые значительные из которых могут относиться к инвариантной, а остальные — к вариативной части дисциплины;

– деятельностный компонент, включающий умения и универсальные учебные действия, формируемые на основе теоретических и фактических знаний по дисциплине.

При этом фактические знания нужны не сами по себе, а для доказательства теоретических положений. Объем фактических знаний ограничен возрастными возможностями учащихся, целями и задачами дисциплины, временем изучения предмета. В силу вышеизложенного, принцип научности реализуется в комплексе с другими принципиальными положениями и подходами.

С учетом сказанного обратимся к конкретным замечаниям по содержанию дисциплины ОДНКНР. Наибольшие нарекания со стороны представителей академической науки вызвали два модуля — «Главные герои в мифологии народов России» и «Республика Башкортостан — ведущий центр духовно-нравственной культуры народов России».

В программе ОДНКНР для 5 класса предлагается тема «Мифы о главных природных стихиях (Огонь, Вода, Земля, Воздух)», на которую отводится 2 урока [8]. Инвариантные знания включают образы Огня, Воды, Земли и Воздуха в изображении наших предков (рисунки в пещерах, орнамент, вышивка), идею о единстве всех природных стихий, представление о природных стихиях как основе жизни, помощника человека и источниках опасности. Вариативная часть предполагает изучение персонализации природных стихий на примерах сюжетов мифов и сказок народов России, а также художественных образов Воды, Земли, Огня, Воздуха-Ветра из классического и современного искусства (работ А. К. Саврасова, И. И. Левитана, М. В. Нестерова, башкирских художников Б. Ф. Домашникова, К. С. Давлеткильдеева, А. Э. Тюлькина и др.), изучение образов великих рек в песнях народов России, изображений стихийных природных сил (описание землетрясения в Коране, картина К. П. Брюллова «Последний день Помпеи», кинофильм «Экипаж» и т. п.), темы природных стихий Огня, Воды, Земли и Воздуха в фольклоре

народов России (загадки, пословицы, обрядовые заклички, народные песни).

Главная задача приведенного учебного материала состоит в том, чтобы учащиеся получили представление об основных художественных образах природных стихий, в которых отражена их роль в жизни людей с древности до современности. Последнее очень важно, поскольку демонстрирует сохранение культурной традиции. На этой основе идет формирование бережного отношения к природе как ценности. Уроки распределены по темам: «Образы природных стихий в мифах разных народов России» и «Природные стихии помогают или приносят опасность людям?» Первый урок посвящен формированию образного представления о природных стихиях, второй — размышлению о роли природных стихий в жизни людей.

В ходе рецензирования учебной программы от академических специалистов по этнографии и фольклору (по этическим соображениям фамилии авторов критических отзывов не указываются. Официальные копии рецензий находятся у разработчиков программы) поступили предложения добавить в инвариантную часть следующие комплексы знаний: «Природа и Человек в мифах»; «Знания предков о структурировании Времени и циклов Природы»; «Ритуализация отношений с природными стихиями»; «Астрально-календарные знания древних земледельцев, охотников и скотоводов». Вариативную часть, с их точки зрения, нужно дополнить знаниями о культе Воды, Огня, Земли и Неба, их почитании и обрядово-ритуальном использовании; знаниями о запретах, связанных с огнем, водой, воздухом, землей; представлениями о сущности символики этих природных стихий в древних ремеслах и утвари, в одежде, тамгах, украшениях и т. д.

С позиций современных этнографии и фольклористики, это абсолютно правильные дополнения. Образы природных стихий, безусловно, связаны с астрально-календарными знаниями древних народов, культовой практикой в религиях народов России, отражают взаимодействие природы и человека, их символика присутствует в орнаменте и декоративно-прикладном искусстве. Однако для изучения этого значительного массива информации учащимся школьный учитель располагает всего двумя уроками в пятом (!) классе. Предлагаемые «академиками» дополнения включают такие понятия, как «структурирование времени», «ритуализация», «культ», «обряд», «ритуал», которые для учащихся 5 класса являются новыми и требуют отдельного изучения. Так, чтобы сформировать у уча-

щихся понятие «ритуализация», необходимо актуализировать знания о ритуале — что это за действие, какая у него цель, чем оно отличается от других священных действий и т. п. И это при условии, что они уже изучали его на других дисциплинах (либо истории, либо ОРКСЭ). Но если знания о ритуале отсутствуют, то сначала придется изучать это понятие на примерах и лишь потом перейти к термину «ритуализация» как обозначению процесса формирования системы ритуалов, закрепляющему мифологические и религиозные представления древних людей.

С другой стороны, значительная часть «академических» дополнений связана с религиозными практиками поклонения природным стихиям. Однако в 5 классе не ставится задача изучения всего комплекса языческих представлений о природных стихиях и их роли в мироздании. Достаточно лишь рассмотреть, как народы России относились к природным стихиям и чувствовали взаимосвязь с ними; проследить эти традиции на примерах из классического и современного искусства и сформировать понимание учащимися необходимости бережного отношения к природе как ценности. Позднее, в модуле 8 класса, придет пора изучения духовно-нравственных традиций в религиях народов России, в их числе и языческих религиозных культов.

Другое характерное замечание специалистов от академической науки касается модуля 7 класса «Республика Башкортостан как центр духовно-нравственной культуры народов России». В содержании модуля заложено изучение особенностей региональной духовно-нравственной культуры Башкортостана. Рассмотрим это на примере темы «Роль фольклора в духовной жизни народов Башкортостана. Сэсэнны — творцы и носители башкирского фольклора», на изучение которой отводится 3 урока. Инвариантная часть темы предполагает знания о народном творчестве как части культуры, об отличии фольклора от профессиональной литературы (устность бытования, коллективность, вариативность), об основных жанрах фольклора (сказки, легенды, предания, загадки, пословицы, эпос, песни), о деятельности собирателей и исследователей башкирского фольклора (В. Н. Татищев, П. М. Кудряшев, Р. Г. Игнатъев, С. Г. Рыбаков, Л. Н. Лебединский, Г. Амантай, М. А. Бурангулов, К. Мэргэн, А. И. Харисов, З. Шакиров, С. А. Галин, Р. С. Сулейманов, А. М. Сулейманов, Ф. А. Надршина и др.). Предлагается и представление о сэсэннах, творцах и носителях башкирского фольклора на основе образов из народного творчества (кубаир «Айтыш-состязание Акмурзы-

сэсна с Кубагуш-сэсном», «Идукай и Мурадым» и т. д.), знания о творчестве сэснов Башкортостана — М. Акмуллы в инвариантной и персонажа по выбору учителя из вариативной части. В вариативную часть заложены знания по конкретным преданиями и легендам («Происхождение башкир», «Род потомков шурале», «Гайнинцы», «Племя Юрматы», «Табынцы»), топонимические легенды, характерные для местности расположения образовательного учреждения, творчество знаменитых сэснов-земляков. В тематическом планировании на эту тему выделены следующие уроки: «Фольклор и его жанры в культуре Башкортостана», «Легенды и предания народов Башкортостана», «Творчество сэснов Башкортостана».

В критических замечаниях специалисты из академических кругов отметили необходимость добавления в программу персоналий семнадцати исследователей фольклора и творчества сэснов. При этом деятельность ученых следует изучить на первом уроке либо частично на третьем. Но что значит «включить сведения о деятельности ученого»? Знакомство с фамилией ничего не даст учащимся для понимания сущности фольклора и творчества сэснов. Включать необходимо не только фамилию, но как минимум основные сведения из биографии ученого, информацию о его главных трудах, о задачах его экспедиций и темах исследований. Чтобы изучить открытия всех предложенных фольклористов, не хватит не только трех уроков, но и целой четверти. Иначе говоря, включить в программу можно любые фамилии (даже списочный состав всей Академии наук), но реально изучить их деятельность невозможно. Да и задача предложенной в программе темы состоит в изучении сути фольклора как формы сохранения духовно-нравственных традиций народов России, а не в изучении истории фольклористики, что является задачей профессионального филологического образования на уровне вуза.

И, наконец, показательный пример, который весьма часто встречается в критических замечаниях представителей академической науки. В модуле за 6 класс «Истоки духовно-нравственной культуры народов России» второй раздел «Народы России и Республики Башкортостан» посвящен изучению этнографических особенностей республики. Сюда учеными-историками было предложено включить темы по истории Башкортостана «Присоединение башкир к Русскому государству», «Башкирские восстания», «Военная служба башкир», «Образование Башкирской АССР и обретение государственности башкирским народом в со-

ставе Советской России». Мы солидарны с тем, что без знания истории своего региона невозможно формирование патриотизма и уважения к традициям родной страны. Однако следует заметить, что это задача совсем другой школьной дисциплины — истории — и нет необходимости дублировать эти знания в содержании предметной области ОДНКНР. При изучении фактических сведений о заселении территории Республики Башкортостан необходимо и достаточно опираться на актуализацию знаний по истории края и устанавливать междисциплинарные связи с историей России.

Следует отметить, что попытки сделать предметную область ОДНКНР «филиалом» истории, снабдив ее соответствующей методологией и отдав в руки школьных историков, имеют весьма широкое распространение. Спора нет, от качества исторического образования во многом зависит характер воспитания подрастающих поколений и перспективы развития гражданского общества. Но признаемся: введение в школах страны «Основ духовно-нравственной культуры народов России» косвенно свидетельствует о том, что современный учитель истории не лучшим образом справляется со своей миссией. Так стоит ли «вливать вино» новой предметной области в «старые мехи» исторической методологии? Показательно, что на страницах письма Минобрнауки «Об изучении предметных областей “Основы религиозных культур и светской этики” и “Основы духовно-нравственной культуры народов России”» [7] излюбленное историками слово «патриотизм» вообще не встречается. И это не случайно, поскольку нравственность без патриотизма невозможна. Это ее имплицитная составляющая. Но патриотизм без нравственности, как показывает пример той же многострадальной Украины, возможен вполне.

Подводя итоги размышлениям о проблемах формирования содержания школьных дисциплин с учетом принципа научности, следует обратить внимание на несколько моментов.

Во-первых, увеличение объема научных знаний в содержании школьного образования требует внедрения эффективных принципов отбора информации. Это, на наш взгляд, достигается (по крайней мере, в школьных гуманитарных дисциплинах) делением учебного материала на инвариантный и вариативный. Важно четко выделить инвариантное ядро (вспомним проблему ОРКСЭ) и необходимые фактические знания для иллюстрации главных идей и ценностей.

Во-вторых, специалистам классической науки, как академической, так и вузовской,

принимающим участие в разработке учебников и программ для школьников, следует серьезнее относиться к требованиям и подходам педагогики, касающимся формирования содержания школьных дисциплин. Не следует акцентировать внимание на таких частностях узких предметных областей (археологии, фольклористики, этнологии и др.), которые предназначены для специалистов и не способствуют решению образовательных, воспитательных и развивающих задач школьных дисциплин. Не следует вводить продиктованные личными представлениями индивидуальные научные концепции и взгляды, не являющиеся общепринятыми. Наконец, предлагаемые фактические и теоретические знания должны соответствовать возрастным познавательным возможностям учащихся соответствующих классов основной общеобразовательной школы (сказанное относится не только к гуманитарной области. Школьные методисты-предметники до сих пор с трепетом вспоминают учебник физики для 9 класса, который в 70-е гг. прошлого века разработали известные ученые-физики И. К. Кикоин и А. К. Кикоин).

Следует отметить, что практика привлечения вузовских и академических специалистов как к разработке содержания школьного образования, так и к процессу обучения школьников получила широкое распространение в современном российском образовании. В этом, бесспорно, есть положительные моменты, особенно в контексте профилизации обучения старшеклассников. Однако практика показывает,

что если вузовский преподаватель или представитель академических структур работает со школьниками, то само по себе это еще не гарантирует повышения эффективности обучения. Нередко такое преподавание строится на основе вузовских технологий и за счет увеличения когнитивной нагрузки на учащихся. Не случайно в 2014 г. по итогам всероссийской диспансеризации детей в возрасте до 17 лет только 32,7% из них были абсолютно здоровы и отнесены к I группе здоровья. Остальные обследованные дети имеют серьезные отклонения в состоянии здоровья [3, с. 34].

С нашей точки зрения, на уровне общеобразовательной школы более перспективным является путь совершенствования содержания дисциплин и разработки методик и технологий обучения, адекватных возрастным возможностям учащихся. Указанные направления являются областью исследований специалистов-педагогов по методике обучения конкретным дисциплинам, которые занимаются этим профессионально, научно и не менее серьезно, чем ученые, занимающиеся исследованиями в других областях специальных наук. И если академический ученый или вузовский преподаватель берет на себя функцию и ответственность преподавателя общеобразовательной школы, то предварительно он должен всерьез овладеть методикой формирования содержания дисциплины и технологиями обучения, соответствующими возрастным и психологическим возможностям учащихся, чтобы грамотно их применять.

ЛИТЕРАТУРА

1. Данилюк А. Я. Основы религиозной культуры и светской этики. Программы общеобразовательных учреждений. 4–5 классы. — М. : Просвещение, 2010. — 24 с.
2. Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М. Н. Скаткина. — М. : Просвещение, 1982. — 319 с.
3. Итоги профилактических медицинских осмотров детского населения Российской Федерации в 2014 году // Педиатр. — 2017. — Т. 8. — № 1. — С. 33–39.
4. Концепция организации учебного процесса по дисциплинам предметной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России» в Республике Башкортостан: уровень основного образования (5–9 классы) [Электронный ресурс] / авт. коллектив под рук. В. Л. Бенина. — Режим доступа: http://oprb.ru/Konsercija_ODNK_NR_ot_BGPU_avt._koll._V.L.Benin.pdf (дата обращения: 12.06.2018).
5. Крылова Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста. — М. : Высшая школа, 1990. — 141 с.
6. Ожиганова А. Учебные пособия «Основы религиозной культуры» с точки зрения поликультурной концепции образования [Электронный ресурс] // Проблемы современного образования. — 2012. — № 5. — С. 109–126. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnye-posobiya-osnovy-religioznoy-kultury-s-tochki-zreniya-polikulturnoy-kontseptsii-obrazovaniya> (дата обращения: 12.06.2018).
7. Письмо Минобрнауки от 25 мая 2015 г. № 08-761 «Об изучении предметных областей: «Основы религиозных культур и светской этики» и «Основы духовно-нравственной культуры народов России» // Совет ректоров. — 2015. — № 8. — С. 87–90.
8. Примерная программа дисциплин предметной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России»: 5–9 классы / авт. коллектив: В. Л. Бенин и др. — Уфа : Китап, 2018. — 176 с.
9. Федеральный список учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования [Электронный ресурс] : Приложение к приказу Минобрнауки России от 31.03.2014 г. № 253. — Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_162928/ (дата обращения: 20.07.2018).

REFERENCES

1. Danilyuk A. Ya. Osnovy religioznoy kul'tury i svetskoy etiki. Programmy obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy. 4–5 klassy. — M. : Prosveshchenie, 2010. — 24 s.
2. Didaktika sredney shkoly: nekotorye problemy sovremennoy didaktiki / pod red. M. N. Skatkina. — M. : Prosveshchenie, 1982. — 319 s.
3. Itogi profilakticheskikh meditsinskikh osmotrov detskogo naseleniya Rossiyskoy Federatsii v 2014 godu // *Pediatr.* — 2017. — T. 8. — № 1. — S. 33–39.
4. Kontseptsiya organizatsii uchebnogo protsessa po distsiplinam predmetnoy oblasti «Osnovy dukhovno-nravstvennoy kul'tury narodov Rossii» v Respublike Bashkortostan: uroven' osnovnogo obrazovaniya (5–9 klassy) [Elektronnyy resurs] / avt. kollektiv pod ruk. V. L. Benina. — Rezhim dostupa: http://oprbr.ru/Koncepcija_ODNK_NR_ot_BGPU_avt._koll._V.L.Benin.pdf (data obrashcheniya: 12.06.2018).
5. Krylova N. B. Formirovanie kul'tury budushchego spetsialista. — M. : Vysshaya shkola, 1990. — 141 s.
6. Ozhiganova A. Uchebnye posobiya «Osnovy religioznoy kul'tury» s tochki zreniya polikul'turnoy kontseptsii obrazovaniya [Elektronnyy resurs] // *Problemy sovremennogo obrazovaniya.* — 2012. — № 5. — S. 109–126. — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnye-posobiya-osnovy-religioznoy-kultury-s-tochki-zreniya-polikulturnoy-kontseptsii-obrazovaniya> (data obrashcheniya: 12.06.2018).
7. Pis'mo Minobrnauki ot 25 maya 2015 g. № 08-761 «Ob izuchenii predmetnykh oblastey: «Osnovy religioznykh kul'tur i svetskoy etiki» i «Osnovy dukhovno-nravstvennoy kul'tury narodov Rossii» // *Sovet rektorov.* — 2015. — № 8. — S. 87–90.
8. Primernaya programma distsiplin predmetnoy oblasti «Osnovy dukhovno-nravstvennoy kul'tury narodov Rossii»: 5–9 klassy / avt. kollektiv: V. L. Benin i dr. — Ufa : Kitap, 2018. — 176 s.
9. Federal'nyy spisok uchebnikov, rekomenduemykh k ispol'zovaniyu pri realizatsii imeyushchikh gosudarstvennyuyu akkreditatsiyu obrazovatel'nykh programm nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya [Elektronnyy resurs] : Prilozhenie k prikazu Minobrnauki Rossii ot 31.03.2014 g. № 253. — Rezhim dostupa: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_162928/ (data obrashcheniya: 20.07.2018).

УДК 377.12
ББК 4447.4

ГРНТИ 14.33.07

Код ВАК 13.00.08

Белоконь Ольга Владимировна,

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой профессионально-технологического образования, Шадринский государственный педагогический университет; 641870, г. Шадринск, ул. Карла Либкнехта, д. 3; e-mail: passionflower@mail.ru.

**ОЦЕНКА КАЧЕСТВА СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ СТУДЕНТОВ И РОДИТЕЛЕЙ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: среднее профессиональное образование; оценка качества; студенты; родители; удовлетворенность качеством образования; качество образования; образовательные услуги; управление образовательной организацией.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена актуальной проблеме в сфере образования — анализу степени удовлетворенности потребителей образовательных услуг качеством образования. Выделены компоненты качества образования. Представлены данные анкетирования родителей и студентов трех образовательных организаций среднего профессионально образования города Шадринска Курганской области. Студенты колледжа и родители являются не только заказчиками и потребителями образовательных услуг, но и субъектами образовательного процесса. Они предъявляют свои требования к качеству образовательного процесса и оценивают образовательные услуги. Это выражается в степени удовлетворенности качеством образования. Исследование посвящено изучению удовлетворенности родителей и студентов образовательными услугами. Рассмотрены такие аспекты, как материально-техническая база (состояние аудиторий, наличие компьютерных классов, спортивное оборудование, условия работы в читальных залах, наличие технических средств обучения, электронных ресурсов образовательной организации), организация питания, медицинское обслуживание, социальное обеспечение; качество организации учебной работы образовательной организации; деятельность преподавателей образовательной организации (владение предметом, культура речи и преподавания, владение техническими средствами, используемыми в образовательном процессе); качество и критерии оценивания студентов; качество работы студенческого самоуправления, организация досуговых, спортивных мероприятий, участие в общественных мероприятиях и др. Проведено сравнение ответов родителей и студентов. Выделены области, требующие улучшения в образовательном процессе. Сделаны выводы относительно требований к повышению качества образования. Намечены новые аспекты для дальнейшего эмпирического изучения проблемы удовлетворенности качеством образовательных услуг образовательных организаций среднего профессионального образования. Повышение качества образования возможно при условии учета требований всех субъектов рынка образовательных услуг (студенты, родители, работодатели).

Belokon' Ol'ga Vladimirovna,

Candidate of Psychology, Head of Department of Professional-technological Education, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia.

**QUALITY ASSESSMENT OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION
BY STUDENTS AND PARENTS**

KEYWORDS: secondary professional education; quality assessment; students; parents; satisfaction with the quality of education; education quality; educational services; management of education institution.

ABSTRACT. The article deals with an urgent problem in the sphere of education — the analysis of the degree of consumer's satisfaction with the quality of educational services. The article reveals the components of the quality of education. The author presents the results of interviews of parents and students of three secondary professional education institutions in Shadrinsk, Kurgan Region. College students and their parents are not only customers and consumers of educational services but also the subjects of the education process. They present their demands to the quality of the education process and assess the educational services. This is reflected in the degree of satisfaction with the quality of education. The paper is devoted to the study of satisfaction of the parents and students with the educational services. The following aspects are considered: material and technical facilities (quality of classrooms, presence of computer rooms, sports equipment, work conditions in reading rooms, technical and electronic training facilities), provision of meals, medical care, social care; professional activities of teachers (qualification in the subject, culture of speech and teaching, use of technical means in the education process); quality and evaluation criteria of students' academic achievements; quality of the student self-government, organization of leisure, sports activities, public events, etc. The answers of the parents and the students were compared. The article makes conclusions about the requirements towards improvement of the quality of education. Urgent aspects for an empirical study of the problem of satisfaction with the quality of educational services of secondary professional education institutions have been outlined. The article argues that improvement of the quality of education is possible if only the requirements of all subjects of the market of educational services (students, parents, employers) be taken into account.

В настоящее время качество образования является одной из наиболее актуальных и обсуждаемых проблем в сфере образовательных услуг. Это обусловлено не только динамичным развитием науки и всех отраслей экономики, необходимостью использовать инновационные образовательные технологии, но и изменившимися требованиями работодателей. Важно отметить задачи, поставленные в Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016—2020 гг.: «В рамках Программы должны быть решены задачи достижения высокого стандарта качества содержания и технологий для всех видов образования — профессионального (включая высшее), общего и дополнительного, а также достижения качественно нового уровня развития молодежной политики, повышения доступности программ социализации детей и молодежи для успешного вовлечения их в социальную практику» [14, с. 3—4].

Среднее профессиональное образование (СПО) в последние годы становится всё более востребованным. Можно сказать, что оно разделяет с образовательными организациями высшего образования ведущее место в подготовке кадров для всех отраслей экономики. Чтобы оставаться конкурентоспособными на рынке образовательных услуг, образовательные организации среднего профессионального образования должны готовить высококвалифицированные кадры по рабочим профессиям, соответствующие современным требованиям работодателей. Мониторинг удовлетворенности качеством образования является одним из важнейших инструментов повышения востребованности образовательных услуг СПО. В процедуру мониторинга необходимо включать как участников образовательных отношений (студенты, родители, преподаватели), так и работодателей. Положительная динамика мониторинга будет свидетельствовать об эффективной управленческой работе в колледже.

Обратимся к понятию «качество образования». В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» приводится следующее определение: «...качество образования — 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» [13].

Вопросам изучения оценки качества образования и удовлетворенности качеством образовательных услуг посвящены работы таких авторов, как В. А. Зотова [1], В. Т. Корнев [3], Л. В. Курзаева [4], В. Н. Нужина [6], Н. Г. Овчинникова [4], В. П. Панасюк [7], М. М. Поташник [11], Л. Н. Рагозинникова [9], А. И. Субетто [10], С. С. Татарченкова [8], Л. Р. Ягодина [15].

Для того чтобы оценить качество образования, необходимо определиться с показателями качества образовательного процесса.

В. П. Панасюк [7] выделяет следующие компоненты качества образования:

1) процессуальный (административно-организационная структура образовательной организации, методическая и психолого-педагогическая подготовка преподавателей, образовательная программа, учебные планы, материально-техническая база);

2) результирующий (образованность, состоящая из следующих блоков: информационного, культурологического, ценностно-мотивационного, ресурсного).

С точки зрения В. В. Лаптева [5], все составляющие качества образования можно разделить на три взаимосвязанные части:

- 1) качество структуры;
- 2) качество процесса;
- 3) качество результата.

В исследовании С. В. Хохловой [12] качество образования представлено как иерархическая система, состоящая из качества результатов, качества функционирования, качества условий.

К качеству условий относятся следующие элементы:

- уровень материально-технической базы;
- качество деятельности преподавателей;
- активность органов управления;
- личностные качества студентов;
- уровень учебно-методической обеспеченности;
- качество внутренней и внешней оценки.

Основными составляющими качества процесса являются:

- качество содержания образования образовательных программ;
- менеджмент образовательного процесса;
- качество учебно-методической и материально-технической обеспеченности;

- технология образовательного процесса;
- состав преподавателей;
- качество обучающихся.

Качество результата можно рассматривать как систему, состоящую из следующих элементов:

- качество знаний студента;
- качество учебно-познавательной деятельности студента;
- развитие личности студента;
- уровень подготовленности выпускника;
- компетентность выпускника;
- конкурентоспособность и трудоустройство выпускников;
- достижения и динамика карьерного роста выпускников [2].

Перечисленные компоненты качества образовательного процесса могут быть оценены всеми участниками образовательных отношений.

Дадим определение участникам образовательных отношений: это «обучающиеся, родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся, педагогические работники и их представители, организации, осуществляющие образовательную деятельность» [13].

Студенты колледжа и родители являются не только заказчиками и потребителями образовательных услуг, но и субъектами образовательного процесса. Они предъявляют свои требования к качеству образовательного процесса и оценивают образовательные услуги, что выражается в степени удовлетворенности качеством образования.

С целью изучения удовлетворенности студентов и родителей качеством образовательных услуг в образовательных организациях среднего профессионального образования города Шадринска Курганской области было проведено анкетирование.

Базой исследования выступили следующие образовательные организации: Шадринский финансово-экономический колледж (ШФЭК) — филиал ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», ГБПОУ «Шадринский политехнический колледж» (ШПК), Шадринский филиал ГБОУ «Курганский базовый медицинский колледж» (ШМК, Шадринский медицинский колледж).

Выборка исследования составляет:

- 180 студентов, из них 98 девушек, 82 юноши; по 60 студентов из каждого колледжа;
- 105 родителей: 60 человек ШФЭК, 18 человек ШПК, 27 человек ШМК.

В качестве предмета анализа выступило мнение студентов и их родителей относительно материально-технической базы, социального обеспечения, качества образовательного процесса, психологического климата, организации научных, воспитательных и спортивных мероприятий.

Анкеты включали в себя два блока вопросов: открытые (требующие развернутого ответа) и закрытые, в которых необходимо было оценить по десятибалльной шкале степень важности предложенного показателя и удовлетворенности им. В каждую анкету было включено 40 вопросов.

Вопросы анкеты охватывали сферу материально-технического обеспечения образовательного процесса (состояние аудиторий, наличие компьютерных классов, спортивное оборудование, условия работы в читальных залах, наличие технических средств обучения, электронных ресурсов образовательной организации); организации питания, медицинского обслуживания; социального обеспечения (общеежитие, социальная стипендия); качества организации образовательного процесса; профессионального мастерства преподавателей (владение предметом, культура речи и преподавания, владение техническими средствами); качества и критериев оценивания студентов; качества работы студенческого самоуправления, организации досуговых, спортивных мероприятий, участия в общественных мероприятиях и др.

Остановимся более подробно на результатах опроса родителей образовательных организаций среднего профессионального образования.

Большинство респондентов являются родителями девушек (их количество составляет 70% от всего количества опрошенных), 30% составляют родители юношей. Из них в медицинском колледже все опрошенные — родители девушек; в политехническом колледже 5% опрошенных — родители девушек, остальные (95%) — юношей; в финансово-экономическом колледже 73% — это родители девушек, 27% — юношей.

В ходе опроса выяснилось, что родители заинтересованы в качественном обучении своих детей. Наиболее важными показателями, отражающими качество предоставляемых образовательных услуг, выступают организация питания, спортивное оборудование и помещения, медицинское обслуживание, социальное обеспечение, качество организации практик, возможность выбора изучаемых дисциплин, поощрение за достижения в учебной деятельности, соответствие изучаемого будущей профессии, возможность подать жалобу на качество работы преподавателя, качество кон-

сультаций преподавателей, наличие проектов, интерактивных досок.

Обращает на себя внимание тот факт, что абсолютно все родители не считают важным показателем участие своих детей в субботниках, проводимых в колледже.

С целью оптимизации условий обучения родители во всех колледжах предлагают повысить качество:

- питания: организовать буфеты или столовые;
- изучаемого материала, которое должно непосредственно соответствовать будущей профессии;
- консультаций преподавателей.

В отношении воспитательной работы 29% респондентов считают, что ничего не надо менять. Среди отдельных предложений родителей по данному вопросу можно выделить следующие: повысить строгость и контроль; уделить больше внимание индивидуальному подходу и организовать работу психолога.

Далее проанализируем ответы родителей студентов для каждого колледжа отдельно. Респонденты, отвечавшие на вопросы анкеты в финансово-экономическом колледже, важными считают все представленные показатели, кроме организации субботников. Большинство респондентов не удовлетворены организацией питания, возможностью выбора изучаемых дисциплин — показатели по данным пунктам анкеты находятся ниже нормы. На уровне критической отметки важности находится возможность подать жалобу на качество работы преподавателя, при этом качество работы педагогов оценивается как высокое. Слабо удовлетворены медицинским и социальным обеспечением. Основные источники информации для родителей студентов колледжа: ребенок — 66%, звонки классного руководителя — 37%, звонки самих родителей в колледж — 10%, пользование сайтом или получение информации на родительских собраниях — 7%. При этом 22% родителей пользуется несколькими источниками информации.

Родители студентов политехнического колледжа самыми важными считают организацию питания, возможность подать жалобу на качество работы преподавателя, соответствие изучаемого будущей профессии, качество консультаций преподавателей, качество организации практик, отношения с классными руководителями, культуру речи и умение педагогов владеть аудиторией, уровень получаемых знаний, оценивание студентов. Не очень важным показателем является социальное обеспечение. Высокий уровень удовлетворенности родителей отмечается по таким показателям, как отношения с классным руководителем, владение

педагогами предметом, культура речи педагогов и консультации. Отмечен средний уровень удовлетворенности получаемыми знаниями и системой их оценивания. Родители не удовлетворены организацией питания, наличием электронных досок, а также возможностью подать жалобы — соответствующие показатели находятся ниже нормы. Фиксируется низкий уровень удовлетворенности компьютерными классами, ЭОС, получением дополнительной информации для родителей студентов колледжа является ребенок — у 78%, родительские собрания — у 61%, звонки классного руководителя — 28%, звонки самих родителей — 22%; сайтом никто не пользуется.

Родители студентов медицинского колледжа считают важными все представленные в анкете показатели, кроме участия в конкурсах, получения дополнительных профессий, возможности подачи жалоб. При этом родители не удовлетворены многими показателями, в особенности организацией питания, наличием спортивного оборудования и помещений, электронными досками, расписанием, дисциплинами по выбору, возможностью подать жалобы, организацией спортивных мероприятий, участием в городских мероприятиях, субботниками. Основным источником информации для родителей студентов колледжа является ребенок — 70%, звонки классного руководителя — 37%, родительские собрания — 26%, звонки самих родителей — 18,5%, поиск информации на сайте — 3,7%.

Обобщим полученные результаты. Существует большая разница в удовлетворенности важными показателями. В ШПК родители не устраивает степень оснащенности кабинетов электронными досками и интерактивным оборудованием, в ШФЭК родители хотели бы получить возможность выбирать изучаемые дисциплины из нескольких предложенных по учебному плану, в ШМК практически все родители не удовлетворены состоянием спортивного зала и спортивного инвентаря. Одним из объединяющих показателей, важным для всех родителей, является организация питания, во всех трех образовательных организациях данный показатель находится на критической отметке — ниже нормы.

На вопрос о том, будут ли респонденты рекомендовать обучение в образовательной организации, ответы распределились следующим образом:

- 73% родителей будут рекомендовать обучение в колледжах другим;
- 23% затрудняются ответить;
- 4% не будут рекомендовать обучение в данных колледжах.

Рассмотрим более подробно данный пункт анкеты для каждого колледжа. Родители обучающихся в медицинском колледже дали следующие ответы: 74% респондентов будут рекомендовать обучение в этой образовательной организации, 19% затрудняются ответить, 7% не будут рекомендовать. Родители студентов политехнического колледжа ответили следующим образом: 72% респондентов будут рекомендовать данный колледж, 28% затрудняются ответить. Родители студентов финансово-экономического колледжа продемонстрировали следующие результаты: 73% респондентов будут рекомендовать данный колледж, 24% затрудняются с ответом и 3% опрошенных не будут рекомендовать данное учебное заведение.

Несмотря на высокий процент неудовлетворенности среди родителей медицинского колледжа, родители финансово-экономического и политехнического колледжей удовлетворены почти всеми важными показателями, которые мы выделили выше. Следует также отметить, что в целом практически все опрошенные родители учащихся представленных образовательных организаций будут рекомендовать обучение в данных колледжах.

Далее рассмотрим мнение студентов в сравнении с мнением родителей. Стоит сказать, что в целом по всем показателям обучающиеся, так же как и родители, выделили в качестве важных показателей организацию питания, спортивное оборудование и помещения, а также возможность выбора изучаемых дисциплин.

В финансово-экономическом колледже мнение студентов частично совпало с мнением родителей, как важные были отмечены следующие показатели: организация питания, медицинское обслуживание, организация практик, качество проводимых консультаций, состояние аудиторий, соответствие изучаемого будущей профессии. Организацию питания считают неудовлетворительной как родители, так и студенты.

Ответы студентов политехнического колледжа существенно отличаются от ответов родителей по выбору важных показателей. Ответы респондентов совпадают лишь в отношении качества получаемых знаний. Различия состоят в том, что родители больше ориентированы на взаимодействие «учитель — ученик», а студентам более важно медицинское и социальное обеспечение. Родители и обучающиеся удовлетворены качеством владения предметом преподавателями. Организацию питания считают неудовлетворительной как родители, так и студенты.

В медицинском колледже мнение студентов частично совпало с мнением родителей, как важные были отмечены следующие показатели: организация питания, медицинское обслуживание, соответствие изучаемого будущей профессии. Все респонденты не удовлетворены такими показателями, как наличие спортивного оборудования и помещений.

Среди респондентов всех колледжей большинство — как студентов, так и родителей — не интересуется организацией субботников.

Таким образом, по результатам изучения степени важности и удовлетворенности родителей и студентов качеством образовательного процесса можно обозначить области, требующие улучшения:

- 1) материально-техническая база (оснащенность аудиторий техническими средствами обучения, спортивное оборудование и помещения, состояние учебных помещений);
- 2) организация питания на базе образовательной организации;
- 3) учебный процесс (возможность выбора дисциплины, организация индивидуальной работы преподавателей со студентами, использование инноваций в образовательном процессе, возможность подать жалобу на преподавателей);
- 4) организация спортивных и досуговых мероприятий.

Мониторинг обозначенных проблем позволит повысить конкурентоспособность образовательных организаций среднего профессионального образования. Повышение качества образования возможно при условии учета требований всех субъектов рынка образовательных услуг (студенты, родители, работодатели, государство). Родители играют важную роль в выборе образовательной организации, от их представлений о будущей профессии детей и финансовых возможностей часто зависит поступление в тот или иной колледж либо вуз. Выпускники образовательных организаций среднего профессионального образования раньше выходят на рынок труда, чем их ровесники, получающие высшее образование. В условиях малого города все учебные заведения находятся в ситуации высокой конкуренции, в связи с чем родители ориентированы на имидж колледжа, на сведения, полученные от других родителей. Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что родители студентов являются важным звеном образовательных отношений и влияют на положение колледжа на рынке образовательных услуг. Дальнейшие исследования должны затронуть остальных участников рынка образовательных услуг — работодателей и преподавателей.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Зотова В. А. Создание системы студенческой оценки качества высшего образования // Изв. С.-Петерб. гос. эконом. ун-та. — 2016. — № 1 (97). — С. 107—111.
2. Калдыбаев С. К., Бейшеналиев А. Б. Качество образовательного процесса в структуре качества образования // Успехи современного естествознания. — 2015. — № 7. — С. 90—97.
3. Корнев В. Т. Сущность и содержание понятий «качество образования», «мониторинг качества образования», «управление качеством образования» // Некоторые вопросы анализа, алгебры, геометрии и математического образования. — 2015. — № 3. — С. 98—100.
4. Курзаева Л. В., Овчинникова И. Г. Управление качеством образования и современные средства оценивания результатов обучения. — М. : ФЛИНТА, 2015. — 100 с.
5. Лаптев В. В. Научный подход к построению программ исследования качества образования // Модернизация общего образования на рубеже веков. — СПб. : Изд-во РГПУ им. Герцена, 2001. — С. 3—10.
6. Нуждин В. Н., Кадамцева Г. Г. Стратегия и тактика управления качеством образования. — Иваново : Изд-во «Иваново», 2006. — 238 с.
7. Панасюк В. П. Педагогическая система внутришкольного управления качеством образовательного процесса : дис. ... д-ра пед. наук. — СПб., 1998. — 460 с.
8. Проблемы качества образования и их решения в образовательном учреждении / под ред. С. С. Татарченковой. — СПб. : Каро, 2012. — 120 с.
9. Рагозинникова Л. Н. Оценка качества образования глазами обучающихся, родителей и педагогов [Электронный ресурс] // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2012. — № 1. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-kachestva-obrazovaniya-glazami-obuchayuschih-sya-roditeley-i-pedagogov> (дата обращения: 15.09.2018).
10. Субетто А. И. Качество образования как основа инновационного прорыва России в XXI веке // Социология образования. — 2014. — № 11. — С. 4—13.
11. Управление качеством образования: практико-ориентированная монография и методическое пособие / под ред. М. М. Поташника. — М. : Педагогическое о-во России, 2000. — 448 с.
12. Хохлова С. В. Мониторинг школьного образования : дис. ... канд. пед. наук. — Тюмень, 2003. — 170 с.
13. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года с изменениями 2018 года N 273-ФЗ [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс : справ.-правовая система. — Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 15.09.2018).
14. Федеральная целевая программа развития образования на 2016—2020 годы : постановление Правительства РФ от 23 мая 2015 г. № 497 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/5930/%D1%84%D0%Bo%D0%B9%D0%BB/4787/FCPRO_na_2016-2020_gody.pdf (дата обращения: 15.09.2018).
15. Ягудина Л. Р. Удовлетворенность потребителей как показатель качества образования [Электронный ресурс] // Сибирский пед. журн. — 2010. — № 8. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/udovletvorennost-potrebiteley-kak-pokazatel-kachestva-obrazovaniya> (дата обращения: 15.09.2018).

R E F E R E N C E S

1. Zotova V. A. Sozdanie sistemy studencheskoy otsenki kachestva vysshego obrazovaniya // Izv. S.-Peterb. gos. ekonom. un-ta. — 2016. — № 1 (97). — S. 107—111.
2. Kaldybaev S. K., Beyshenaliev A. B. Kachestvo obrazovatel'nogo protsesssa v strukture kachestva obrazovaniya // Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya. — 2015. — № 7. — S. 90—97.
3. Kornev V. T. Sushchnost' i sodержanie ponyatiy «kachestvo obrazovaniya», «monitoring kachestva obrazovaniya», «upravlenie kachestvom obrazovaniya» // Nekotorye voprosy analiza, algebrы, geometrii i matematicheskogo obrazovaniya. — 2015. — № 3. — S. 98—100.
4. Kurzaeva L. V., Ovchinnikova I. G. Upravlenie kachestvom obrazovaniya i sovremennyye sredstva otsenivaniya rezul'tatov obucheniya. — M. : FLINTA, 2015. — 100 s.
5. Laptev V. V. Nauchnyy podkhod k postroeniyu programm issledovaniya kachestva obrazovaniya // Modernizatsiya obshchego obrazovaniya na rubezhe vekov. — Spb. : Izd-vo RGPU im. Gertsena, 2001. — S. 3—10.
6. Nuzhdin V. N., Kadamtseva G. G. Strategiya i taktika upravleniya kachestvom obrazovaniya. — Ivanovo : Izd-vo «Ivanovo», 2006. — 238 s.
7. Panasyuk V. P. Pedagogicheskaya sistema vnutrishkol'nogo upravleniya kachestvom obrazovatel'nogo protsesssa : dis. ... d-ra ped. nauk. — SPb., 1998. — 460 s.
8. Problemy kachestva obrazovaniya i ikh resheniya v obrazovatel'nom uchrezhdenii / pod red. S. S. Tatarchenkovoy. — SPb. : Karo, 2012. — 120 s.
9. Ragozinnikova L. N. Otsenka kachestva obrazovaniya glazami obuchayushchikhsya, roditeley i pedagogov [Elektronnyy resurs] // Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii. — 2012. — № 1. — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-kachestva-obrazovaniya-glazami-obuchayuschih-sya-roditeley-i-pedagogov> (data obrashcheniya: 15.09.2018).
10. Subetto A. I. Kachestvo obrazovaniya kak osnova innovatsionnogo proryva Rossii v XXI veke // Sotsiologiya obrazovaniya. — 2014. — № 11. — S. 4—13.
11. Upravlenie kachestvom obrazovaniya: praktiko-orientirovannaya monografiya i metodicheskoe posobie / pod red. M. M. Potashnika. — M. : Pedagogicheskoe o-vo Rossii, 2000. — 448 s.
12. Khokhlova S. V. Monitoring shkol'nogo obrazovaniya : dis. ... kand. ped. nauk. — Tyumen', 2003. — 170 s.
13. Federal'nyy zakon «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» ot 29 dekabrya 2012 goda s izmeneniyami 2018 goda N 273-FZ [Elektronnyy resurs] // Konsul'tantPlyus : sprav.-pravovaya sistema. — Rezhim dostupa: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (data obrashcheniya: 15.09.2018).

14. Federal'naya tselevaya programma razvitiya obrazovaniya na 2016—2020 gody : postanovlenie Pravitel'stva RF ot 23 maya 2015 g. № 497 [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: https://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/5930/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/4787/FCPRO_na_2016-2020_gody.pdf (data obrashcheniya: 15.09.2018).

15. Yagudina L. R. Udovletvorennost' potrebiteley kak pokazatel' kachestva obrazovaniya [Elektronnyy resurs] // Sibirskiy ped. zhurn. — 2010. — № 8. — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/udovletvorennost-potrebiteley-kak-pokazatel-kachestva-obrazovaniya> (data obrashcheniya: 15.09.2018).

УДК 378.147
ББК 4448.024

ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.01

Быкова Регина Алексеевна,

старший лейтенант полиции, адъюнкт кафедры педагогики и психологии, Санкт-Петербургский университет МВД России; 198515, г. Санкт-Петербург, пос. Стрельна, Санкт-Петербургское шоссе, д. 17; e-mail: bykovara@gmail.com.

Злоказов Кирилл Витальевич,

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии, Санкт-Петербургский университет МВД России; 198515, г. Санкт-Петербург, пос. Стрельна, Санкт-Петербургское шоссе, д. 17; e-mail: zkrivit@yandex.ru.

РАЗРАБОТКА ПОКАЗАТЕЛЕЙ И КРИТЕРИЕВ ОЦЕНКИ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ НА ОСНОВЕ МНЕНИЯ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАБОТОДАТЕЛЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: оценочные материалы; оценка профессиональных компетенций; профессиональные компетенции; экспертная оценка; мнение работодателя; качество образования; студенты; курсанты.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются начальные этапы создания оценочных материалов для измерения уровня сформированности компетенций обучающихся по образовательным программам высшего образования (уровень специалитета). Необходимость их разработки обосновывается стремлением к совершенствованию качества обучения, повышению готовности выпускников к практической деятельности. Аргументируется участие представителей работодателя в оценивании компетенций обучающихся. Обсуждаются методические проблемы создания оценочных материалов: длительность обучения; гетерогенность содержания учебных дисциплин, формирующих профессиональные компетенции; конкуренция с академическими показателями и критериями оценивания. Преодоление затруднений обеспечивается изучением представлений работодателя о показателях и критериях оценки компетентности будущих специалистов. Представляется процедура и результаты такого исследования. Сбор мнений осуществляется путем специально разработанной анкеты. Структура анкеты соответствует трем основным задачам построения оценочных материалов: определение типовых трудовых действий (функций), показателей, свидетельствующих о способности обучающихся выполнять трудовые функции, выявление критериев, позволяющих оценивать эти показатели. Обработка мнений работодателей производится методами контент-анализа, статистической оценки согласованности суждений (расчета коэффициентов вариации и конкордации). Результаты изучения мнений привели к выводу о том, что деятельность выпускника оценивается работодателем по шести направлениям (видам трудовых функций). Их оценка проводится по показателям: а) знаний (объема представлений и их актуальности); б) умений (правильности действий и их детальности). Делается вывод о том, что обобщение и анализ мнений представителей работодателя позволяет выявить типовые области профессиональной деятельности, а также дополнить академические показатели оценивания компетентности профессионально обоснованными.

Bykova Regina Alekseevna,

Police Senior Lieutenant, Post-graduate Student of Department of Pedagogy and Psychology, St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, St. Petersburg, Russia.

Zlokazov Kirill Vital'yevich,

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Pedagogy and Psychology, St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, St. Petersburg, Russia.

INDICATORS AND CRITERIA OF ASSESSMENT OF THE COMPETENCE OF SPECIALISTS BASED ON THE OPINIONS OF EMPLOYER REPRESENTATIVES

KEYWORDS: assessment materials; professional competence assessment; professional competences; expert assessment; employer's opinion; education quality; students; cadets.

ABSTRACT. The article describes the early stages of the process of creation of assessment indicators for measuring the level of formation of the students' competence in higher education programs (on the level of training specialists). The need for their development is determined by the desire to improve the quality of education and the level of preparation of graduates for practical activity. Involving employers in assessing the competence of specialists is determined by the requirement to improve the quality of education. The article discusses the methodological issues of creation of assessment tools: length of training; heterogeneity of the content of academic disciplines forming professional competences; competition with academic indicators and assessment criteria. The problems may be overcome via studying the employer opinions about the indicators and criteria of assessment of the competence of future specialists. The article presents the procedure and results of such a study. The opinions were collected with the help of a specially designed questionnaire. The questionnaire structure corresponds to the three main tasks of designing assessment tools: determination of typical professional activities (functions), of indicators demonstrating the ability of the students to perform the necessary professional functions, and of the criteria allowing assessment of these indicators. The employers' opinions have been processed through the methods of content analysis and statistical evaluation of opinions unanimity (calculation of variation and concordance coefficients). The results of the opinion study have led to the conclusion that the graduates' activity is assessed by the employer in six areas (kinds of professional functions). Their assessment is carried out on the basis of the following criteria: a) knowledge (volume of concepts and their depth); b) skills (accuracy of actions and their structure). The authors come to the conclusion that generalization and analysis of the employer representatives' opinions make it possible to reveal typical areas of professional activity and to supplement the academic indicators of competence assessment with the professionally relevant ones.

Актуальность

Изменения, задаваемые федеральным законодательством последних лет, расширяют возможности оценки компетенций, полученных обучающимися по программам высшего образования. Так, Федеральным законом от 2 мая 2015 г. № ФЗ-122 «О внесении изменений в Трудовой кодекс РФ и статьи 11 и 73 закона “Об образовании в Российской Федерации”» определено, что формирование требований федеральных государственных образовательных стандартов к результатам освоения образовательных программ осуществляется на основе соответствующих профессиональных стандартов, к разработке которых привлекаются профессиональные сообщества и работодатели в конкретной сфере деятельности [10]. Кроме этого, в Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» закреплено право объединений работодателей проводить профессионально-общественную аккредитацию образовательных программ [11]. Наконец, приказ Министерства образования и науки РФ от 29 июня 2015 г. № 636 «Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета и программам магистратуры» обязывает образовательную организацию обеспечивать участие представителя работодателя в итоговой государственной аттестации обучающихся по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры.

Данные тенденции свидетельствуют о стремлении законодателя обеспечить участие работодателей в оценивании качества подготовки будущих выпускников, а содержание их подготовки подчинить требованиям профессиональных стандартов. Помимо важной роли для учебного процесса, оценивание, проводимое работодателями, выступает полезным инструментом коррекции образовательных программ и, как показывает опыт педагогической деятельности, основным ресурсом их актуализации. Работодатель определяет, какие именно знания, умения и навыки влияют на решение профессиональных задач, настраивая преподавателей на их оценивание. Участие работодателя конкретизирует требования к оценке компетенций и, как считает О. Г. Берестнева, оптимизирует показатели и критерии оценивания [2]. В глобальном плане оценка работодателем обучающихся повышает конкурентоспособность конкретной образовательной организации. Участие работодателя в оценивании результатов

обучения представляет собой методическую проблему. Опыт решения данной методической проблемы представлен в настоящей статье.

Цель статьи – показать стратегию взаимодействия с представителем работодателя, направленную на формирование показателей, шкал и критериев оценивания обучающихся.

Проблемы оценивания компетенций

Обобщение существующих точек зрения показывает, что в основе метода оценивания лежат представления о компетенции и способе их измерения [3; 4; 7; 13]. Соответственно, разработка оценочных средств начинается с анализа сущности профессиональной компетенции, понимании специфики ее формирования на разных этапах реализации образовательной программы.

В наиболее общем приближении, профессиональные компетенции представляют собой ресурсы специалиста, необходимые ему для выполнения трудовых функций. Содержание профессиональных компетенций: знания, умения, навыки и опыт их применения – выступает средством реализации типовых профессиональных задач.

Поскольку компетенции являются планируемыми результатами освоения образовательной программы, их оценивание целесообразно осуществлять на всем протяжении ее реализации. Результаты оценивания позволяют обучающемуся и педагогическому коллективу внести коррективы в образовательную деятельность в необходимом ключе.

Оценивание компетенций затруднено взаимовлиянием нескольких свойств образовательной программы (например, бакалавриата или специалитета): длительностью освоения, гетерогенным содержанием ее составляющих, академическим характером оценивания. Раскроем их последовательно.

Длительность характеризуется пятилетним (для специалитета) периодом образования, а гетерогенность – разнородностью содержания обучения в этот период. В рамках пятилетнего учебного плана образовательной программы уровня специалитета обучающийся осваивает от 80 до 90 учебных дисциплин, соотношенных с 30 профессиональными компетенциями. Соответственно оценка уровня сформированности компетенции не может опираться на результаты освоения одной учебной дисциплины. Она должна охватывать весь период обучения, распространяться на весь перечень учебных дисциплин, модулей и практик, обеспечивающих формирование компетенции. В этом отчасти заключается

одна из сторон гетерогенности — разнородность дисциплин, приводящая в итоге их освоения к единому результату — профессиональной компетентности. Вторая сторона гетерогенности сопряжена с длительностью освоения образовательной программы. Многие из учебных дисциплин первых двух лет обучения нацелены на развитие личности будущего специалиста: формирование самосознания, представлений о ценности будущей профессии, отношения к трудовой деятельности. При этом дисциплины опосредованно соотносятся с трудовыми функциями будущего специалиста. Поэтому средства оценивания должны позволять выявлять не только степень профессиональной подготовленности, но и профессионально важные качества личности.

Проблема оценки уровня компетентности заключается в применяемых для этого показателях. В настоящее время в системе высшего образования оценка уровня сформированности компетенций обучающихся основана на нескольких показателях: а) стандартах образовательного процесса (академических показателях); б) требованиях профессиональных стандартов к специалистам; в) требованиях работодателя [6].

Академические показатели оценивания наиболее распространены. Они устанавливают связь между содержанием ответа обучающегося и информацией, полученной от преподавателя в ходе изучения учебной дисциплины. Преобладание академических показателей над требованиями профессиональных стандартов или требованиями работодателя определяется их дидактической обоснованностью, легкостью применения и понятностью для обучающихся.

Авторы статьи убеждены в том, что академические показатели оценивания должны сочетаться с профессиональными, т. е. ориентированными на успешное выполнение трудовых действий. Однако их использование в учебном процессе требует методических усилий по интеграции обучения и практической деятельности. Как указывает Н. Ю. Мисиченко, «только работодатели (заказчики) имеют возможность объективно оценить качество выпускников по их умению квалифицированно выполнять свои профессиональные обязанности. Хотя минимальные требования к выпускникам вуза и сформулированы в государственных образовательных стандартах, однако критериев оценки соответствия выпускников этим требованиям нет» [8].

Важность привлечения работодателя к оцениванию компетенций затруднена отсутствием методики, раскрывающей этапы данного процесса. В рамках данной статьи рассматривается опыт разработки средств

оценивания компетенций с учетом мнения представителей работодателя. В опытно-исследовательской части показано, каким образом изучались, обобщались мнения представителей работодателя о показателях и критериях оценивания компетенций.

Организация и ход эмпирического исследования

Исследование проводилось для совершенствования показателей и критериев, применяемых для оценки компетенций обучающихся. Нами уточнялись показатели и критерии оценивания, используемые в образовательной программе высшего образования по специальности 40.05.02 «Правоохранительная деятельность».

Областью профессиональной деятельности данных специалистов является работа с персоналом в правоохранительных органах. Выпускники работают в кадровых службах Министерства внутренних дел России, Федеральной службы исполнения наказания Российской Федерации и других структурах. Специфика обучения заключается в том, что деятельность специалиста по работе с личным составом (службы кадров) — сложная область, включающая множество направлений. Обязанности сотрудника включают в себя мероприятия по привлечению, отбору, оценке и аттестации, обучению и развитию персонала. Нередко в сферу ответственности такого специалиста входит обеспечение делопроизводства и документооборота, контроль над режимом труда, организация отпусков и командировок.

Учебный план образовательной программы, реализующей данную специальность, не предусматривает углубленную подготовку по каждому из «узких» направлений. Часто молодые выпускники проходят дополнительное обучение непосредственно на рабочем месте. На этом этапе подготовки слушатели не только расширяют знания или конкретизируют умения, но и приводят их в соответствие с изменениями в законодательстве.

В условиях «обучения на рабочем месте» компетентность молодого специалиста определяется его готовностью к выполнению профессиональных задач с минимальными затратами работодателя на дополнительное обучение. Поэтому при освоении образовательной программы специалитета важно иметь оценочные средства, релевантные требованиям работодателя к трудовым функциям специалиста-кадровика, позволяющие точно оценить уровень его компетентности (подготовленности) относительно типовых видов профессиональной деятельности.

Нами было организовано и проведено изучение мнения работодателя о типовых

видах деятельности, признаках (показателях) компетентности и критериях, позволяющих отличить компетентного специалиста от некомпетентного. Представители работодателя привлекались на всех этапах разработки.

Цель исследования — разработка показателей и критериев, позволяющих определить подготовленность обучающихся к решению типовых профессиональных задач в области работы с персоналом.

Заранее нами был определен перечень требований, которым должен удовлетворять этот вид оценочных средств:

1. Содержать показатели и критерии, релевантные требованиям профессиональной деятельности будущих выпускников.
2. Охватывать типовые направления и ситуации профессиональной деятельности.

Предполагалось, что созданный комплекс оценочных средств позволит выявлять уровень подготовленности обучающихся к выполнению типовых задач. Кроме того, он будет способен характеризовать индивидуальный уровень профессиональной компетентности каждого обучающегося — обладания знаниями, умениями и навыками на момент оценивания. Для разработки оценочных средств изучались и обобщались мнения представителей работодателей — экспертов. Благодаря им были определены: а) типовые виды профессиональных действий; б) показатели компетентности, понимаемые как эффективность выполнения типовых профессиональных действий; в) критерии оценки компетентности, позволяющие определить уровень компетентности специалиста.

Выборка экспертов. В нее входило 30 представителей работодателя, имеющих опыт работы по профилю не менее 5 лет. В исследовании принимали участие сотрудники кадровых служб Архангельской, Ленинградской, Псковской, Рязанской областей, Красноярского края, Республики Карелии и Коми, городов Москвы и Санкт-Петербурга. Все эксперты имели опыт практической деятельности более 5 лет как в области работы с персоналом, так и в педагогической деятельности. Для определения количества экспертов использовались критерии, предложенные А. И. Примакиным и Л. В. Большаковой [9].

Процедура экспертной оценки. Формой экспертного оценивания стала однократная процедура раздельного опроса без обратной связи. Для проведения оценки каждому эксперту выдавался индивидуальный бланк анкеты, содержащей вопросы и формы для ответов. Анализ качества экспертных ответов проводился после завершения работы. Анкеты с отсутствующими,

неверно заполненными полями вновь представлялись эксперту для уточнения.

Цель экспертной оценки. Экспертам было предложено: а) сформулировать типовые трудовые функции, выполнение которых свойственно будущим специалистам; б) определить показатели оценивания профессиональной компетентности специалистов; в) определить критерии оценивания для показателей оценки компетентности.

Обработка экспертных мнений. Мнения экспертов обобщались и систематизировались посредством расчета коэффициентов вариации (V) и конкордации (W). Коэффициент вариации использовался для оценки согласованности (непротиворечивости) мнений экспертов относительно важности каждого из направлений работы с личным составом. Коэффициент вариации рассчитывался по формуле:

$$V = \frac{\sigma}{M_x},$$

где σ — стандартное отклонение мнений экспертов;

M_x — среднее значение мнений экспертов.

Полученный результат находится в диапазоне от 0,2 до 0,3. Таким образом, мнения экспертов достаточно согласованы, что показывает единство представлений относительно трудовых функций, показателей, применяемых каждым экспертом для выявления компетентности и определения ее уровня.

Коэффициент конкордации рангов Кендалла использовался для определения согласованности мнений экспертов относительно типовых направлений деятельности.

$$W (\text{Кендалла}) = \frac{12 S}{m^2(n^3 - n)},$$

где

S — сумма дисперсии мнений экспертов;

m — количество экспертов;

n — сумма рангов.

Полученный коэффициент конкордации составил 0,715. Поскольку эксперты ранжировали виды деятельности по степени их значимости, конкордация рангов позволила выявить виды деятельности, мнение о важности которых у экспертов совпадает.

Результаты

Экспертная оценка дала следующие результаты. Во-первых, были определены типичные трудовые функции будущих специалистов — их количество было уменьшено с 20 до 6 типовых. Фактически были выделены те виды профессиональных действий, которые схожи для большинства кадровых служб. Благодаря этому был существенно уточнен предмет измерения профес-

сиональных компетенций: вместо тридцати профессиональных компетенций и нескольких профессионально специализированных были выделены 6 видов деятельности.

Во-вторых, были установлены показатели, по которым эксперты судили об уровне компетентности специалиста. Ими являлись: а) показатель знаний правовых документов и инструкций, б) показатель применения знаний, описание алгоритма действий, а также вариантов решения сложной практической ситуации, в) показатель способности действовать в изменяющихся условиях, проявлять коммуникативные качества, эмпатию.

Полученные показатели отличаются от традиционных показателей, применяемых в академической среде для оценки учебных достижений. Вместе с тем полученные нами показатели в целом соотносятся с результатами других экспертных опросов работодателей. Так, работодатели ценят способность применять полученные знания на практике, нацеленность на достижение результата [10]; способность качественно осуществлять профессиональные действия (знать их алгоритмы и уметь осуществлять) [1]; владение навыками профессиональных действий (обработки информации, принятия решения и пр.) [5]. Опишем показатели и их критерии детально.

Показатель **знаний** характеризовал объем и содержание знаний, необходимых для принятия решения в ситуации профессиональной деятельности. Знания оценивались по двум критериям — **объему** и **релевантности**, т. е. соответствия знаний предметной области задачи.

Показатель объема знаний правовых документов и инструкций, их релевантности, с экспертной точки зрения, определяет успешность действий и эффективность решения профессиональных задач. Поскольку деятельность специалиста регулируется большим объемом нормативно-правовых документов, часть из которых подвергается модификации, уточнению и разъяснению правоприменителем, компетентному специалисту необходимо не только иметь значительный объем знаний, но и постоянно актуализировать их, осваивать новеллы законодательства. Ограниченный объем знаний специалиста либо использование им устаревших норм ведет к неправильной организации деятельности, незаконным решениям и действиям.

Показатель **применения** знаний определял способность применять знания для решения поставленной задачи, описывать алгоритм действий, а также варианты решения сложной практической ситуации. Критериями оценки являлась **правиль-**

ность действий и их соответствие обстоятельствам ситуации, т. е. **детальность**.

Область применения знаний оценивает способность специалиста к осуществлению исполнительских действий. Правильность действий говорит о возможности решить профессиональную задачу правовым способом. Кроме того, с экспертной точки зрения, ситуации кадровой работы могут делиться на стандартные и нестандартные. Стандартные ситуации можно преодолеть, используя предусмотренные для этого методики и процедуры. Нестандартные требуют нетривиальных решений. Работа с нестандартной ситуацией подразумевает способность сотрудника обобщать и анализировать информацию, синтезировать оптимальный вариант решения, во многом обоснованный с нормативной точки зрения. Соответственно, измерение **правильности** свидетельствует о способности специалиста действовать в стандартных ситуациях. Измерение **детальности** показывает потенциальную способность будущего специалиста работать в нестандартных ситуациях. Именно детальное представление нормативно-правовых оснований собственных действий, понимание их механизма и алгоритмов помогает специалисту эффективно справляться с нестандартными ситуациями.

Также на основе экспертной оценки был определен показатель способности действовать самостоятельно, проявлять коммуникативные качества (доброжелательность, эмпатию).

Эксперты оценивали такую способность при анализе действий в сложных изменяющихся условиях. Доброжелательный настрой на решение проблемной ситуации, стремление оказать помощь и поддержку сотрудникам, попавшим в сложную ситуацию, наиболее гуманное решение практической задачи свидетельствовали о сформированности критерия, способности. Если обучающийся предлагает неправильные решения в сложной ситуации, не придает значения личности сотрудника, неподвижным жизненным обстоятельствам, то коммуникативные качества, способность к эмпатии находятся на низком уровне сформированности.

Таким образом, привлечение работодателя позволило разработать новые основания для оценки уровня сформированности компетенций. Благодаря экспертной оценке были определены типовые направления деятельности специалистов, т. е. конкретизирован предмет измерения. Далее, благодаря обобщению экспертных мнений были выявлены ключевые показатели, применяющиеся работодателем для определения уровня сформированности компетенций.

Кроме того, для каждого из показателей были выявлены критерии, по которым работодатели оценивали уровень сформированности компетенций. Наконец, уточнены профессионально важные качества личности, позволяющие специалисту эффективно выполнять свои должностные обязанности.

Можно говорить о том, что оценка мнения работодателя способствовала совершенствованию средств измерения сформированности компетенций. В результате были разработаны оценочные материалы, охватывающие шесть типовых направлений деятельности, ориентированные на изучение объема/релевантности знаний специалистом нормативно-правовых документов; способности их правильно применять в типовых ситуациях, опыта использования ал-

горитма действий при поиске выхода из сложных практических ситуаций.

Заключение

Подводя итоги, отметим, что вовлечение работодателя в образовательный процесс подготовки специалистов является важным шагом в совершенствовании качества обучения. Решение одного из этапов данной задачи — разработка оценочных средств, релевантных виду, требованиям и условиям профессиональной деятельности, иллюстрируется в этой статье. Вместе с тем дальнейшее совершенствование механизмов оценки требует поиска новых способов интеграции образовательной и профессиональной сред.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балганова Е. В., Богдан Н. Н. Оценка работодателями компетенций будущих специалистов в сфере управления персоналом как основа совершенствования образовательного процесса // *Профессиональное образование в современном мире*. — 2016. — Т. 6. — № 2. — С. 290—296.
2. Берестнева О. Г. Качество обучения в техническом университете: методы оценки и результаты исследований. — Томск : Изд-во ТПУ, 2004. — 192 с.
3. Звонников В. И., Челышкова М. Б. Оценка качества результатов обучения при аттестации (компетентностный подход) : учеб. пособие. — Изд. 2-е, перераб. и доп. — М., 2012. — 280 с.
4. Зимняя И. А. Компетентностный подход: каково его место в системе современных подходов к проблеме образования? (теоретико-методологический аспект) // *Высшее образование сегодня*. — 2006. — № 8. — С. 20—26.
5. Зыкина Е. И. Оценка преподавателями университета и работодателями профессиональных компетенций выпускников-юристов // *Вектор науки ТГУ*. — 2014. — № 1. — С. 112—115.
6. Ефремова Н. Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание. — М. : Национальное образование, 2012. — 416 с.
7. Ефремова Н. Ф. Формирование и оценивание компетенций в образовании : моногр. — Ростов н/Д : Аркол, 2010. — 386 с.
8. Мисиченко Н. Ю. Модель трудоустройства выпускников вуза в системе обеспечения качества подготовки специалистов // *Вестн. Ростов. гос. экономич. ун-та (РИНХ)*. — 2009. — № 27. — С. 260—270.
9. Примакин А. И., Большакова Л. В. Метод экспертных оценок в решении задач обеспечения экономической безопасности хозяйствующего субъекта // *Вестн. С.-Петерб. ун-та МВД России*. — 2012. — № 1. — С. 191—200.
10. Трудовой кодекс Российской Федерации : федер. закон от 30.12.2001 N 197-ФЗ : (ред. от 19.07.2018) // *Собрание законодательства РФ*. — (07.01.2002, N 1 (ч. 1), ст. 3).
11. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 27.06.2018) «Об образовании в Российской Федерации» // *Собрание законодательства РФ*. — (31.12.2012, N 53 (ч. 1), ст. 7598).
12. Фортыгина Е. А., Силина Е. К., Карапетянц И. В. Оценка компетенций специалистов работодателями // *Мир транспорта*. — 2014. — Т. 12. — № 3. — С. 198—209.
13. Челышкова М. Б., Звонников В. И., Давыдова О. В. Оценивание компетенций в образовании : учеб. пособие. — М. : Изд. дом ГОУ ВПО «ГУУ», 2011. — 229 с.

REFERENCES

1. Balganova E. V., Bogdan N. N. Otsenka rabotodatel'nykh kompetentsiy budushchikh spetsialistov v sfere upravleniya personalom kak osnova sovershenstvovaniya obrazovatel'nogo protsessa // *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire*. — 2016. — T. 6. — № 2. — S. 290—296.
2. Berestneva O. G. Kachestvo obucheniya v tekhnicheskom universitete: metody otsenki i rezul'taty issledovaniy. — Tomsk : Izd-vo TPU, 2004. — 192 s.
3. Zvonnikov V. I., Chelyshkova M. B. Otsenka kachestva rezul'tatov obucheniya pri attestatsii (kompetentnostnyy podkhod) : ucheb. posobie. — Izd. 2-e, pererab. i dop. — M., 2012. — 280 s.
4. Zimnyaya I. A. Kompetentnostnyy podkhod: kakovo ego mesto v sisteme sovremennykh podkhodov k probleme obrazovaniya? (teoretiko-metodologicheskiy aspekt) // *Vysshee obrazovanie segodnya*. — 2006. — № 8. — S. 20—26.
5. Zykina E. I. Otsenka prepodavatelyami universiteta i rabotodatel'nykh kompetentsiy vypusknikov-yuristov // *Vektor nauki TGU*. — 2014. — № 1. — S. 112—115.
6. Efremova N. F. Kompetentsii v obrazovanii: formirovanie i otsenivanie. — M. : Natsional'noe obrazovanie, 2012. — 416 s.
7. Efremova N. F. Formirovanie i otsenivanie kompetentsiy v obrazovanii : monogr. — Rostov n/D : Arkol, 2010. — 386 s.

8. Misichenko N. Yu. Model' trudoustroystva vypusnikov vuza v sisteme obespecheniya kachestva podgotovki spetsialistov // Vestn. Rostov. gos. ekonomich. un-ta (RINKh). — 2009. — № 27. — S. 260—270.
9. Primakin A. I., Bol'shakova L. V. Metod ekspertnykh otsenok v reshenii zadach obespecheniya ekonomicheskoy bezopasnosti khozyaystvuyushchego sub"ekta // Vestn. S.-Peterb. un-ta MVD Rossii. — 2012. — № 1. — S. 191—200.
10. Trudovoy kodeks Rossiyskoy Federatsii : feder. zakon ot 30.12.2001 N 197-FZ : (red. ot 19.07.2018) // Sobranie zakonodatel'stva RF. — (07.01.2002, N 1 (ch. 1), st. 3).
11. Federal'nyy zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (red. ot 27.06.2018) «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» // Sobranie zakonodatel'stva RF. — (31.12.2012, N 53 (ch. 1), st. 7598).
12. Fortygina E. A., Silina E. K., Karapetyants I. V. Otsenka kompetentsiy spetsialistov rabotodatel'nyami // Mir transporta. — 2014. — T. 12. — № 3. — S. 198—209.
13. Chelyshkova M. B., Zvonnikov V. I., Davydova O. V. Otsenivanie kompetentsiy v obrazovanii : ucheb. posobie. — M. : Izd. dom GOU VPO «GUU», 2011. — 229 s.

Жукова Наталья Владимировна,

доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры клинической психологии и педагогики, Уральский государственный медицинский университет; 620028, г. Екатеринбург, ул. Репина, 3; e-mail: nataly-n.tagil@mail.ru.

Валиева Татьяна Владимировна,

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры клинической психологии и педагогики, Уральский государственный медицинский университет; 620028, г. Екатеринбург, ул. Репина, 3; e-mail: tatiana_valieva@mail.ru.

**АНТИКОРРУПЦИОННАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА
КАК СУБЪЕКТА ЛИЧНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: антикоррупционная устойчивость личности; личная культура; профессиональная культура; кросс-культурный контекст; студенты.

АННОТАЦИЯ. Одним из социально актуальных и государственно важных аспектов подготовки будущих специалистов является формирование у них антикоррупционной устойчивости личности. В процессе обучения в вузе такому формированию способствует создание условий для становления роли и позиции студента как субъекта познавательной и будущей профессиональной деятельности через развитие внутреннего кросс-культурного контекста. Цель исследования состоит в том, чтобы на основе теории становления личной культуры субъекта познания, его внутреннего кросс-культурного контекста, в связи с направлением подготовки и личностными особенностями выявить обусловленность антикоррупционной устойчивости личности будущего специалиста ролью субъекта познания. Поставленная цель достигалась посредством опроса 53 студентов гуманитарного профиля обучения вузов г. Екатеринбурга. В качестве эмпирических показателей личной культуры были выбраны суверенность психологического пространства, напряженность психологических защит, характеристики совладающего поведения и психологического благополучия, а также развитость волевых качеств личности. Для выявления уровня антикоррупционной устойчивости личности студентов разных направлений подготовки был применен анализ соответствий по критерию χ^2 Пирсона. Было показано, что большая часть студентов всех изучаемых направлений подготовки обладает высоким и средним уровнем антикоррупционной устойчивости личности. С помощью корреляционного анализа по r -критерию Спирмена было установлено, что у разных направлений подготовки в формировании общего показателя антикоррупционной устойчивости личности наиболее значимыми являются разные ее компоненты. Также показано, что имеются специфические связи антикоррупционной устойчивости личности студентов разных направлений подготовки с показателями личной культуры, что выявило уровень сформированности их внутреннего кросс-культурного контекста и позволило сделать вывод об особенностях их позиции в роли субъекта деятельности относительно антикоррупционного поведения. В целом в исследовании определено, что специфика будущей профессиональной деятельности оказывает влияние на становление субъектной позиции студента.

Zhukova Natal'ya Vladimirovna,

doctor of psychology, Full Professor, Professor at the Department of clinical psychology and pedagogy, Ural State Medical University, Yekaterinburg, Russia.

Valieva Tatiana Vladimirovna,

candidate of psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of clinical psychology and pedagogy, Ural State Medical University, Yekaterinburg, Russia.

**ANTI-CORRUPTION STABILITY OF PERSONALITY OF STUDENT
AS THE SUBJECT OF PERSONAL AND PROFESSIONAL CULTURE**

KEYWORDS: anticorruption stability of a person; personal culture; professional culture; cross-cultural context; students.

ABSTRACT. One of the socially relevant and publicly important aspects of education of future specialists is the formation of anti-corruption stability of the individual. This process takes place under the conditions of development of the position of the student as the subject of cognitive and future professional activity through the development of internal cross-cultural context. The objective of the given research is to reveal the dependence of anti-corruption stability of the personality of the future specialist on the role of the subject of cognition on the basis of the theory of development of their personal culture, internal cross-cultural context, predetermined by the area of training, and personal characteristics. The objective was achieved by testing 53 Humanities students enrolled in the higher education institutions of Ekaterinburg. The empirical indicators of personal culture comprised sovereignty of psychological space, tension of psychological defenses, characteristics of coping behavior and psychological well-being, as well as the level of volitional qualities of the individual. Correspondence analysis according to the χ^2 -Pearson criterion was used to reveal the level of anticorruption stability of the personality of students of different training areas. It was shown that the majority of students of all academic areas had a high and medium level of anti-corruption stability of individuality. Correlation analysis according to the R-Spearman criterion found out that specific components of the general indicator of anti-corruption stability of the individual prevailed in different areas of training. It was also demonstrated that there were specific connections between anti-corruption sta-

bility of the personality of students of different areas of training and the indicators of personal culture. This revealed the level of formation of their internal cross-cultural context and allowed the authors to draw a conclusion about the peculiarities of their position of the subject of anti-corruption behavior. In general, the study argues that the specific features of future professional activity have an impact on the formation of the subject-oriented position of the student.

В о время обучения у будущих специалистов происходит формирование личностных и профессионально важных образцов и установок поведения, способ его регуляции и саморегуляции, что обуславливает значимость психолого-педагогической работы по способствованию становления у студентов многих социально актуальных и востребованных в профессиональной деятельности паттернов и качеств личности специалиста.

Одним из современных действенных подходов к решению психолого-педагогических задач профессионального обучения является обучение студентов, развитие их профессиональной культуры в условиях контекстного образования [4], способствующего соединению предметного и социального контекстов будущей профессиональной деятельности, а также обращению студентов в будущее и пониманию результатов своей деятельности на основе имеющегося в прошлом опыта.

В профессиональной деятельности специалист встречается с множеством разнообразных трудных ситуаций, в том числе ситуаций выбора альтернатив решения нравственно-профессиональных задач. Ярко выраженные психологические составляющие и социокультурные корни в деятельности специалистов разных профессий имеет проблема коррупции [8]. В соответствии с этим появляется большое количество публикаций, посвященных изучению антикоррупционной устойчивости личности специалистов (например, [5; 11; 14; 16; 22]). Цель данного исследования состоит в том, чтобы на основе теории становления личной культуры субъекта познания, его внутреннего кросс-культурного контекста, в связи с направлением подготовки и личностными особенностями выявить обусловленность антикоррупционной устойчивости личности будущего специалиста ролью субъекта познания.

Личная общая культура субъекта познания — это непрерывно изменяющиеся, находящиеся в развитии интеллектуальные, моральные и нравственно-этические (духовные) образцы поведения и деятельности человека, которым он следует в своем бытии. Личная культура субъекта познания, обусловленная влиянием внутреннего кросс-культурного контекста, проявляется на таких генетически сменяющих друг друга уровнях, как уровень этнической идентич-

ности, социокультурной компетентности, духовности личности (или нравственной идентичности), гражданской (правовой) идентичности и интеллигентности [6].

Становление личной культуры субъекта познания происходит в процессе развития внутреннего кросс-культурного контекста, который, в свою очередь, формируется на основе способности субъекта, опираясь на свои знания и жизненный опыт, к антиципации и рефлексии своей жизни. Эти способности предполагают обращение личности в конкретной ситуации принятия решения в будущее и прогнозирование последствий своих действий на основе полученного опыта в прошлом в аналогичных ситуациях.

Внутренний кросс-культурный контекст рассматривается как сложившийся на данный момент у человека образ мира, мироощущение как результат взаимодействия и взаимовлияния внешних контекстов в процессе познания, взаимодействия и взаимовлияния разных культур (общечеловеческой, этнической, национальной, коммуникативной, профессиональной, информационной и т. п.), определяющий для него значение и смысл восприятия, понимания и преобразования конкретной ситуации [6]. Развитие внутреннего кросс-культурного контекста в профессиональной деятельности, а соответственно и становление личной и профессиональной культуры личности, может быть определено как формирование и реализация студентом плана, модели вхождения, «встраивания» себя в профессиональную деятельность на основе осознания освоенных им общекультурных (этнических, социальных, духовных, гражданских, правовых) и профессиональных образцов деятельности и предвосхищения себя как будущего специалиста [7].

Исследование развития внутреннего кросс-культурного контекста будущих специалистов в профессиональной деятельности выводит на описание и объяснение процесса и результатов вхождения студента в профессиональный мир с позиции не только специфически профессиональных, но и широких социально-культурных (нравственных, гражданских, духовных) и индивидуально-личностных оснований и условий этой деятельности, что соотносится с современными тенденциями исследований в психологии труда и профессионального развития [7].

Одним из таких социально значимых оснований любой профессиональной дея-

тельности является антикоррупционная устойчивость личности, определяемая как интегративное психологическое свойство личности, выражающееся в субъективном неприятии совершения коррупционных деяний и готовности противостоять социальным условиям и влияниям других лиц, побуждающим к их совершению [15].

Для коррупционной личности характерно осмысление жизни через приобретение материальных благ, стремление к роскоши как показателю счастья, неосознанная мотивация и недифференцированная структура установок нравственного поведения, низкий уровень удовлетворенности жизнью, негативное самоотношение и неадекватная самооценка, экстернальный локус контроля, импульсивный тип реагирования [2]. А также скрытая агрессия, общение с небольшим кругом людей, толерантность к коррупции и отсутствие жалости по отношению к жертвам коррупции, невозможность преодоления фрустрации и беспомощности при встрече с трудностями [17]. При этом коррупционеры являются творческими людьми, отличающимися нестандартным подходом к решению возникающих задач [17].

В ситуации выбора коррупционного или некоррупционного поведения во внутреннем плане личности разворачивается конфликт между личными и общественными интересами, фиксация которого возможна, как определяет О. В. Ванновская, через описание полнезависимости личности, ее саморегуляции и системы сложившихся ценностей, степень выраженности которых показывает устойчивость к коррупционному давлению [2].

В исследованиях А. Н. Пастушени показано, что системообразующим элементом (ядром) антикоррупционной устойчивости выступает отрицательное отношение к коррупционным преступлениям. «Такое отношение основывается на отрицательной субъективной представленности коррупционного преступления как способа удовлетворения материальных притязаний и как явления, имеющего отрицательный личностный смысл. Человек видит в нем в большей мере плохое или исключительно только плохое. Этот способ получения материальных благ или удовлетворения иных личных интересов представляется, например, как недостойный, постыдный, опасный, чреватый высоким риском различных жизненных потерь и т. п. Важнейшими проявлениями такого отрицательного отношения к коррупционному деянию выступают: 1) личностный принцип-запрет — «так поступать нельзя»; 2) отрицательная эмоционально-оценочная установка на

данное поведение, вызывающее соответствующую эмоциональную реакцию на внешние предпосылки совершения такого деяния (например, на коррупционные предложения заинтересованных лиц); 3) отрицательный личностный смысл совершения коррупционного преступления (отрицательные смысловые ассоциации)» [15, с. 27–28]. Второй стороной ядра антикоррупционной устойчивости автор называет отрицательную представленность человека, совершающего коррупционное преступление, которая выражает психологическую отчужденность от роли субъекта такого деяния [15].

Как видно из описания антикоррупционной устойчивости личности, ее наиболее специфическими структурами являются смысловые образования (смысловые диспозиции и установки, смысловые конструкты и личностные смыслы, ценности) [10], определяющие некоррупционное поведение и деятельность личности и находящиеся в теснейшей взаимосвязи с закладываемыми в процессе становления личной и профессиональной культуры человека интеллектуальными, моральными и нравственно-этическими образцами поведения в ситуации коррупционного давления. Это позволяет прийти к выводу, что формирование антикоррупционной устойчивости личности необходимо актуализировать в процессе профессионального обучения в контексте будущей профессиональной деятельности.

Для проверки гипотезы о влиянии уровня личной культуры на антикоррупционную устойчивость личности было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 53 студента гуманитарного профиля обучения: юриспруденция ($n = 9$), конфликтология ($n = 18$) и государственное и муниципальное управление ($n = 26$). В качестве эмпирических показателей личной культуры были выбраны суверенность психологического пространства, напряженность психологических защит, характеристики совладающего поведения и психологического благополучия, а также развитость волевых качеств личности. В исследовании были применены следующие методики.

1. Система антикоррупционной диагностики «АКорД» О. В. Ванновской [1]. Методика позволяет выявлять уровень антикоррупционной устойчивости личности как системного свойства, проявляющегося в способности противостоять коррупционному давлению и осуществлять выбор между криминальным и законопослушным поведением. Сочетание в рамках методики субъективного, объективного и проективного психодиагностических подходов повышает

надежность результатов тестирования, выявляя степень антикоррупционной устойчивости на эмоциональном, когнитивном и ценностном уровне. Теоретический конструкт методики раскрывается при помощи таких личностных характеристик, как уровень самодостаточности (автономности, внутренней защищенности от влияния среды), уровень сформированности антикоррупционных установок (структуры личностно значимых ценностей и целей) — субъективная семантика и уровень саморегуляции деятельности (способность к планированию, прогнозированию и оценке последствий своих действий, а также к нервно-психической устойчивости в условиях влияния среды).

2. Опросник индекса жизненного стиля Плутчика — Келлермана — Конте [3]. С помощью опросника можно исследовать уровень напряженности 8 основных психологических защит (вытеснение, отрицание, замещение, компенсация, реактивное образование, проекция, интеллектуализация (рационализация) и регрессия), изучить иерархию компонентов системы психологической защиты и оценить общую напряженность всех измеряемых защит.

3. Опросник способов совладания Р. Лазаруса в адаптации Т. А. Крюковой (копинг-поведение) [9]. Методика предназначена для определения копинг-механизмов, способов преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности, копинг-стратегий — конфронтации, дистанцирования, самоконтроля, поиска социальной поддержки, принятия ответственности, бегства-избегания, планирования решения проблемы, положительной переоценки.

4. Опросник «Шкала контроля за действием» (НАКЕМР-90) Ю. Куля в адаптации С. А. Шапкина [20]. Методика применяется для выявления устойчивых механизмов личностной саморегуляции — ориентации на состояние или ориентации на действие при осуществлении трех сторон волевой регуляции — контроля действия при планировании, контроля действия при реализации и контроля действия при неудаче.

5. Методика диагностики волевых качеств личности М. В. Чумакова [19]. Методика направлена на общую оценку степени развития эмоционально-волевой регуляции, обеспечивающей сознательное, намеренное, осуществляемое на основе собственного решения поведение. Шкалы опросника образованы эмпирическим путем при помощи факторного анализа прилагательных, выделенных методом семантического сходства, и включают в себя такие качества,

как ответственность, инициативность, решительность, самостоятельность, выдержка, настойчивость, энергичность, внимательность и целеустремленность.

6. Методика изучения суверенности психологического пространства личности С. К. Нартовой-Бочавер [12]. Суверенность определяется автором как а) способность субъекта контролировать свое психологическое пространство, б) баланс между собственными потребностями и потребностями других, в) состояние психологических границ личности. Суверенность устанавливается по отношению к разным измерениям психологического пространства, включая как подсистемы суверенности физического тела (СФТ), территории (СТ), личных вещей (СВ), привычек (СП), социальных связей (СС), вкусов и ценностей (СЦ). Противоположный полюс конструкта автор обозначает как депривированность, маркируемую чувством отстраненности от реальности, самоотчужденностью, фрагментарностью собственной жизни и проблемами с выбором объектов самоидентификации.

7. Шкала психологического благополучия К. Рифф в адаптации Т. Д. Шевеленковой и Т. П. Фесенко [21]. Опросник применяется для изучения субъективного самоощущения целостности и осмысленности для индивида его бытия. Включает в себя следующие шкалы: позитивные отношения, автономия, управление средой, личностный рост, цели в жизни, самопринятие.

На первом этапе был проведен анализ соответствий [13] по критерию χ^2 Пирсона для определения частоты встречаемости уровней антикоррупционной устойчивости личности в связи с направлением подготовки студентов. Эмпирическое значение критерия χ^2 составило 10,45 с уровнем значимости $p = 0,04$ (табл. 1).

Полученные результаты демонстрируют, что в связи с направлением будущей профессиональной деятельности имеются различия в уровне антикоррупционной устойчивости личности студентов. Так, у будущих юристов наиболее выражен средний уровень данной устойчивости, студенты-конфликтологи и студенты — будущие муниципальные служащие имеют преимущественно высокий уровень устойчивости личности в антикоррупционном поведении. Этот результат был подтвержден и при анализе по Н-критерию Краскела-Уоллиса, где эмпирическое значение критерия Н составило 7,49 при $p = 0,02$. Наглядно различия в уровне антикоррупционной устойчивости личности в зависимости от профиля будущей профессиональной деятельности показаны на рисунке.

Распределение уровней антикоррупционной устойчивости личности по направлениям подготовки, %

Уровень антикоррупционной устойчивости личности	Направление подготовки		
	Юриспруденция	Конфликтология	Государственное и муниципальное управление
Высокий	0,0	50,0	57,7
Средний	55,6	16,7	23,1
Низкий	44,4	33,3	19,2
Всего	100,0	100,0	100,0

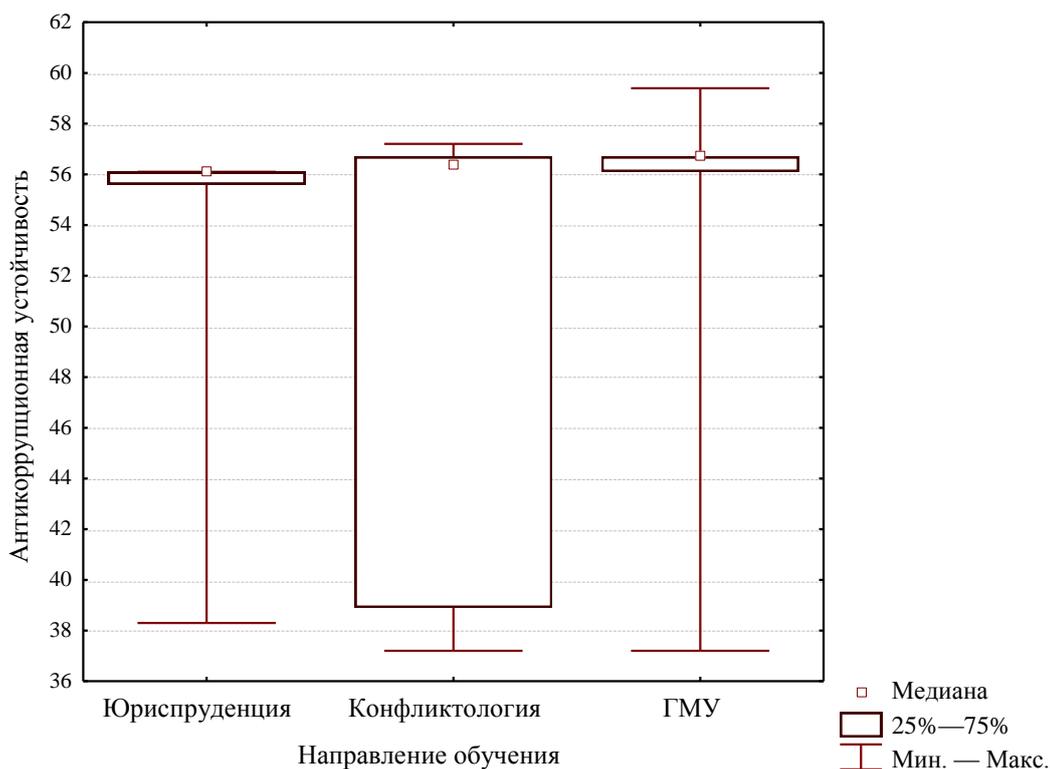


Рис. Уровень антикоррупционной устойчивости личности в зависимости от направления обучения

На рисунке видно, что отличаются не столько уровни антикоррупционной устойчивости личности студентов разных профилей обучения, сколько степень рассеяния антикоррупционной устойчивости личности. Критерий Ливена подтвердил (эмпирическое значение критерия — 3,36, уровень значимости — 0,04), что действительно имеется неоднородность дисперсий в изучаемых выборках. Рассмотрение коэффициентов вариации в выборках показало, что наибольшая разбросанность данных, неоднородность выборки по антикоррупционной устойчивости личности имеется в выборке студентов-конфликтологов ($V = 16,73\%$), наименьшей вариативностью обладает выборка студентов, обучающихся по профилю «Государственное и муниципальное управление» ($V = 11,67\%$), у студентов-юристов коэффициент вариативности составил 14,70%. В целом можно сказать, что наиболее часто высокий и средний уровень

антикоррупционной устойчивости личности проявляется у будущих муниципальных служащих, наиболее часто низкий уровень такой устойчивости демонстрируют будущие юристы. У конфликтологов встречается как высокий, так и низкий уровень антикоррупционной устойчивости личности.

Результаты корреляционного анализа (табл. 2) показывают, какой компонент антикоррупционной устойчивости личности имеет наибольшее значение при получении ее интегрального показателя в выборках.

Из таблицы 2 видно, что интегральный показатель антикоррупционной устойчивости личности у будущих юристов наиболее тесно связан с уровнем их саморегуляции, у конфликтологов — не только с саморегуляцией, но и с ценностными установками на антикоррупционное поведение, у будущих государственных и муниципальных служащих — с самодостаточностью и антикоррупционными установками. Это свидетель-

ствует о том, что в контексте разных видов профессиональной деятельности будущие специалисты опираются на разные системы личностной организации для формирования устойчивого антикоррупционного поведения — регулятивные процессы, ценности и интегральные свойства личности.

Для рассмотрения антикоррупционной устойчивости личности в контексте личной культуры студента был проведен анализ корреляций выбранных показателей лич-

ной культуры с уровнем антикоррупционной устойчивости личности с помощью г-критерия Спирмена (табл. 3).

Результаты, приведенные в таблице 3, показывают, что с антикоррупционной устойчивостью личности студентов разных направлений подготовки связаны разные показатели уровня развития их личной культуры. Наибольшее количество связей наблюдается в выборке студентов-юристов.

Таблица 2

Результаты анализа корреляции компонентов антикоррупционной устойчивости личности с ее общим показателем*

Компоненты антикоррупционной устойчивости личности, связанные с ее общим показателем	Коэффициент корреляции	р-уровень значимости
Юриспруденция		
Саморегуляция	0,92	0,00
Конфликтология		
Антикоррупционные установки	0,54	0,02
Саморегуляция	0,53	0,02
Государственное и муниципальное управление		
Самодостаточность	0,64	0,00
Антикоррупционные установки	0,42	0,03

* Оставлены только значимые связи при $p \leq 0,05$.

Таблица 3

Результаты анализа корреляции показателей личной культуры с антикоррупционной устойчивостью личности в зависимости от профиля профессиональной подготовки*

Показатели, связанные с антикоррупционной устойчивостью личности	Коэффициент корреляции	р-уровень значимости
Государственное и муниципальное управление		
Подавление	0,45	0,02
Внимательность	0,41	0,04
Конфронтационный копинг	0,40	0,05
Управление средой	-0,40	0,04
Конфликтология		
Контроль действия при неудаче	0,51	0,03
Личностный рост	0,50	0,03
Энергичность	0,50	0,03
Юриспруденция		
Проекция	-0,91	0,00
Регрессия	-0,82	0,01
Бегство-избегание	-0,81	0,01
Планирование решения проблемы	0,71	0,03
Психологическое благополучие	0,85	0,00
Цели в жизни	0,90	0,00
Самопринятие	0,76	0,02
Управление средой	0,85	0,00
Суверенность психологического пространства	0,79	0,01
Целеустремленность	0,83	0,01
Решительность	0,78	0,01
Выдержка	0,75	0,02
Внимательность	0,70	0,03
Энергичность	0,67	0,05
Контроль действия при неудаче	0,72	0,03

* Оставлены только значимые связи при $p \leq 0,05$.

Будущие муниципальные служащие, обладающие высоким уровнем антикоррупционной устойчивости личности, имеют выраженную напряженность вытеснения конфликтных ситуаций и свойств в бессознательное или изолируют их от эмоционального переживания, в трудных жизненных ситуациях склонны проявлять импульсивность и упорство в поведении, действуя для снятия эмоционального напряжения, не стремятся менять или улучшать складывающиеся обстоятельства, волевою регуляцией поведения осуществляют за счет усиления концентрации внимания. Это показывает, что личная и соответственно профессиональная культура студентов — будущих служащих в отношении антикоррупционного поведения находится в пределах социокультурной компетентности. Во внутреннем кросс-культурном контексте этих студентов нет перехода от объектного восприятия своей роли в становлении себя как профессионала, перехода личностной активности к субъектной роли.

У будущих юристов более высокие показатели антикоррупционной устойчивости личности соотносятся с развитой волевой регуляцией поведения, с низким уровнем напряженности незрелых психологических защит проекции и регрессии, с низким уровнем избегания трудных жизненных ситуаций и развитым умением планирования выхода из них, с психологическим благополучием личности — самопринятием, осмысленностью жизни, гармоничными отношениями с окружением и средой, а также с личностной автономией. Полученные связи позволяют сказать, что в личной культуре студентов-юристов и соответственно в их профессиональной культуре в отношении антикоррупционного поведения проявляется переход от уровня «социокультурной компетентности» к личной культуре на уровне «духовности личности» — это говорит о том, что студенты только начинают проявлять себя как субъекты будущей профессиональной деятельности.

Высокий уровень антикоррупционной устойчивости личности студентов — будущих конфликтологов связан с активностью и энергичностью осуществления деятельности, с ориентацией при столкновении с затруднениями на реализацию своих намерений в деятельности, с самореализацией и открытостью новому опыту. Это соответ-

ствует проявлению личной культуры в отношении антикоррупционного поведения на уровне «духовности личности», что демонстрирует субъектность студентов в проявлении своей профессиональной культуры.

Полученные результаты об имеющихся позициях будущих специалистов в отношении антикоррупционного поведения в личной и профессиональной культуре невозможно рассматривать в отрыве от специфики профессиональной деятельности. Так, профессия государственного и муниципального служащего предполагает четкое следование законодательным актам, предписаниям к деятельности, должностным инструкциям. Профессиональная юридическая деятельность осуществляется на основе норм права и возможных моделей поведения субъектов. Работа конфликтолога представляет собой организацию коммуникации с конфликтующими сторонами для оказания помощи в поиске разных ресурсов для разрешения спора [18]. Условно можно сказать, что «количество степеней свободы» деятельности в профессиях разное и среди рассматриваемых наиболее велико в деятельности конфликтолога. Этим можно объяснить сложившиеся позиции в личной культуре студентов разных направлений подготовки: будущие служащие ориентированы на объектную позицию, студенты-юристы находятся в переходной ситуации, субъектная позиция сформирована у будущих конфликтологов.

В целом проведенное исследование позволяет прийти к следующим выводам. Для становления высокой антикоррупционной устойчивости личности специалиста необходимо в процессе обучения создавать условия для развития роли и позиции студента как субъекта познавательной и будущей профессиональной деятельности, обуславливая возможность проявления внутреннего кросс-культурного контекста на уровне личной культуры «духовности личности» и субъектности в становлении профессиональной культуры. На этапе получения образования студенты гуманитарного профиля подготовки демонстрируют высокий уровень антикоррупционной устойчивости личности, опираясь в ее формировании на разные ее компоненты. Характер будущей профессиональной деятельности оказывает влияние на становление позиции студента в отношении к антикоррупционному поведению в личной и профессиональной культуре.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ванновская О. В. Компьютеризированная система антикоррупционной диагностики «АКорД». — СПб. : Иматон, 2015. — 96 с.
2. Ванновская О. В. Психология коррупционного поведения госслужащих : моногр. — СПб. : Книжный Дом, 2013. — 264 с.
3. Вассерман Л. И., Ерышев О. Ф., Клубова Е. Б. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля. — СПб. : Изд-во СПбНИПНИ им. В. М. Бехтерева, 2005. — 50 с.

4. Вербицкий А. А., Жукова Н. В. Проблемы гуманизации образования в условиях новой образовательной парадигмы : моногр. / Москов. гос. открытый пед. ун-т им. М. А. Шолохова. — М., 2006. — 99 с.
5. Есетова Х. С. Психологические условия профилактики коррупции в государственных учреждениях // Вестн. магистратуры. — 2014. — № 11-1 (38). — С. 143—145.
6. Жукова Н. В. Контексты становления личной культуры субъекта познания. — Екатеринбург : Урал. ин-т экономики, управления и права, 2012. — 347 с.
7. Жукова Н. В., Валиева Т. В. Развитие внутреннего кросскультурного контекста будущих юристов в профессиональной деятельности как условие ее становления // Инновации в современном мире: цели, приоритеты, решения : материалы Междунар. науч.-практ. форума (Екатеринбург, февр. 2016 г.). — Екатеринбург : Изд-во Урал. ин-та экономики, управления и права, 2016. — Ч. 1. — С. 499—504.
8. Журавлев А. Л., Юревич А. В. Психологические факторы коррупции // Прикладная юридическая психология. — 2012. — № 1. — С. 8—21.
9. Крюкова Т. Л., Куфтык Е. В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) // Журн. практ. психолога. — 2007. — № 3. — С. 93—112.
10. Леонтьев Д. А. Психология смысла. — М. : Смысл, 2003. — 487 с.
11. Молоткова А. В. Исследование личностных детерминант антикоррупционного поведения сотрудников правоохранительных органов // Юридическая психология. — 2016. — № 1. — С. 3—6.
12. Нартова-Бочавер С. К. Новая версия опросника «Суверенность психологического пространства — 2010» // Психологический журн. — 2014. — Т. 35. — № 3. — С. 105—119.
13. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. — СПб. : Речь, 2012. — 392 с.
14. Панина Ю. Ю., Маевский А. Ю., Генрихс М. В. Понятие антикоррупционной культуры личности и ее значение в процессе проведения экспертизы нормативных правовых актов // Проблемы современной юридической науки: актуальные вопросы : сб. науч. тр. по итогам междунар. науч.-практ. конф. / Инновационный центр развития образования и науки. — 2014. — С. 7—11.
15. Пастушеня А. Н. Антикоррупционная устойчивость личности: психологическая характеристика [Электронный ресурс] // Вестн. МГУКИ. — 2013. — № 6 (56). — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/antikorrupsionnaya-ustoychivost-lichnosti-psihologicheskaya-harakteristika> (дата обращения: 03.09.2018).
16. Петров В. Е. Особенности изучения личности сотрудников госавтоинспекции при оценке степени антикоррупционной устойчивости их поведения // Вестн. Всерос. ин-та повышения квалификации сотрудников М-ва внутренних дел Российской Федерации. — 2016. — № 2 (38). — С. 88—93.
17. Уварова Л. В. Методика оценки антикоррупционной устойчивости при профессиональном психологическом отборе кандидатов на должности судей [Электронный ресурс] // Междунар. науч.-исследоват. журн. — 2013. — Режим доступа: <https://research-journal.org/psychology/metodika-ocenki-antikorrupsionnoj-ustojchivosti-pri-professionalnom-psihologicheskom-otbore-kandidatov-na-dolzhnosti-sudej> (дата обращения: 03.09.2018).
18. Цой Л. Н. Профессиональный стандарт «Конфликтолог»: размышления конфликтолога // Кадры : журн. — 2015. — № 10. — С. 67—72.
19. Чумаков М. В. Диагностика волевых особенностей личности // Вопросы психологии. — 2006. — № 1. — С. 169—178.
20. Шапкин С. А. Экспериментальное изучение волевых процессов. — М. : Смысл : ИП РАН, 1997. — 140 с.
21. Шевеленкова Т. Д., Фесенко Т. П. Психологическое благополучие личности // Психологическая диагностика. — 2005. — № 3. — С. 95—121.
22. Широкова А. Ш. Психолого-педагогические аспекты развития антикоррупционной устойчивости сотрудников налоговых органов в процессе повышения квалификации // Актуальные вопросы налогового администрирования: от теории к практике : тез. докл. науч.-практ. конф. — 2015. — С. 194—198.

REFERENCES

1. Vannovskaya O. V. Komp'yuterizirovannaya sistema antikorrupsionnoy diagnostiki «AKorD». — SPb. : Imaton, 2015. — 96 s.
2. Vannovskaya O. V. Psikhologiya korruptsionnogo povedeniya gossluzhashchikh : monogr. — SPb. : Knizhnyy Dom, 2013. — 264 s.
3. Vasserman L. I., Eryshev O. F., Klubova E. B. Psikhologicheskaya diagnostika indeksa zhiznennogo stilya. — SPb. : Izd-vo SPbNIPNI im. V. M. Bekhtereva, 2005. — 50 s.
4. Verbitskiy A. A., Zhukova N. V. Problemy gumanizatsii obrazovaniya v usloviyakh novoy obrazovatel'noy paradigmy : monogr. / Moskov. gos. otkrytyy ped. un-t im. M. A. Sholokhova. — M., 2006. — 99 s.
5. Esetova Kh. S. Psikhologicheskie usloviya profilaktiki korruptsii v gosudarstvennykh uchrezhdeniyakh // Vestn. magistratury. — 2014. — № 11-1 (38). — S. 143—145.
6. Zhukova N. V. Konteksty stanovleniya lichnoy kul'tury sub"ekta poznaniya. — Ekaterinburg : Ural. in-t ekonomiki, upravleniya i prava, 2012. — 347 s.
7. Zhukova N. V., Valieva T. V. Razvitie vnutrennego krosskul'turnogo konteksta budushchikh yuristov v professional'noy deyatel'nosti kak uslovie ee stanovleniya // Innovatsii v sovremennom mire: tseli, prioritety, resheniya : materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. foruma (Ekaterinburg, fevr. 2016 g.). — Ekaterinburg : Izd-vo Ural. in-ta ekonomiki, upravleniya i prava, 2016. — Ch. 1. — S. 499—504.
8. Zhuravlev A. L., Yurevich A. V. Psikhologicheskie faktory korruptsii // Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya. — 2012. — № 1. — S. 8—21.
9. Kryukova T. L., Kuftyak E. V. Opornik sposobov sovladaniya (adaptatsiya metodiki WCQ) // Zhurn. prakt. psikhologa. — 2007. — № 3. — S. 93—112.

10. Leont'ev D. A. *Psikhologiya smysla*. — M. : Smysl, 2003. — 487 s.
11. Molotkova A. V. Issledovanie lichnostnykh determinant antikorrupsionnogo povedeniya sotrudnikov pravookhranitel'nykh organov // *Yuridicheskaya psikhologiya*. — 2016. — № 1. — S. 3–6.
12. Nartova-Bochaver S. K. Novaya versiya oprosnika «Suverennost' psikhologicheskogo prostranstva — 2010» // *Psikhologicheskiy zhurn.* — 2014. — T. 35. — № 3. — S. 105–119.
13. Nasledov A. D. *Matematicheskie metody psikhologicheskogo issledovaniya. Analiz i interpretatsiya danykh*. — SPb. : Rech', 2012. — 392 s.
14. Panina Yu. Yu., Maevskiy A. Yu., Genrikhs M. V. Ponyatie antikorrupsionnoy kul'tury lichnosti i ee znachenie v protsesse provedeniya ekspertizy normativnykh pravovykh aktov // *Problemy sovremennoy yuridicheskoy nauki: aktual'nye voprosy : sb. nauch. tr. po itogam mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / Innovatsionnyy tsentr razvitiya obrazovaniya i nauki*. — 2014. — S. 7–11.
15. Pastushenya A. N. Antikorrupsionnaya ustoychivost' lichnosti: psikhologicheskaya kharakteristika [Elektronnyy resurs] // *Vestn. MGUKI*. — 2013. — № 6 (56). — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/antikorrupsionnaya-ustoychivost-lichnosti-psihologicheskaya-harakteristika> (data obrashcheniya: 03.09.2018).
16. Petrov V. E. Osobennosti izucheniya lichnosti sotrudnikov gosavtoinspektsii pri otsenke stepeni antikorrupsionnoy ustoychivosti ikh povedeniya // *Vestn. Vseros. in-ta povysheniya kvalifikatsii sotrudnikov M-va vnutrennikh del Rossiyskoy Federatsii*. — 2016. — № 2 (38). — S. 88–93.
17. Uvarova L. V. Metodika otsenki antikorrupsionnoy ustoychivosti pri professional'nom psikhologicheskom otbore kandidatov na dolzhnosti sudey [Elektronnyy resurs] // *Mezhdunar. nauch.-issledovat. zhurn.* — 2013. — Rezhim dostupa: <https://research-journal.org/psychology/metodika-ocenki-antikorrupcionnoj-ustojchivosti-pri-professionalnom-psixologicheskom-otbore-kandidatov-na-dolzhnosti-sudej> (data obrashcheniya: 03.09.2018).
18. Tsoy L. N. Professional'nyy standart «Konfliktolog»: razmyshleniya konfliktologa // *Kadrovik : zhurn.* — 2015. — № 10. — S. 67–72.
19. Chumakov M. V. Diagnostika volevykh osobennostey lichnosti // *Voprosy psikhologii*. — 2006. — № 1. — S. 169–178.
20. Shapkin S. A. *Eksperimental'noe izuchenie volevykh protsessov*. — M. : Smysl : IP RAN, 1997. — 140 s.
21. Shevelenkova T. D., Fesenko T. P. *Psikhologicheskoe blagopoluchie lichnosti* // *Psikhologicheskaya diagnostika*. — 2005. — № 3. — S. 95–121.
22. Shirokova A. Sh. Psikhologo-pedagogicheskie aspekty razvitiya antikorrupsionnoy ustoychivosti sotrudnikov nalogovykh organov v protsesse povysheniya kvalifikatsii // *Aktual'nye voprosy nalogovogo administrirovaniya: ot teorii k praktike : tez. dokl. nauch.-prakt. konf.* — 2015. — S. 194–198.

УДК 378.147:373.211.24
ББК 4448.981

ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

Забоева Майя Алексеевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования, Шадринский государственный педагогический университет; 641800, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3; e-mail: zaboyevi@mail.ru.

Каратаева Наталья Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования, Шадринский государственный педагогический университет; 641800, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3; e-mail: natalya_karataeva73@mail.ru.

ВЛИЯНИЕ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ЛИЧНОСТИ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ИДЕНТИЧНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: жизнестойкость личности; вовлеченность; подготовка будущих педагогов; принятие риска; профессиональная идентичность; педагоги дошкольного образования.

АННОТАЦИЯ. В статье исследуется проблема формирования жизнестойкости будущих педагогов дошкольного образования в ее взаимосвязи с профессиональной идентичностью. Рассмотрены феномен жизнестойкости как ресурса личности, позволяющего действовать в многообразных сложных жизненных и профессиональных ситуациях, и профессиональной идентичности как одной из сторон самосознания. Представлены сущность жизнестойкости личности как системы убеждений или установок, описана ее трехкомпонентная структура, включающая вовлеченность, контроль и принятие риска как аттитуды жизнестойкости. Авторами выдвинуто предположение о том, что жизнестойкость и профессиональная идентичность будущих воспитателей дошкольных образовательных организаций являются взаимосвязанными, что на формирование профессиональной идентичности положительное влияние оказывает жизнестойкость личности. С целью оценки влияния жизнестойкости личности на динамику развития профессиональной идентичности у будущих педагогов дошкольных образовательных организаций было проведено опытно-экспериментальное исследование. Авторами представлен сравнительный анализ уровней развития жизнестойкости и профессиональной идентичности у студентов очной и заочной форм обучения, определены имеющиеся между ними различия. Кроме того, сделан вывод о том, что профессиональная идентичность в полной мере формируется только на достаточно высоком уровне профессионального развития. При помощи методов математической статистики выявлена и произведена оценка степени взаимосвязанности показателей жизнестойкости и профессиональной идентичности, свидетельствующая о наличии заметной связи между ними и статистически значимой зависимости. Результаты исследования дают возможность подтвердить предположение о том, что выраженный уровень жизнестойкости оказывает положительное влияние на формирование профессиональной идентичности будущих воспитателей.

Zaboyeva Mayya Alekseyevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Theory and Methods of Preschool Education, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia.

Karatayeva Natal'ya Aleksandrovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Theory and Methods of Preschool Education, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia.

THE INFLUENCE OF PERSONALITY RESILIENCE ON PROFESSIONAL IDENTITY OF FUTURE PEDAGOGUES OF PRESCHOOL EDUCATION

KEYWORDS: personality resilience; involvement; training future pedagogues; risk acceptance; professional identity; preschool education pedagogues.

ABSTRACT. The article investigates the problem of formation of resilience of future teachers of preschool education in its relationship with professional identity. The article studies the phenomenon of resilience as a personal resource, allowing acting in a variety of complex life and professional situations, and professional identity as one of the aspects of self-consciousness. The article presents the essence of individual resilience as a system of beliefs or attitudes, describes its three-component structure, including: involvement, control and acceptance of risk as resilience attitudes. The authors put forward an assumption that resilience and professional identity of future teachers of preschool education institutions are interrelated, that the formation of professional identity is positively influenced by the resilience of the individual. A pilot study was held in order to assess the impact of individual resilience on the dynamics of professional identity in future teachers of preschool education institutions. The authors present a comparative analysis of the levels of development of resilience and professional identity of full-time and part-time students, identifying the differences between them. In addition, it is concluded that professional identity is fully formed only at a sufficiently high level of professional development. The methods of mathematical statistics used by the authors have revealed and interpreted a close relationship between the indicators of resilience and professional identity, indicating the presence of a significant relationship between them and a statistically significant dependence. The results of the study provide an opportunity to confirm the assumption that the marked level of resilience has a positive impact on the formation of professional identity of future pedagogues.

Введение

В современной психолого-педагогической науке проблема жизнестойкости становится одной из наиболее разрабатываемых категорий [1; 6; 9]. В компании IBM (США) было проведено лонгитюдное исследование, результаты которого дали возможность объяснить, почему одни люди, оказываясь в сложной жизненной ситуации, могут найти необходимый ресурс для того, чтобы справиться с проблемой, а у других такой ресурс снижен. Ученые причины данной ситуации связывают с наличием ярко выраженной жизнестойкости у одних людей и неразвитостью таковой у других.

В зарубежной психологии концепцию жизнестойкости разработал американский психолог С. Мадди. Жизнестойкость у С. Мадди представляет собой главную личностную характеристику, которая снижает влияние стресса на здоровье человека, причем это влияние распространяется и на физическое, и на психическое здоровье. Наличие жизнестойкости, по мнению автора, положительно влияет на успех деятельности. В работах ученого жизнестойкость предстает как система убеждений или установок, заключающая в себе три структурных компонента: вовлеченность, контроль и принятие риска [15; 16]. С. Мадди утверждает, что если личность обладает жизнестойкостью в целом или определенной степенью выраженности компонентов вовлеченности, контроля и принятия риска, то это препятствует появлению внутренней эмоциональной напряженности в ситуации стресса. Наличие жизнестойкости помогает справиться со стрессом и позволяет принять стрессовую ситуацию как менее важную [16].

Жизнестойкость личности можно интерпретировать как ключевой ресурс, опосредующий правильный, адекватный ситуации выбор модели поведения. Наличие высокого уровня развития жизнестойкости служит критерием для оценки эффективности личностных стратегий поведения.

Будущий педагог дошкольной образовательной организации в условиях постоянных изменений в системе дошкольного образования, отсутствия четких ориентиров в образовательной политике должен научиться преодолевать возникающие противоречия, уметь справляться с перегрузками информационного и эмоционального характера. В связи с этим особое значение приобретает мобильность, способность педагога самостоятельно выстраивать свою

образовательную траекторию, планировать собственный профессиональный путь, принимать решения в условиях неопределенности и нести ответственность за свой выбор. В сложившейся ситуации жизнестойкость становится одним из лично значимых качеств педагога, позволяющим обрести новые смыслы и преодолевать возникающие профессиональные трудности и противоречия.

В своем исследовании мы предположили, что жизнестойкость и профессиональная идентичность будущих воспитателей дошкольных образовательных организаций являются взаимосвязанными. Выбирая рабочее определение профессиональной идентичности, мы отталкивались от определения, предложенного Т. В. Мищенко [8]. Профессиональную идентичность автор относит к области самосознания личности, в которой прижизненно в ходе взаимодействия с миром конструируется индивидуальное эмоционально окрашенное сознание собственной принадлежности к отдельным профессиональным общностям. Профессиональная идентичность предстает как функциональное и экзистенциальное соединение человека и профессии. Данный вид идентичности состоит из понимания сущности своей профессии, принятия себя в профессии, наличия профессиональных умений, позволяющих качественно, с пользой для других и себя выполнять свои профессиональные функции [8]. Профессиональная идентичность, являясь одной из сторон самосознания личности, оказывает регулирующее влияние исключительно на сферу профессиональной деятельности, выполняет стабилизирующую и преобразующую функции. Анализ и обобщение психологических источников позволяет сделать вывод о том, что на формирование профессиональной идентичности положительное влияние оказывает жизнестойкость личности. В исследованиях С. Мадди, Д. А. Леонтьева показано, что включение в события может стать источником дистресса для личности, выступать в качестве жизненной стратегии, особого мировоззрения, на базе которого выстраивается отношение к окружающему миру [4; 5; 16].

Исследование взаимосвязи жизнестойкости и профессиональной идентичности личности будущих педагогов

В исследовании предпринята попытка изучить особенности взаимосвязи жизне-

Исследование выполнено в рамках внутривузовского гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности (ШГПУ — ЮУрГГПУ), тема работы «Формирование жизнестойкости у будущих педагогов дошкольных образовательных организаций».

стойкости и профессиональной идентичности личности будущих педагогов дошкольных образовательных организаций. В качестве респондентов в исследовании выступили студенты очной и заочной форм обучения по направлению подготовки «Педагогическое образование», профиль «Дошкольное образование» в количестве 41 человека. Возраст студентов варьировался от 19 до 41 года. Методика организации исследования включала определение степени выраженности структурных компонентов жизнестойкости с помощью теста-опросника жизнестойкости С. Мадди, модифицированного Д. А. Леонтьевым и Е. И. Рассказовой [4], и профессиональной идентичности у студентов по методике М. Куна, Т. Макпартланда «Кто я?» (в модификации Т. В. Румянцевой). Обработка полученных данных осуществлялась при помощи «ключа», предложенного Т. В. Румянцевой [12].

Для определения уровня сформированности всех аттитюдов жизнестойкости у студентов очного и заочного отделений респондентам было предложено оценить 45 пунктов опросника, разработанного Д. А. Леонтьевым и Е. И. Рассказовой на основе теста жизнестойкости С. Мадди. Полученные данные сравнивались со средними статистическими. Было опрошено 22 студента заочного и 19 студентов очного отделений.

Следует отметить различие между исследуемыми группами по критерию возраста. Возраст студентов заочного отделения варьировался от 22 до 41 года, а очного — от 19 до 28 лет.

Уровень жизнестойкости у студентов заочного отделения составил в среднем 78,7 балла (табл. 1). Кроме того, нами были определены показатели жизнестойкости и ее компонентов с учетом критерия возраста (до 35 лет включительно и старше 35 лет). Полученные данные отражены в таблице 2.

Данные свидетельствуют о том, что чем старше студенты, тем меньше склонны к контролю и риску, демонстрируют существенно более высокий показатель вовлеченности.

Уровень жизнестойкости у студентов очного отделения составил в среднем 67,3 балла (таблица 3), что ниже, чем средний показатель жизнестойкости у студентов заочного отделения.

Таблица 1

Показатели жизнестойкости у студентов заочного отделения (средние)

Показатели	Кол-во баллов	Нормы	
		Средние	Стандартное отклонение
Жизнестойкость	78,7	80,72	18,53
Вовлеченность	36,5	37,64	8,08
Контроль	27,2	29,17	8,43
Принятие риска	15	13,91	4,39

Таблица 2

Показатели жизнестойкости у студентов заочного отделения по критерию возраста (средние)

Показатели	≤ 35 лет (N = 18)	> 35 лет (N = 4)
Жизнестойкость	79,05	77,25
Вовлеченность	35,61	40,5
Контроль	27,77	24,75
Принятие риска	15,67	12

Таблица 3

Показатели жизнестойкости у студентов очного отделения (средние)

Показатели	Кол-во баллов	Нормы	
		Средние	Стандартное отклонение
Жизнестойкость	67,3	80,72	18,53
Вовлеченность	28,1	37,64	8,08
Контроль	23,42	29,17	8,43
Принятие риска	15,78	13,91	4,39

Обращает на себя внимание высокий средний уровень принятия риска у студентов очного отделения (как и у обследованных нами ранее студентов заочного отделения в возрасте, не превышающем 35 лет).

Таким образом, нами были получены данные об уровнях развития жизнестойкости у студентов очного и заочного отделений, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование», профиль «Дошкольное образование».

С целью определения профессиональной идентичности тех же самых студентов мы воспользовались методикой М. Куна, Т. Макпартланда «Кто я?» (в модификации Т. В. Румянцевой).

Интерпретация результатов исследования по данной методике заключалась в следующем: о сформированности профессиональной идентичности свидетельствовало присутствие в ответах студента высказываний, указывающих на профессию педагога, воспитателя (например, «воспитатель»), на сферу деятельности («студент педагогического факультета»), будущую сферу деятельности («будущий педагог дошкольного образования» и т. п.). Ответы респондентов были ранжированы следующим образом: идентичности, входившей в первую шкалу, присваивался самый высокий ранг — 10, идентичности, включенной в последнюю шкалу, присваивался ранг 1. Затем осуществлялось суммирование рангов, все ответы сводились в шкалы, отражающие указанные выше категории социальной идентичности.

Анализ результатов исследования по методике М. Куна, Т. Макпартланда «Кто я?» (в модификации Т. В. Румянцевой) показал, что в профессиональной идентичности студентов младших курсов и студентов заочного отделения имеются существенные различия: среднее значение у группы студентов очного отделения составляет 3,78 балла, у заочного — 8,09 балла. Полученные результаты можно объяснить высказанной Е. П. Ермолаевой точкой зрения. Позиция данного автора заключается в следующем: профессиональная идентичность

формируется только на достаточно высоком уровне профессионального развития. Поэтому значительная часть студентов очного отделения указывала на свою принадлежность не к будущей профессии как таковой, а в большей мере к общности студентов. При этом логично предположить, что идентичность со студенческим сообществом не всегда указывает на профессиональную идентичность респондента. Студенты же заочного отделения, в большинстве случаев уже имеющие практический опыт работы в дошкольных образовательных организациях, идентифицируют себя с педагогами.

Для выявления и оценки тесноты связи между показателями жизнестойкости и профессиональной идентичности был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Полученный коэффициент корреляции Спирмена (ρ) равен 0,675. Связь между исследуемыми признаками — прямая, теснота (сила) связи по шкале Чеддока — заметная. Число степеней свободы (f) составляет 39. Критическое значение критерия Спирмена при данном числе степеней свободы составляет 0,309; $\rho_{\text{набл}} > \rho_{\text{крит}}$, зависимость признаков статистически значима ($p < 0,05$).

Заключение

Результаты теоретико-эмпирического исследования показали, что профессиональная идентичность будущих воспитателей дошкольных образовательных организаций и жизнестойкость являются взаимосвязанными. Формирование профессиональной идентичности будущего воспитателя детского сада не всегда протекает гладко, предполагает преодоление значительного количества противоречий в ходе профессионального становления. Полученные в ходе исследования данные дают все основания полагать, что будущие педагоги дошкольного образования с наличием относительно высокого уровня жизнестойкости оказываются более способными к успешному решению сложных, неоднозначных, нелинейных профессиональных задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова Л. А. К концепции жизнестойкости в психологии // Сибирская психология сегодня : сб. науч. тр. / под ред. М. М. Горбатовой, А. В. Серого, М. С. Яницкого. — Кемерово : Кузбассвузиздат, 2004. — Вып. 2. — С. 82—90.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие для студ. вузов. — 2-е изд., перераб. и доп. — М., 2003. — 336 с.
3. Кузьмин М. Ю. Кризис идентичности у студентов и его связь с жизнестойкостью : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. — Иркутск, 2012. — 191 с.
4. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. — М. : Смысл, 2006. — 63 с.
5. Леонтьев Д. А., Мандрикова Е. Ю., Осин Е. Н., Плотникова А. В., Рассказова Е. И. Опыт структурной диагностики личностного потенциала // Психологическая диагностика. — 2007. — № 1. — С. 8—32.
6. Логинова М. В. Психологическое содержание жизнестойкости личности студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2010. — 24 с.
7. Микляева А. В., Румянцева П. В. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. — С. 8—47.

8. Мищенко Т. В. Определение содержания понятия профессиональной идентичности // Кризис идентичности и проблемы становления гражданского общества в России. — Ярославль, 2003. — С. 168—176.
9. Наливайко Т. В. Исследование жизнестойкости и ее связей со свойствами личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Ярославль, 2006. — 27 с.
10. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. — М. : Изд-во УРАО, 2002. — 160 с.
11. Профессиональное становление будущих психологов : моногр. / под общ. ред. З. В. Дияновой, О. П. Фроловой, Т. М. Щеголевой. — Иркутск : Изд-во Иркут. гос. ун-та, 2008. — 124 с.
12. Румянцева Т. В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре. — СПб. : Речь, 2006. — 176 с.
13. Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. — М. : Москов. психолого-социальный ин-т, 2007. — 128 с.
14. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — М., 2001. — 69 с.
15. Khoshaba D., Maddi S. Early Antecedents of Hardiness // Consulting Psychology Journ. — 1999. — Vol. 51. — N 2. — P. 106—117.
16. Maddi S. Greating Through Making Decisions // The Human Search for Meaning / ed. by P. T. P. Wong, P. S. Fry. Mahwah. — 1998. — P. 1—25.

REFERENCES

1. Aleksandrova L. A. K kontseptsii zhiznестoykosti v psikhologii // Sibirskaya psikhologiya segodnya : sb. nauch. tr. / pod red. M. M. Gorbatovoy, A. B. Serogo, M. S. Yanitskogo. — Kemerovo : Kuzbassvuzizdat, 2004. — Вып. 2. — S. 82—90.
2. Zeer E. F. Psikhologiya professiy : ucheb. posobie dlya stud. vuzov. — 2-e izd., pererab. i dop. — M., 2003. — 336 s.
3. Kuz'min M. Yu. Krizis identichnosti u studentov i ego svyaz' s zhiznестoykost'yu : dis. ... kand. psikholog. nauk : 19.00.01. — Irkutsk, 2012. — 191 s.
4. Leont'ev D. A., Rasskazova E. I. Test zhiznестoykosti. — M. : Smysl, 2006. — 63 s.
5. Leont'ev D. A., Mandrikova E. Yu., Osin E. N., Plotnikova A. V., Rasskazova E. I. Opyt strukturnoy diagnostiki lichnostnogo potentsiala // Psikhologicheskaya diagnostika. — 2007. — № 1. — S. 8—32.
6. Loginova M. V. Psikhologicheskoe sodержanie zhiznестoykosti lichnosti studentov : avtoref. dis. ... kand. psikholog. nauk. — M., 2010. — 24 s.
7. Miklyaeva A. V., Rummyantseva P. V. Sotsial'naya identichnost' lichnosti: sodержanie, struktura, mekhanizmy formirovaniya. — SPb. : Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2008. — S. 8—47.
8. Mishchenko T. V. Opredelenie sodержaniya ponyatiya professional'noy identichnosti // Krizis identichnosti i problemy stanovleniya grazhdanskogo obshchestva v Rossii. — Yaroslavl', 2003. — S. 168—176.
9. Nalivayko T. B. Issledovanie zhiznестoykosti i ee svyazey so svoystvami lichnosti : avtoref. dis. ... kand. psikholog. nauk. — Yaroslavl', 2006. — 27 s.
10. Povarenkov Yu. P. Psikhologicheskoe sodержanie professional'nogo stanovleniya cheloveka. — M. : Izd-vo URAO, 2002. — 160 s.
11. Professional'noe stanovlenie budushchikh psikhologov : monogr. / pod obshch. red. Z. V. Diyanovoy, O. P. Frolovoy, T. M. Shehegolevoy. — Irkutsk : Izd-vo Irkut. gos. un-ta, 2008. — 124 s.
12. Rummyantseva T. V. Psikhologicheskoe konsul'tirovanie: diagnostika otnosheniy v pare. — SPb. : Rech', 2006. — 176 s.
13. Shneyder L. B. Lichnostnaya, gendernaya i professional'naya identichnost': teoriya i metody diagnostiki. — M. : Moskov. psikhologo-sotsial'nyy in-t, 2007. — 128 s.
14. Shneyder L. B. Professional'naya identichnost': struktura, genezis i usloviya stanovleniya : avtoref. dis. ... d-ra psikholog. nauk. — M., 2001. — 69 s.
15. Khoshaba D., Maddi S. Early Antecedents of Hardiness // Consulting Psychology Journ. — 1999. — Vol. 51. — N 2. — P. 106—117.
16. Maddi S. Greating Through Making Decisions // The Human Search for Meaning / ed. by P. T. P. Wong, P. S. Fry. Mahwah. — 1998. — P. 1—25.

Ковалева Александра Георгиевна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19, ауд. И-519; e-mail: kovalka73@mail.ru.

Анчугова Ольга Вячеславовна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19, ауд. И-519; e-mail: leleka-eka@mail.ru.

Зарифуллина Дарья Павловна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19, ауд. И-519; e-mail: dashyta_gr@mail.ru.

Курманова Диляра Ильшатовна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19, ауд. И-519; e-mail: dilechka93@mail.ru.

Ткачева Марина Викторовна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19, ауд. И-519; e-mail: tkachevamv@mail.ru.

СИСТЕМА ИНОЯЗЫЧНОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: иноязычное лингвистическое образование; профессиональные компетенции; информационные технологии; междисциплинарные проекты; студенты; метод проектов; проектная деятельность; иностранные языки; методика преподавания иностранных языков; методика иностранных языков в вузе.

АННОТАЦИЯ. Данная статья характеризует систему иноязычного лингвистического образования для неязыковых направлений подготовки студентов Института радиоэлектроники и информационных технологий в Уральском федеральном университете. Авторы статьи предлагают опыт использования информационно-коммуникационных технологий для формирования иноязычной коммуникативной компетенции на различных ступенях образования, которые включают бакалавриат, магистратуру и аспирантуру. В статье авторы дают определение данной компетенции. Для каждой ступени образования предусмотрено формирование различных компонентов иноязычной коммуникативной профессиональной компетенции, отвечающих требованиям учебных программ. При освоении дисциплины «Иностранный язык» на 1–2 курсе бакалавриата используются различные средства обучения, которые направлены на формирование иноязычной коммуникативной и технологической компетенции. Для формирования и развития иноязычной коммуникативной профессиональной компетенции на 3–4 курсе бакалавриата применяются описанные в статье аутентичные учебные материалы и междисциплинарные проекты. В магистратуре и аспирантуре средства обучения направлены на развитие иноязычной коммуникативной научно-исследовательской компетенции. Процесс формирования иноязычной коммуникативной профессиональной компетенции предусматривает различные средства обучения иностранному языку для организации аудиторной, самостоятельной и внеаудиторной работы студентов на различных ступенях образования в вузе. В статье представлено подробное описание структуры организации работы студентов на различных ступенях образования на основании УМК (учебно-методических комплексов), содержание которых способствует формированию и развитию каждого компонента иноязычной коммуникативной профессиональной компетенции. Авторы дают практические рекомендации по организации процесса обучения иностранному языку с использованием УМК и с активным использованием информационно-коммуникационных технологий для организации аудиторной, самостоятельной и внеучебной работы студентов, магистрантов и аспирантов.

Kovaleva Aleksandra Georgiyevna,

Candidate of Pedagogy, Associate professor of Department of Foreign Languages and Translation, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

Anchugova Ol'ga Vyacheslavovna,

Senior Lecturer of Department of Foreign Languages and Translation, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

Zarifullina Dar'ya Pavlovna,

Senior Lecturer of Department of Foreign Languages and Translation, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

Kurmanova Dilyara Il'shatovna,

Senior Lecturer of Department of Foreign Languages and Translation, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

Tkacheva Marina Viktorovna,

Senior Lecturer of Department of Foreign Languages and Translation, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

A SYSTEM OF SECOND LANGUAGE EDUCATION FOR STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES ON THE BASIS OF INFORMATION TECHNOLOGIES

KEYWORDS: second language education; professional competences; information technologies; interdisciplinary projects; students; project methods; project activity; foreign languages; methods of teaching foreign languages; methods of teaching foreign languages at higher education institution.

ABSTRACT. The article presents a system of second language education of students of non-linguistic specialties of the Institute of Radio-electronics and Information Technologies at the Ural Federal University. The authors present the experience of application of information and communication technology for the formation of foreign language communicative competence at various stages of education including bachelor, master and postgraduate programs. The given competence is defined in the article. Each stage of education presupposes the formation of different components of professional foreign language communicative competence that meet the requirements of certain training programs. Various learning technologies aimed at the formation of foreign language communicative and technological competence are used while mastering the discipline «Foreign language» during the 1st and the 2nd years of the bachelor degree courses. Authentic educational resources and interdisciplinary projects are used as teaching aids for the formation and development of the professional foreign language communicative competence during the 3rd and 4th years of the bachelor program. Master's degree and postgraduate programs use teaching aids which are aimed at the development of foreign language communicative science-research competence. The process of formation of professional foreign language communicative competence includes different foreign language teaching aids for the arrangement of in-class, individual and extracurricular work of students at different stages of education in higher education institutions. The article presents a detailed description of the structure of students' work at different stages of education on the basis of the existing learning materials (guides, aids, textbooks, etc.) the content of which facilitates the formation and development of every component of the professional foreign language communicative competence. The authors of the article give practical recommendations on organization of the educational process of teaching a foreign language using the learning materials and active implementation of information and communication technologies in the in-class, individual and extracurricular work of bachelor's degree, master's degree and postgraduate students.

Введение

В тесном контакте с деловым и экспертным сообществом Правительство подготовило программу по развитию цифровой экономики, которая рассчитана на десятилетия. По словам В. В. Путина, «цифровая экономика — это не отдельная отрасль, по сути это уклад жизни, новая основа для развития системы государственного управления, экономики, бизнеса, социальной сферы, всего общества. Формирование цифровой экономики — это вопрос национальной безопасности и независимости России, конкуренции отечественных компаний» [9]. В. В. Путин также подчеркнул, что цифровая экономика позволит «создавать качественно новые модели бизнеса, торговли, логистики, производства, изменять формат образования, здравоохранения, госуправления, коммуникаций между людьми, а следовательно — задает новую парадигму развития государства, экономики, всего общества».

В связи с этим в Послании Федеральному собранию [8] было включено поручение Правительству предложить системные подходы к наращиванию кадровых, интеллектуальных, технологических возможностей России в области так называемой цифровой экономики. В тесном контакте с деловым, экспертным сообществами Правительство подготовило соответствующую программу, которая рассчитана до середины следующего десятилетия. Эта программа

предусматривает и образовательное направление, поскольку требует подготовки специалистов нового типа: «Самое главное, конечно, это человеческий капитал, потому что успешное развитие цифровой экономики будет происходить только тогда, когда люди обладают нужными знаниями и опытом. И это компетенция в широком смысле слова. Это не только разработчики программного обеспечения, это опять же переоценка всего подхода к специалистам высокой квалификации во многих сферах» [6].

Необходимо подчеркнуть, что процесс развития цифровой экономики и страны в целом невозможен без международного взаимодействия. Данные процессы подразумевают наличие иноязычных коммуникативных компетенций у «специалистов высокой квалификации».

Таким образом, необходимо создание и развитие такой среды при подготовке профессионалов в различных сферах деятельности, которая отвечает современным требованиям общества. Необходима обучающая среда, которая способствует формированию и развитию иноязычных коммуникативных компетенций и компетенций в области информационно-коммуникационных технологий для эффективного ведения профессиональной и научной деятельности.

Кафедра иностранных языков и перевода Уральского федерального университета несколько лет успешно работает над созданием и совершенствованием информационно-коммуникационной профессиональ-

но-образовательной среды для организации иноязычного лингвистического обучения студентов, магистрантов и аспирантов Института радиоэлектроники и информационных технологий.

Целью данного исследования является определение средств для формирования иноязычной коммуникативной профессиональной компетенции, обеспечивающей межкультурное общение и решение социально-коммуникативных задач в различных областях профессиональной и научной деятельности на иностранном языке. Объектом данного исследования является процесс обучения иностранному языку на различных ступенях образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура) в вузе. Предметом исследования выступают средства для организации аудиторной, самостоятельной и внеучебной работы студентов в процессе обучения иностранному языку с использованием информационно-коммуникационных технологий на различных ступенях образования в вузе. Для достижения целей исследования были применены следующие методы научного исследования: анализ научных исследований российских и зарубежных ученых, систематизация полученных данных, анализ учебных материалов, необходимых для организации учебного процесса, внедрение результатов исследований в педагогическую практику и анализ результатов обучения.

Информационно-коммуникационная профессионально-образовательная среда

Понятие образовательной среды разрабатывается на протяжении последних десятилетий рядом ученых [24; 15; 16] в разных странах.

В современной педагогике образовательная среда трактуется как часть социокультурного пространства, зона взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательного процесса [22].

Для организации неязыкового лингвистического обучения на различных ступенях высшего образования нами предлагается следующее определение информационно-коммуникационной профессионально-образовательной среды (ИКПОС): система формирования личности в процессе приобретения профессиональных и иноязычных компетенций, а также возможностей их развития средствами информационно-коммуникационных технологий в сфере научной и профессиональной коммуникации в различных социально-культурных условиях. ИКПОС является многокомпонентной и многофункциональной системой [11]. Основные компоненты ин-

формационно-коммуникационной профессионально-образовательной среды для обучения иностранному языку имеют адекватные своему содержанию функции, которые обеспечивают гармоничное взаимодействие всех компонентов для формирования необходимых компетенций.

Мы определяем следующие задачи для формирования ИКПОС: внедрение мультимедийных средств в процесс обучения (аудио-, видеоматериалы, онлайн-тренажеры, справочные материалы, компьютерные программы и приложения, электронные образовательные программы); организация профессионально и научно ориентированной учебной деятельности студентов на иностранном языке (проектная работа в области направления подготовки, круглые столы, конференции, вебинары, открытые коллоквиумы с носителями языка и экспертами в профессиональной сфере); профессионально направленные мероприятия для организации внеучебной работы студентов на иностранном языке (конференции, конкурсы, олимпиады, которые носят воспитательный, общекультурный и межкультурный характер).

Решение данных задач направлено на формирование различных компетенций на каждой из ступеней образования, в зависимости от требований Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) и программы обучения [10].

Компоненты иноязычной коммуникативной профессиональной компетенции

Компетенции, относящиеся к изучению иностранного языка и освоению информационно-коммуникационных технологий, присутствуют в общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных группах компетенций в ФГОС в зависимости от направления подготовки. Таким образом, обучение иностранному языку в вузе может опираться на информационно-коммуникационные технологии как на современное средство обучения.

Исходя из вышесказанного, обучение иностранному языку с использованием информационно-коммуникационных технологий на различных ступенях образования в вузе основано на компетентностной модели иноязычной коммуникативной профессиональной компетенции, которую составляют:

– иноязычная коммуникативная компетенция как способность и готовность осуществлять иноязычное общение в определенных программой требованиях, которые, в свою очередь, опираются на комплекс специфических для иностранного языка знаний, умений и навыков в чтении, письме, аудировании и говорении на ино-

странном языке, включая фонетические и грамматические знания, умения и навыки [2];

- межкультурная компетенция как способность личности осуществлять профессиональную коммуникацию в различных культурах, базируясь на специальных знаниях родной и зарубежных культур и языков [1];

- технологическая компетенция как совокупность знаний, умений и навыков, формируемых в процессе обучения с использованием ИКТ в вузе и позволяющих быть активным участником данного процесса, что обеспечивает выполнение профессиональной и научной деятельности с помощью информационно-коммуникационных технологий [3];

- научно-исследовательская компетенция как способность обобщать и критически оценивать результаты, полученные отечественными и зарубежными исследователями, выявлять перспективные направления, составлять программу исследований, обсуждать этапы и результаты исследований с исследователями из различных стран, решая основные задачи профессиональной деятельности [5, с. 98–108];

- компетенция в области направления подготовки / специальности как способность и готовность студентов осуществлять иноязычное общение с учетом основных лингвистических особенностей иностранного языка для развития имеющихся профессиональных знаний посредством изучения необходимого материала на иностранном языке, анализа сведений, сравнения и выявления перспективных изменений в профессиональной сфере, обсуждения результатов проведенных изысканий для решения основных задач в профессиональной деятельности [23].

Таким образом, развитие технологической компетенции в процессе обучения иностранному языку становится средством формирования и развития иноязычной коммуникативной, межкультурной, научной и профессиональной компетенций в рамках ИКПОС.

Средства формирования иноязычной коммуникативной технологической компетенции (бакалавры, 1–2 курс)

На первом и втором курсе для освоения дисциплины «Иностранный язык» мы предлагаем использовать учебно-методический комплекс общего профиля, который отвечает требованиям как учебной программы, так и студентов и преподавателей и направлен на формирование иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенций. УМК должен содержать материалы, которые направлены на формирование и развитие всех видов речевой деятельности, а также знакомить студентов с культурными

особенностями других стран. Сейчас на рынке представлен большой выбор аутентичных УМК, которые не только отвечают данным требованиям, но и способствуют формированию и развитию технологической компетенции. Данные УМК объединяют не только печатную версию учебника, аудио- и видео-файлы, но и предполагают доступ к электронным образовательным средам — ЭОС («Touchstone» [25], Cambridge; «Language Leader» [17], Pearson и др.).

Для практических занятий со студентами Института радиотехники и информационных технологий УрФУ был выбран учебно-методический комплекс (УМК) «Language Leader», но без доступа к электронной образовательной среде, так как для обучения грамматике используется «My Grammar Lab» [18] издательства «Pearson», имеющий доступ к ЭОС. В связи с тем, что изучение грамматики осуществляется на всех ступенях образования (1–4 курсы, магистратура и аспирантура), данный выбор вполне оправдан.

Для организации самостоятельной работы студентов используется проектная работа по направлению подготовки. Студенты выполняют проект по теме «История специальности, современное состояние, научные направления, технологические процессы специальности». Проектная работа подразумевает работу с онлайн-источниками на иностранном языке, подготовку мультимедийной презентации для защиты, что способствует формированию и развитию иноязычной коммуникативной, межкультурной и технологической компетенций.

Для организации внеаудиторной работы проводится ежегодный фестиваль рекламных роликов. Студенты сами снимают рекламные видеоролики различной тематики, включая межкультурную и социальную. Лучшие ролики объединяются в единый фильм и демонстрируются во время проведения недели иностранных языков.

Таким образом организована система базовой языковой подготовки для студентов 1–2 курсов, которая закладывает основу для формирования и развития необходимых компетенций на последующих ступенях высшего образования.

Средства формирования иноязычной коммуникативной компетенции в области направления подготовки / специальности (бакалавры, 3–4 курс)

Обучение в профессиональной сфере на иностранном языке имеет большой потенциал, позволяя студентам ориентироваться в своем направлении подготовки, принимать участие в конференциях на иностранном языке и сотрудничать с зарубежными коллегами, свободно ориентируясь в пере-

довых направлениях профессии и изменениях терминологии.

Современный рынок аутентичных учебно-методических комплексов предлагает большое разнообразие материалов для обучения иностранному языку в различных профессиональных сферах: газовой и нефтяной отрасли [21], финансах [19], медицине [20], юриспруденции [13], информационно-коммуникационных технологиях [14], авиации [12] и других. Данные УМК не требуют от преподавателя иностранного языка широких знаний в области направления подготовки и являются хорошими подспорьями в усвоении базовых знаний и терминологии в профессиональной сфере. Объяснения терминологии можно найти в текстах, которые включены в тематические разделы, а также в книге для учителя.

Для практических занятий студентов ИРИТ-РтФ был выбран УМК *Infotech English for computer users*. Цель учебника — помочь студентам как совершенствовать навыки иностранного языка, так и непосредственно приобрести знания об информационно-коммуникационных технологиях на английском языке, развивая иноязычную коммуникативную, межкультурную и технологическую компетенции. Особое внимание уделяется изучению профессиональной лексики, что помогает студентам в работе с текстами по направлению подготовки. Для работы с текстами студенты используют онлайн-источники и словари.

Самостоятельную работу студентов 3–4 курсов предполагает междисциплинарный проект «Иностранный язык специальности». В ходе реализации проекта студенты занимаются темой из области направления подготовки. Учащиеся получают помощь в реализации проекта как от преподавателей своего направления подготовки, так и от преподавателей иностранного языка. Преподаватели по специальным дисциплинам консультируют по теме, источникам и содержанию проекта. Преподаватели иностранного языка помогают студентам работать с источниками на иностранном языке, онлайн справочными материалами и в подготовке мультимедийных презентаций для отчета по проекту на иностранном языке.

Результаты проекта становятся основой для создания видеороликов. Видеоконференция на иностранных языках «How It Works», внеучебное мероприятие, позволяет студентам продемонстрировать результаты своих исследований в области технологических процессов будущей профессиональной деятельности широкой аудитории. Студенты используют различное программное обеспечение и приложения для создания видеороликов, которые дают за-

конченное представление об описываемом процессе. Наиболее интересные ролики, с точки зрения содержания и технического исполнения, демонстрируются во время недели иностранных языков.

Планомерно организованная аудиторная, самостоятельная и внеаудиторная работа студентов 3–4 курсов при изучении иностранного языка не только способствует формированию и развитию необходимых компонентов иноязычной коммуникативной профессиональной компетенции, но и повышает мотивацию студентов к изучению иностранного языка, так как демонстрирует практическое применение знаний иностранного языка в будущей профессиональной деятельности.

Средства формирования иноязычной коммуникативной научно-исследовательской компетенции (магистранты, аспиранты)

Для изучения дисциплины «Иностранный язык для научно-исследовательской работы» магистрантам и аспирантам предлагается учебно-методический комплекс *English for Academics*, который разработан для освоения академического английского языка. Тематика УМК помогает овладеть необходимыми знаниями, лексикой и коммуникативными навыками для эффективной интеграции в международное научно-образовательное пространство, а также для укрепления позиции российских университетов в международных рейтингах [7].

Основным преимуществом данного УМК является модульная структура, что позволяет преподавателю самостоятельно выстраивать траекторию обучения, в зависимости от уровня владения иностранным языком у студентов. Каждая тема содержит задания разнопланового характера, способствующие дальнейшему развитию навыков чтения, устной, письменной речи и аудирования. Данные задания формируют и развивают компонент иноязычной коммуникативной компетенции в составе иноязычной коммуникативной научно-исследовательской компетенции (ИКНИК). Практические задания стимулируют творческую и когнитивную деятельность обучающихся и имеют коммуникативную основу. УМК предлагает различные тексты и ссылки на различные источники, которые дают представление о научных традициях в различных странах и отраслях. Таким образом, содержание учебного пособия способствует формированию и развитию каждого компонента ИКНИК [4, с. 72–78].

Для организации самостоятельной работы обучающиеся выполняют междисциплинарный проект по модулю «Иностранный язык для научно-исследовательской работы». Студенты продолжают осваивать

терминологию в области направления подготовки, знакомятся с научно-технической литературой, выполняют расчетно-графические работы. Защита результатов проекта проходит на иностранном языке с мультимедийной презентацией. Таким образом, данная работа способствует формированию и развитию иноязычной коммуникативной научно-исследовательской компетенции.

Результаты междисциплинарного проекта находят свое отражение во внеаудиторной работе, которая предполагает написание научных статей, в том числе и на иностранном языке. Лучшие статьи представляются на ежегодной международной научно-практической конференции студентов и аспирантов, которая проводится кафедрой иностранных языков и перевода УрФУ. Докладчики получают практику публичных выступлений на конференциях, участия в научных дискуссиях на иностранном языке в профессиональной сфере. Таким образом, обучающиеся накапливают профессиональные знания и развивают коммуникативные качества.

Предложенные средства формирования различных компонентов иноязычной коммуникативной научно-исследовательской компетенции формируют необходимую базу для полноценного и равноправного участия в научных мероприятиях как в России, так и за рубежом. Умение анализировать уже существующие исследования на русском и иностранном языке, способность к проведению собственного исследования и дальнейшей научно-публикационной деятельности на иностранном языке улучшают позиции России в международных рейтингах научно-исследовательской активности в целом и закладывают основу для формирования «специалистов высокой квалификации» в частности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артемьева О. А., Мильруд Р. П. Методология организации профессиональной подготовки специалиста на основе межкультурной коммуникации. — Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2005. — 160 с.
2. Гейхман Л. К. Интерактивное обучение общению (общепедагогический подход) : дис. ... д-ра пед. наук. — Екатеринбург, 2003.
3. Ковалева А. Г. Обучение иностранному языку студентов радиотехнических направлений подготовки на основе мультимедийных трансформаций : дис. ... канд. пед. наук. — Екатеринбург, 2017.
4. Ковалева А. Г., Анчугова О. В., Зарифуллина Д. П., Курманова Д. И., Ткачева М. В. Средства формирования иноязычной коммуникативной научно-исследовательской компетенции у магистров // Педагогическое образование в России. — 2018. — № 7. — С. 72—78.
5. Ковалева А. Г., Дымова Е. Е., Курманова Д. И. Компетентностная модель студента для научно-исследовательской деятельности на иностранном языке в вузе // Науч. вестн. Воронеж. гос. архитектурно-строительного ун-та. Сер.: Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. — 2017. — № 3 (35), окт. — С. 98—108.
6. Никифоров Н. А., министр связи и массовых коммуникаций. Заседание Совета по стратегическому развитию и приоритетным проектам 05.07.2017. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://putin.ru-an.info> (дата обращения: 10.09.2018).
7. Официальный сайт Британского совета в России [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.britishcouncil.ru/> (дата обращения: 21.09.2018).
8. Официальный сайт Президента РФ [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/53379> (дата обращения: 10.09.2018).

Заключение

Период перехода к цифровой экономике требует от системы образования новейших подходов и средств их реализации. Современные специалисты должны обладать не только профессиональными компетенциями, но и иноязычными коммуникативными, межкультурными, технологическими и научно-исследовательскими компетенциями для эффективной профессиональной деятельности. Информационно-коммуникационная профессионально-образовательная среда создает условия для формирования данных компетенций. Поэтапное развитие различных компонентов иноязычной коммуникативной профессиональной компетенции на различных ступенях высшего образования позволяет опираться на сформированные компетенции для развития новых. Таким образом, новейшими средствами формирования иноязычной коммуникативной профессиональной компетенции становятся не только учебно-методические комплексы, информационно-коммуникационные технологии, но и компетенции. Исходя из всего вышесказанного, необходимо подчеркнуть, что профессиональные компетенции современных «специалистов высокой квалификации» являются многокомпонентными структурами. В связи с этим и выбор средств формирования и развития профессиональных компетенций требует тщательности и апробации. Поэтому отбор средств формирования и развития иноязычной коммуникативной профессиональной компетенции предусматривает определенные средства для организации практической аудиторной, самостоятельной и внеаудиторной работы студентов на каждой ступени образования в вузе.

9. Путин: «Формирование цифровой экономики — вопрос национальной безопасности РФ» [Электронный ресурс] // ТАСС. Ново-Огарево, 05.07.2017. — Режим доступа: <https://tass.ru/ekonomika/4389411> (дата обращения: 10.09.2018).
10. Федеральный государственный образовательный стандарт [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://минобрнауки.рф/документы/336>.
11. Anchugova O., Kovaleva A., Korneeva L. Information Communication Professionally Educating Environment as the Language Teaching Aid of ICT Students // INTED 2017 (11th annual International Technology, Education and Development Conference). — Spain, 2017.
12. Express Series English for Cabin Crew [Electronic resource] // Oxford Univ. Pr. : official site. — Mode of access: https://elt.oup.com/catalogue/items/global/business_esp/express_series/industries/9780194579575?cc=ru&selLanguage=ru&mode=hub (date of access: 19.09.2018).
13. Express Series English for Legal Professionals [Electronic resource] // Oxford Univ. Pr. : official site. — Mode of access: https://elt.oup.com/catalogue/items/global/business_esp/express_series/professions/9780194579155?cc=ru&selLanguage=ru&mode=hub (date of access: 19.09.2018).
14. Express Series English for Telecoms and Information Technology [Electronic resource] // Oxford Univ. Pr. : official site. — Mode of access: https://elt.oup.com/catalogue/items/global/business_esp/express_series/industries/9780194569606?cc=ru&selLanguage=ru&mode=hub (date of access: 19.09.2018).
15. Hutchinson Linda. Educational environment // ABC of learning and teaching. — April, 2003.
16. Koshevoi O. Educational environment monitoring at a non-state university as a way of improving the educational process quality [Electronic resource] // Scientific and methodological electronic journal. — 2012, Mach. — Mode of access: URL: <https://e-koncept.ru/en/tag/educational+environment>.
17. Language Leader : English course [Electronic resource] // Pearson : official site. — Mode of access: <http://www.pearsonlongman.com/languageleader> (date of access: 20.09.2018).
18. MyGrammarLab [Electronic resource] // Pearson : official site. — Mode of access: <https://www.pearsonelt.com/tools/digital/my-grammar-lab.html> (date of access: 20.09.2018).
19. Oxford English for Careers: Finance 1 Student Book [Electronic resource] // Oxford Univ. Pr. : official site. — Mode of access: https://elt.oup.com/catalogue/items/global/business_esp/oxford_english_for_careers/finance/9780194569934?cc=ru&selLanguage=ru&mode=hub (date of access: 19.09.2018).
20. Oxford English for Careers: Medicine 2 Student's Book [Electronic resource] // Oxford Univ. Pr. : official site. — Mode of access: https://elt.oup.com/catalogue/items/global/business_esp/oxford_english_for_careers/medicine/9780194569569?cc=ru&selLanguage=ru&mode=hub (date of access: 19.09.2018).
21. Oxford University Press [Electronic resource] : official site. — Mode of access: <https://elt.oup.com/?cc=ru&selLanguage=ru> (date of access: 19.09.2018).
22. Shcherbakova T. On the question of the structure of educational environment in educational institutions // Young Scientist. — 2012. — Vol. 5. — P. 545—548.
23. Sondergaard T. F., Andersen J., Hjørland B. Documents and the communication on scientific and scholarly information — revising and updating the UNISIST model. [E.v.] // Journ. of Documentation.— 2003.— Vol. 59. — No. 3.— P. 278—320.
24. The Glossary of Education Reform by Great Schools Partnership [Electronic resource]. — Mode of access: <http://edglossary.org/learning-environment/>.
25. Touchstone [Electronic resource] // Cambridge Univ. Pr. : official site. — Mode of access: <https://www.cambridge.org/us/cambridgeenglish/catalog/adult-courses/touchstone> (date of access: 20.09.2018).

REFERENCES

1. Artem'eva O. A., Mil'rud R. P. Metodologiya organizatsii professional'noy podgotovki spetsialista na osnove mezkhkul'turnoy kommunikatsii. — Tambov : Izd-vo Tamb. gos. tekhn. un-ta, 2005. — 160 s.
2. Geykhman L. K. Interaktivnoe obuchenie obshcheniyu (obshchepedagogicheskii podkhod) : dis. ... d-ra ped. nauk. — Ekaterinburg, 2003.
3. Kovaleva A. G. Obuchenie inostrannomu yazyku studentov radiotekhnicheskikh napravleniy podgotovki na osnove mul'timediiynykh transformatsiy : dis. ... kand. ped. nauk. — Ekaterinburg, 2017.
4. Kovaleva A. G., Anchugova O. V., Zarifullina D. P., Kurmanova D. I., Tkacheva M. V. Sredstva formirovaniya inoyazychnoy kommunikativnoy nauchno-issledovatel'skoy kompetentsii u magistrrov // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2018. — № 7. — S. 72—78.
5. Kovaleva A. G., Dymova E. E., Kurmanova D. I. Kompetentnostnaya model' studenta dlya nauchno-issledovatel'skoy deyatel'nosti na inostrannom yazyke v vuze // Nauch. vestn. Voronezh. gos. arkhitekturno-stroitel'nogo un-ta. Ser.: Sovremennye lingvisticheskie i metodiko-didakticheskie issledovaniya. — 2017. — № 3 (35), okt. — S. 98—108.
6. Nikiforov N. A., ministr svyazi i massovykh kommunikatsiy. Zasedanie Soveta po strategicheskomu razvitiyu i prioritnym proektam 05.07.2017. [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://putin.ru-an.info> (data obrashcheniya: 10.09.2018).
7. Ofitsial'nyy sayt Britanskogo soveta v Rossii [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://www.britishcouncil.ru/> (data obrashcheniya: 21.09.2018).
8. Ofitsial'nyy sayt Prezidenta RF [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/53379> (data obrashcheniya: 10.09.2018).
9. Putin: «Formirovanie tsifrovoy ekonomiki — vopros natsbezopasnosti RF» [Elektronnyy resurs] // TASS. Novo-Ogarevo, 05.07.2017. — Rezhim dostupa: <https://tass.ru/ekonomika/4389411> (data obrashcheniya: 10.09.2018).
10. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <https://minobrnauki.rf/dokumenty/336>.

11. Anchugova O., Kovaleva A., Korneeva L. Information Communication Professionally Educating Environment as the Language Teaching Aid of ICT Students // INTED 2017 (11th annual International Technology, Education and Development Conference). – Spain, 2017.
12. Express Series English for Cabin Crew [Electronic resource] // Oxford Univ. Pr. : official site. – Mode of access: https://elt.oup.com/catalogue/items/global/business_esp/express_series/industries/9780194579575?cc=ru&selLanguage=ru&mode=hub (date of access: 19.09.2018).
13. Express Series English for Legal Professionals [Electronic resource] // Oxford Univ. Pr. : official site. – Mode of access: https://elt.oup.com/catalogue/items/global/business_esp/express_series/professions/9780194579155?cc=ru&selLanguage=ru&mode=hub (date of access: 19.09.2018).
14. Express Series English for Telecoms and Information Technology [Electronic resource] // Oxford Univ. Pr. : official site. – Mode of access: https://elt.oup.com/catalogue/items/global/business_esp/express_series/industries/9780194569606?cc=ru&selLanguage=ru&mode=hub (date of access: 19.09.2018).
15. Hutchinson Linda. Educational environment // ABC of learning and teaching. – April, 2003.
16. Koshevoi O. Educational environment monitoring at a non-state university as a way of improving the educational process quality [Electronic resource] // Scientific and methodological electronic journal. – 2012, Mach. – Mode of access: URL: <https://e-koncept.ru/en/tag/educational+environment>.
17. Language Leader : English course [Electronic resource] // Pearson : official site. – Mode of access: <http://www.pearsonlongman.com/languageleader> (date of access: 20.09.2018).
18. MyGrammarLab [Electronic resource] // Pearson : official site. – Mode of access: <https://www.pearsonelt.com/tools/digital/my-grammar-lab.html> (date of access: 20.09.2018).
19. Oxford English for Careers: Finance 1 Student Book [Electronic resource] // Oxford Univ. Pr. : official site. – Mode of access: https://elt.oup.com/catalogue/items/global/business_esp/oxford_english_for_careers/finance/9780194569934?cc=ru&selLanguage=ru&mode=hub (date of access: 19.09.2018).
20. Oxford English for Careers: Medicine 2 Student's Book [Electronic resource] // Oxford Univ. Pr. : official site. – Mode of access: https://elt.oup.com/catalogue/items/global/business_esp/oxford_english_for_careers/medicine/9780194569569?cc=ru&selLanguage=ru&mode=hub (date of access: 19.09.2018).
21. Oxford University Press [Electronic resource] : official site. – Mode of access: <https://elt.oup.com/?cc=ru&selLanguage=ru> (date of access: 19.09.2018).
22. Shcherbakova T. On the question of the structure of educational environment in educational institutions // Young Scientist. – 2012. – Vol. 5. – P. 545–548.
23. Sondergaard T. F., Andersen J., Hjørland B. Documents and the communication on scientific and scholarly information – revising and updating the UNISIST model. [E.v.] // Journ. of Documentation. – 2003. – Vol. 59. – No. 3. – P. 278–320.
24. The Glossary of Education Reform by Great Schools Partnership [Electronic resource]. – Mode of access: <http://edglossary.org/learning-environment/>.
25. Touchstone [Electronic resource] // Cambridge Univ. Pr. : official site. – Mode of access: <https://www.cambridge.org/us/cambridgeenglish/catalog/adult-courses/touchstone> (date of access: 20.09.2018).

Плешакова Анастасия Юрьевна,

кандидат педагогических наук, начальник управления международной деятельности, доцент кафедры управления персоналом, Уральский государственный горный университет; 620144, г. Екатеринбург, пер. Университетский, 7, 4 уч. зд., к. 4509; e-mail: identity2409@gmail.com.

**ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ДУАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ФРГ
В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дуальная система образования; условия функционирования; тенденции развития; перспективы развития; заимствование опыта.

АННОТАЦИЯ. Актуальность исследуемой проблемы обусловлена потребностью в изучении перспектив развития дуальной системы образования ФРГ в условиях глобализации для определения возможностей ее заимствования образовательными системами других стран. Цель работы состоит в исследовании перспектив развития дуальной системы образования ФРГ на основе анализа современных англо- и немецкоязычных источников и экспертных оценок. В основу методологии исследования положен сравнительный анализ иноязычных научных текстов, включенное наблюдение автора как участника Конгресса по профессиональному образованию 2018 г. в г. Берлине, проводимого Федеральным институтом профессионального образования ФРГ, а также экспертный опрос с использованием открытых и закрытых вопросов, дополненный методом контент-анализа материалов. Исследование обобщает опыт реализации дуальной системы образования ФРГ и систематизирует перспективы его развития в условиях глобализации в области совершенствования законодательных и экономических механизмов, перехода к раннему профориентированию, коррекции организационно-методического обеспечения, ориентации на новые профессии и компетенции. Материалы статьи могут быть полезны в плане практического применения для системы профессионального образования ФРГ при формировании механизмов реагирования на глобализационные изменения, а также могут быть использованы применительно к системам профессионального образования других стран, стремящихся заимствовать опыт дуального образования ФРГ, для понимания условий эффективного функционирования аналогичной образовательной модели.

Pleshakova Anastasiya Yur'yevna,

Candidate of pedagogy, Head of the International Activities Office, Associate Professor of Department of Staff Management, Ural State Mining University, Ekaterinburg, Russia.

**PROSPECTS OF THE GERMAN DUAL SYSTEM OF EDUCATION IN THE SITUATION
OF GLOBALIZATION**

KEYWORDS: dual system of education; conditions of functioning; development tendencies; prospects of development; borrowing experience.

ABSTRACT. The urgency of the problem is substantiated by the need to study the German dual system of education to determine the possibilities of its borrowing by other countries in the context of globalization of educational space. The aim of the article is to study the prospects of the German dual system development on the basis of analysis of contemporary English and German language sources and expert assessments. The research methodology is based on a comparative analysis of foreign-language scientific papers, including the author's observations as a participant of the BIBB Congress in Berlin "VET of tomorrow — experience innovations", as well as experts' survey with the help of open-ended and closed-ended questions, supplemented by the method of content analysis of materials. The article summarizes the experience of implementation of the German dual system of education and systematizes its development prospects in the context of globalization in the field of improvement of legislative and economic mechanisms, transition to early career guidance, correction of organizational and methodological support, and orientation towards new professions and competences. The materials of the article can be useful to the German system of professional education for the formation of response mechanisms to global changes. They can be also used in relation to the systems of professional education of other countries trying to borrow the German experience of dual education to understand the conditions for effective functioning of a similar educational model.

Начало нового тысячелетия и Четвертая индустриальная революция ознаменовались для образовательных систем многих стран мира кризисом в осмыслении накопленного опыта и определении траекторий развития [24]. Цифровизация экономики и труда, изменения, произошедшие благодаря технологическим но-

вациям производства, тенденции демографических показателей и миграционные потоки последних десяти лет стимулировали потребность в изменении и развитии мировых систем профессионального образования. Эти обстоятельства актуализировали научную проблему изучения современных стратегий и обновляющихся парадигм об-

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-013-00695А «Условия и перспективы заимствования элементов немецкой дуальной формы образования в профессиональное образование РФ».

разования, идентичности образовательных систем в условиях глобализации, места человека и изменения его компетенций в технологизированном мире.

Система профессионального образования Германии, как и других стран, впервые за сто пятьдесят лет со времен индустриализации одномоментно столкнулась с таким количеством глобальных вызовов. С одной стороны, глобализация и универсализация образовательного пространства, с другой стороны, регионализация, выражающаяся в стремлении сохранить свой индивидуальный, национальный образовательный продукт, актуализировали потребность в анализе и оценке рисков, угрожающих стабильности и эффективности дуальной системы профессионального образования, и в определении основных тенденций ее развития.

Актуальность исследования тенденций и перспектив развития дуальной системы образования ФРГ обусловлена необходимостью переосмысления функционирования данной образовательной модели с целью своевременной реакции профессионального образования ФРГ на вызовы глобализации и определения возможностей трансляции опыта образовательным системам других стран. Важно обратить внимание на практический аспект развития дуальной системы образования — опыт, полученный в условиях происходящей глобализации, повлекшей за собой изменения в дуальной системе образования.

Основные дискуссии конца XX в. вокруг дуального образования ФРГ были направлены на уточнение баланса интересов государства и работодателей; экономическую рентабельность профессионального обучения на предприятиях; повышение эффективности взаимодействия профессиональной школы и предприятий. Эти дискуссии инициировались многими немецкими исследователями [11; 18; 22; 23].

В настоящее время активные исследования в области профессионального образования, направленные на выявление проблемных и спорных моментов, на разработку возможных траекторий развития и на поиск эффективных механизмов формирования образовательных моделей современного образца [25], проводятся Федеральным институтом профессионального образования (BIBB) ФРГ. Ученые института осуществляют мониторинг системы профессионального образования Германии, уделяя внимание проблемам профессиональных компетенций и оптимальных условий труда [27], формирования привлекательности профессионального образования для молодежи [19], перспектив и стремлений моло-

дого поколения [21], адаптации беженцев и мигрантов [17].

Дуальная система образования вызывает научный интерес не только у немецких исследователей. Западные исследователи проводят сравнительные исследования мировых систем профессионального образования, определяя механизмы реакции образования на вызовы в виде экономических изменений и новых социальных реалий, в которых оказывается человек [13; 20].

Советские и российские исследователи посвящали свои труды анализу дуальной системы образования Германии и в разные периоды давали диаметрально противоположные оценки эффективности данной образовательной системы, то отвергая возможность использования дуальной системы в отечественном образовании [1; 5; 12], то, наоборот, признавая ее перспективной [2; 3; 4; 6; 9; 10]. В настоящее время в России широко инициируется внедрение дуальной формы в профессиональное образование, однако недостаточность законодательных актов и инициатив, регулирующих данный процесс, отсутствие социально-экономических механизмов в части налоговых преференций предприятиям и студентам-стипендиатам, несогласованная политика предприятий и профессиональных образовательных организаций, негарантированность трудоустройства выпускников, проблемы педагогического и методического обеспечения учебно-производственной деятельности студентов порождают проблемы внедрения дуальной системы образования.

Ведущим методом исследования проблемы развития дуальной системы образования явился сравнительный анализ англо- и немецкоязычных научных источников; при проведении эмпирического исследования использованы методы включенного наблюдения при непосредственном участии автора в работе Берлинского конгресса по профессиональному образованию, экспертного опроса и контент-анализа полученных данных.

Цель эмпирического исследования, проведенного на территории ФРГ в июне 2018 г., состояла в определении современных условий и факторов реализации дуальной системы образования для выявления тенденций и перспектив ее развития; базой исследования стал исследовательский институт ФРГ, занимающийся изучением профессионального образования, торгово-промышленные палаты и профессиональные школы земель Бавария, Гессен, Берлин. Всего в исследовании приняли участие 57 экспертов.

Для экспертов был разработан опросник, включающий открытые и закрытые

вопросы, раскрывающие проблемы обеспечения эффективности и перспектив развития дуального образования в условиях глобализации.

Дуальная система профессионального образования ФРГ давно стала образцом эффективности профессионального образования для других стран. Возникшая как продукт социального партнерства, представляющего собой тесное взаимодействие государства, работодателей, общественных организаций по подготовке высококвалифицированного персонала в соответствии с потребностями рынка труда, дуальная система была успешно реализована в профессиональном образовании Германии [28]. Именно контрактная основа дуальной системы образования, в рамках которой происходит обучение профессиям, востребованным рынком труда, позволила обеспечить почти 100-процентную занятость населения.

Конгресс по проблемам профессионального образования, проведенный Федеральным институтом профессионального образования ФРГ и прошедший в Берлине в июне 2018 г., поставил своей задачей определение основных точек дальнейшего развития профессионального образования страны [14]. Министр образования ФРГ А. Карлижек, выступая на конгрессе, отметила, что дуальная система образования является настоящим символом государства, и в подтверждение этого привела статистику, согласно которой в 2017 г. было заключено более 500 000 контрактов предприятий со студентами на обучение [14].

Именно дуальная система образования стимулировала подъем общего уровня образования населения. Данные о росте числа образованного населения свидетельствуют о важности дуальной системы образования для становления ФРГ как государства: в 1976 г. 38% населения не имели профессионального или высшего образования, в 2013 г. данный показатель сократился до 15% [14].

Однако эксперты при столь оптимистичной статистике отмечают рост популярности высшего образования, начавшийся после 2005 г., когда все больше молодежи предпочитает вуз профессиональной школе. Кроме того, число безработных, имеющих диплом профессиональной школы, на 2017 г. составляло 19%, причиной чему стало технологическое обновление производства и, как следствие, исчезновение устаревших профессий [15]. В связи с тенденциями модернизации производства под наибольшим ударом оказались профессионалы со средним уровнем квалификации. К тому же официальные данные подтверждают наличие на рынке труда более 100 тыс. чел., которые не имеют никаких

дипломов об образовании [15]. Демографические показатели ФРГ демонстрируют неутешительную картину, свидетельствуя о демографическом спаде: численность населения в 2015 г. составила 45,8 млн чел., а прогнозируемая численность на 2040 г. достигает только 42,1 млн чел. [14]. Такая демографическая наклонная создает катастрофические риски для обеспечения производств ФРГ квалифицированными сотрудниками и требует модернизации системы дуального образования в соответствии с требованиями изменяющегося рынка труда.

Анализ демографической ситуации в России констатирует проблемную ситуацию с воспроизводством квалифицированных рабочих кадров — к концу 2000-х гг. структура населения РФ приобрела отчетливые регрессивные черты: ежегодная убыль трудоспособных возрастов городского населения возросла с 0,2 до 0,9%; средний возраст российского рабочего — 53–54 года [8]. По данным ООН, наша страна переходит к демографической старости, где доля пожилых более 7%, преобладает старение «снизу» за счет быстрого снижения численности детей, а диспропорция полов резко возрастает в возрасте старше 40 лет [29]. Социально-демографическая ситуация в РФ, так же как и в ФРГ, указывает на необходимость поиска эффективных моделей подготовки высококвалифицированных кадров, одной из которых для России может стать дуальная система.

Дуальная система образования стала для ФРГ поставщиком высококвалифицированных рабочих именно благодаря своему уникальному сочетанию практики и теории. Специфика обучения профессии в ней заключается в содержании учебного плана, нагрузке и количестве практических занятий, а также в регламенте проведения экзаменов, в которых выдерживается следующее соотношение заданий: 30% — теория, 70% — практика. Образовательный процесс построен таким образом, что в среднем 1,5 дня в неделю посвящено теоретическим занятиям, а 3,5 дня — практике. При этом качественной характеристикой такого сочетания является синтез производственной деятельности и теоретических основ будущей профессии, где теория и практика связаны тематически и преемственны в подходах. Заметим, что такое количественное соотношение теории и практики не характерно ни для одной из моделей профессионального образования, существующих в других странах.

К примеру, в России, согласно ФГОС, в программах бакалавриата соотношение теоретических и практических занятий — 40 к 60 (аудиторные занятия), а доля прак-

тики на предприятии составляет около 20% (в прикладном бакалавриате незначительно выше) от количества часов программы, причем реальное содержание практики на предприятии может быть абсолютно не связано с содержанием обучения [7].

Другим существенным признаком дуальной системы образования ФРГ является механизм вхождения студента в образовательную и профессиональную среду. Главным для студента ФРГ при выборе профессии и профессиональной школы является определение предприятия, заключающего с ним контракт и направляющего на обучение, поскольку это предприятие является его будущим работодателем. Несмотря на то, что это направление всегда будет по той специальности, которая необходима предприятию, механизм такого выбора приемлем для студента, поскольку гарантирует трудоустройство, снижает риски неуспешной профессиональной адаптации и уже на стадии обучения формирует у студента лояльность к месту работы. В практике же большинства других стран, в том числе и России, будущий студент приходит в профессиональную школу или профессиональную образовательную организацию, изначально ориентируясь на свои предпочтения в профессии, и по окончании обучения пытается трудоустроиться самостоятельно с рисками последующей адаптации. Результаты нашего исследования показали, что, по оценкам экспертов, для студентов профессиональных школ ФРГ возможность гарантированного трудоустройства и возможность получать стипендию, размер которой позволяет покрывать основные расходы по жизнеобеспечению, являются наиболее эффективными мотиваторами при выборе формы профессионального образования.

Вопрос осмысленного выбора студентами профессии обсуждается в ФРГ в контексте концепции «long-life learning», которая активно развивается многими мировыми образовательными системами. В выступлении А. Карлижек на конгрессе была обозначена важность подготовки школьников к вступлению в профессиональное сообщество и проведения профессиональной ориентации еще в начальной школе, что влечет за собой опережающую подготовку квалифицированных преподавателей новых профессий с использованием новейшего оборудования [14].

Со своей стороны Министерство труда ФРГ поддерживает Министерство образования ФРГ в реализации деятельности, направленной на повышение качества профессионального образования: профессиональная ориентация в школах, расширение возможностей онлайн- и офлайн-обучения, информирование о возможностях профессиональ-

ного образования в каждом регионе с получением обратной связи, проведение профориентационных семинаров силами волонтеров, информация о возможностях для мигрантов, организация курсов для переквалификации, что способствовало бы более тесному контакту работодателей и потенциальных работников [16]. Министерство труда подтверждает, что наиболее важными аспектами для молодежи при выборе траектории образования являются перспектива профессиональной деятельности и защищенность.

Представителем Министерства труда ФРГ на конгрессе была поставлена задача привлечения молодежи к получению профессионального образования [16]. В выступлении говорилось о необходимости критически оценить потребности предприятий и потребности молодежи ФРГ, поскольку новому поколению в условиях экономической нестабильности свойственно сомневаться и искать возможные альтернативы высшему образованию. Отмечалось, что постепенно растет процент тех молодых людей, которые предпочитают профессиональное образование, и причины привлекательности дуальной системы образования очевидны: финансовых затрат на обучение меньше, стипендия и трудоустройство гарантированы, социальный статус обеспечен. Дополнительным бонусом для студентов является возможность продолжить обучение, повысить и расширить квалификацию, будучи уже сотрудником предприятия. Кратковременные стажировки и обучение в рамках европейских программ мобильности, таких как, например, «Леонардо», практикуются на предприятиях, нацеленных на привлечение и удержание молодых кадров. Еще для повышения качества подготовки предприятиям, участвующим в комиссиях по приему экзаменов, предлагается привносить в обучение свой современный практический опыт, обновлять требования и быть готовыми к реализации современного тренда в образовании — процессного обучения.

Одним из действенных факторов влияния на эффективность дуальной системы образования в Германии являются общественно-экономические механизмы [15]. Среди основных общественно-экономических механизмов поддержания функционирования и обеспечения эффективности дуального образования эксперты выделили следующие: государственное финансирование профессиональной школы; экономические инструменты, стимулирующие участие предприятий в дуальном образовании; выплата стипендий студентам, привлечение торговых промышленных палат и других общественных организаций к участию в дуальном образовании; гарантированное трудоустрой-

во студентов после окончания обучения в школе. В России проблема общественно-экономического регулирования профессионального образования находится в стадии разработки и обсуждается в рамках дискуссии о законодательном регулировании системы, экономических инструментов, создании механизмов сетевого взаимодействия.

Другой актуальной проблемой для дуального образования ФРГ стала цифровизация производства, сделавшая значительный рывок в период с 2013 по 2016 г., когда существенно выросло количество сегментов производства с роботизацией [14]. Дискуссии, идущие по всему миру и посвященные этому катализатору изменений в области образования и рынка труда, затрагивают вопросы появления новых профессий и постепенного исчезновения старых. Поэтому экспертами актуализируется вопрос описания новых профессий: требуется не просто изменение и внесение дополнений в старые регламенты, а создание новых квалификационных требований, разработка так называемых «гибридных» компетенций, которые лягут в основу новых профессий [14]. «Естественное обновление профессий неизбежно в условиях компьютеризации и роботизации производства, но открытым остается вопрос, кто будет обучать новым профессиям на новейшем оборудовании?» — задает вопрос Ариана Рейнхарт, представитель Министерства труда ФРГ [14]. Действительно, цифра — это новый способ кооперации мира знаний и образовательного пространства и возможность изменяться вместе с новым знанием. Поэтому экспертами ставится вопрос обучения новейшим технологиям, для чего необходимо обновление программ в профессиональных школах и повышение квалификации людей, уже работающих в этой области. «Исследования проблем профессионального образования ФРГ фиксируют, что люди ручного труда не готовы обучаться в полной мере, и ставится вопрос о мотивации работников к обучению и расширению квалификации. Статистика показывает, что молодежь обучается быстро, но уже переучиваются медленно. Затраты на переучивание 20% безработных, согласно данным, могут составить 1 миллиард. Подобная финансовая нагрузка в условиях мирового экономического кризиса становится не под силу государству. Население должно выступить соинвестором этого процесса», — заявляет профессор Людгер Вобман, директор Информационного центра экономики образования [14]. Осознавая эту проблему, Министерство труда ФРГ предлагает не просто вести разъяснительную работу о возможностях образования, но обозначать конкретную профессиональную пер-

спективу для каждого человека. А вовлечение инвалидов, безработных и незащищенных слоев общества в процесс непрерывного образования должно быть поддержано государством в продолжение традиций «социального» государства, которым по праву всегда считалась ФРГ.

Из этой проблемы, как замечают эксперты, логично вытекает необходимость создания межрегиональных образовательных центров для педагогов. «Проблема отсутствия квалифицированных преподавательских кадров признана давно. Нужны преподаватели и мастера, но преподаватели должны иметь опыт на практике, а мастера — педагогический опыт. Важно производить постоянный обмен знаниями между мастерами и преподавателями», — отмечает профессор Фальк Хове в своем выступлении, посвященном компетенциям преподавателей в системе дуального образования [14]. В связи с этим предлагается создание сетей по обмену информацией на базе образовательных центров при торгово-промышленных палатах, в которых мотивацией для преподавателей и мастеров была бы реальная возможность карьеры, ощутимая и конкретная профессиональная перспектива, развитие профессиональной мобильности и гибкости. Открытым при этом, как было отмечено профессором Фальком Хове, остается вопрос, кто будет финансировать и организовывать подобные центры [14].

Эти вопросы, возникающие в условиях неопределенности, когда профессиональная деятельность качественно изменяется, затрудняют предвидение конкретного будущего в развитии рынка труда и производства. Вместе с тем эксперты полагают, что потребности предприятий в высококвалифицированных профессионалах возможно удовлетворить путем ликвидации асимметрии между крупным и малым бизнесом в вопросах организации образования. Это объясняется тем, что в настоящее время стоимость обучения одного студента в дуальной системе оценивается на сумму около ста тысяч евро за весь период обучения, поэтому благодаря высокому уровню издержек крупные предприятия заключают больше контрактов на обучение, а малый бизнес вынужден сокращать вложения. Эту проблему в ФРГ планируется решать на уровне федеральной и региональной властей, которые должны осуществлять законодательную, экономическую поддержку, а также обеспечивать информационное сопровождение малого бизнеса в вопросах участия в дуальной системе образования.

Касающиеся области технологий и производственного оборудования изменения, скорость которых увеличивается в геометри-

ческой прогрессии, требуют осмысления сущности понятия профессии, в котором понятие «работа» закономерно заменяется на понятие «деятельность», а список необходимых базовых и профессиональных компетенций существенно изменяется. Знания в области математики, биологии, компьютерных технологий, социальных наук, критическое мышление, креативность, по мнению министра образования ФРГ, должны воплотиться в трансвиртуальных компетенциях и таких личностных качествах обучающихся, как способность учиться всю жизнь, коллаборативность, социальная ответственность [14]. Это мнение совпадает с позицией опрошенных нами экспертов, отметивших, что успешному обучению в дуальной системе способствуют такие качества личности студента, как амбициозность — 78%, готовность и открытость к знаниям и любознательность, заинтересованность и мотивированность — 78%, ответственность — 70%, стойкость и надежность — 61%, технический склад ума и структурированное мышление — 53%.

«Важно не просто желание и умение учиться, для этого нужны базовые навыки, нужна когнитивная готовность. Философия стратегии ставит на первое место человека и его личностные качества, и только на второе место сам процесс образования», — отмечает президент ВВВ, профессор Фридрих Хуберт Эссер [14]. Поэтому разрабатываемая министерством образования ФРГ стратегия по развитию профессионального образования предполагает расширение образовательных возможностей для граждан, стимулирование процесса повышения квалификации граждан, основой которой является базовое образование.

Задачи, намеченные в стратегии развития профессионального образования ФРГ до 2025 г. и получившие широкий резонанс при обсуждении на Берлинском конгрессе 2018 г., состоят в следующем [14]:

- преодоление проблем демографического кризиса в формировании политики образования и подготовки кадров для современного рынка труда;
- модернизация профессионального образования в связи с цифровизацией и роботизацией экономики и производства;
- использование форм ранней профориентации для улучшения адаптации сту-

дентов при переходе от общего образования к профессиональному;

- повышение эффективности организационно-методического обеспечения дуального обучения: обновление учебных планов, изменение содержания практики, гибкость и индивидуализация в обучении;

- максимальное вовлечение студентов в работу предприятий для формирования лояльности к нему и ощущения своей значимости в нем;

- использование законодательных, экономических и информационных инструментов в ликвидации асимметрии крупного и малого бизнеса в участии в дуальной системе образования;

- предоставление возможностей беженцам и лицам из числа мигрантов включения в систему профессионального образования ФРГ;

- борьба с социальным неравенством, предоставление помощи семьям с низкой социальной ответственностью.

Таким образом, дискуссии, касающиеся дуальной системы образования, сменили проблематику с актуальных для последних двух десятилетий вопросов о сочетании интересов государства и работодателей, законодательном обеспечении системы, об экономическом регулировании деятельности субъектов образования, о взаимодействии профессиональной школы и предприятий на рассмотрение устойчивости дуальной системы ФРГ в глобализирующемся мире, демографического спада и повышения привлекательности профессионального образования, цифровизации теоретического обучения и практики. Поэтому изучение вопросов заимствования дуальной системы образования Германии или внедрения ее элементов в образовательные системы других стран с учетом опыта, накопленного ФРГ в области законодательного и экономического регулирования дуальной системы и участия работодателей в ней, формирования готовности педагогических кадров, организационно-методического обеспечения необходимо сочетать с исследованием проблем идентичности региональных образовательных систем в условиях интернационализации и глобализации, влияющих на усиление или разрушение образовательной сферы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гагин Р. Г. Общеобразовательная и профессиональная подготовка квалифицированных рабочих в ГДР и ФРГ в 70–80 гг. XX века : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Казань, 1988. — 19 с.
2. Есенина Е. Ю. Что такое дуальная система обучения? [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/Esenina.pdf>.
3. Кларин В. М. Педагогические технологии и инновационные тенденции в современном образовании (зарубежный опыт) // Инновационное движение в российском школьном образовании. — М., 1997. — 337 с.
4. Корнеева Л. И. Педагогические особенности деятельности и подготовки обучающего персонала в дуальной системе профессионального образования ФРГ : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Екатеринбург, 1994. — 19 с.

5. Пискунов А. И. Теория и практика трудовой школы Германии (до Веймарской республики). — М., 1963. — 286 с.
6. Соловьева С. В. Дуальная система профессионального образования в Германии [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://www.unn.ru/pages/e-library/vestnik_soc/18115942_2013__4\(32\)_unicode/15.pdf](http://www.unn.ru/pages/e-library/vestnik_soc/18115942_2013__4(32)_unicode/15.pdf).
7. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://fgos.ru/>.
8. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/demography/.
9. Федотова Г. А. Развитие дуальной формы профессионального образования (опыт ФРГ и России) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/razvitie-dualnoj-formy-professionalnogo-obrazovaniya.html>.
10. Федотова О. Д. Теоретико-методологические основы педагогики Германии и ФРГ, конец 19 века — 90-е гг. 20 века [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/teoretiko-metodologicheskie-osnovy-pedagogiki-germanii-i-frg-konec-xix-veka-90-e.html>.
11. Шелтен А. Введение в профессиональную педагогику : учеб. пособие. — Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. — 288 (419) с.
12. Яркина Т. Ф. Критика идейных позиций буржуазной педагогики и школы в ФРГ. — М. : Высшая школа, 1976.
13. Allen M. Brief history and description of the National Innovative System in Germany [Electronic resource]. — Mode of access: www.researchgate.net/profile/Matthew_Allen6/publication/307938035_The_National_Innovation_System_in_Germany/links/5af164efaca272bf4255b7d6/The-National-Innovation-System-in-Germany.pdf?origin=publication_detail (date of access: 05.07.2018).
14. BIBB Online documentation of the BIBB Congress [Electronic resource]. — Mode of access: <https://kongress2018.bibb.de/en/?s=> (date of access: 21.07.2018).
15. Ebner Ch., Uhly A. Entstehung und Merkmale des dualen Ausbildungssystems [Electronic resource]. — Mode of access: www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/230376/duale-ausbildung (date of access: 21.07.2018).
16. Engelmann D. Vocational orientation and vocational guidance today — challenges in times of societal change and of fundamental shifts on the labour market [Electronic resource]. — Mode of access: <https://kongress2018.bibb.de/en/congress/forum-iv-school-and-then-what/> (date of access: 22.07.2018).
17. Gei J., Matthes S. Refugees on their way into training — what support do they want? [Electronic resource]. — Mode of access: <https://www.bibb.de/en/66615.php> (date of access: 01.08.2018).
18. Greinert W. D. Orhanisationsmodelle und Lernkonzepte in der beruflichen Bildung. — Stuttgart, 2001.
19. Hemkes B., Wiesner K.-M. Higher education doubters and their view of vocational education and training. Results of a student survey [Electronic resource]. — Mode of access: <https://www.bibb.de/en/49203.php> (date of access: 18.07.2018).
20. Kinti I., Hayward G. Developing Skills for collaborative, relational research in Higher Education: a cultural historical analysis // Pedagogy in Higher Education: A Cultural Historical Approach. Cambridge / G. Wells, A. Edwards (eds). — Cambridge Univ. Pr., 2012.
21. Krewerth A., Eberhard V., Gei J. Orientation in the vocational training jungle [Electronic resource]. — Mode of access: <https://www.bibb.de/en/22480.php> (date of access: 03.08.2018).
22. Kuebert F. "Bildungseinheit" und Systemtransformation. Beitrage zur bildungspolitischen Entwicklung in den neuen Bundeslaendern und im oestlichen Europa. — Berlin, 1999.
23. Lipsmeier A. Berufsbildungspolitik in den 70er Jahren. Eine kritische Bestandsaufnahme fur 80er Jahre. — Wiesbaden : Steiner, 1983. — (Zeitschrift fur Berufs- und Wirtschaftspadagogik / Beiheft ; 4).
24. Mulder M. Competence-based vocational and professional education. — Springer Int. Publ., 2017.
25. Padur T., Zinke G. Digitalisation of the world of work — perspectives and challenges facing vocational education and training 4.0 [Electronic resource]. — Mode of access: <https://www.bibb.de/en/36985.php> (date of access: 04.08.2018).
26. Sell S., Schultheis K. Hintergrund: Berufliche Bildunghttp [Electronic resource]. — Mode of access: www.bpb.de/politik/innenpolitik/arbeitsmarktpolitik/187848/hintergrund-berufliche-bildung (date of access: 18.07.2018).
27. Thomann B., Mouillour I. From a special case to a model that is in demand — what makes dual VET attractive abroad? [Electronic resource]. — Mode of access: <https://www.bibb.de/en/22750.php> (date of access: 21.07.2018).
28. WoBmann L. Public-Private Partnerships in Schooling: CrossCountry Evidence on their Effectiveness in Providing Cognitive Skills. Program on Education Policy and Governance, Research Paper PEPG 05-09. — Cambridge, MA : Harvard Univ., 2005.
29. World demographic trends. Report of the UN General Secretary [Electronic resource]. — Mode of access: <https://undocs.org/en/E/CN.9/2014/3> (date of access: 27.07.2018).

REFERENCES

1. Gatin R. G. Obshcheobrazovatel'naya i professional'naya podgotovka kvalifitsirovannykh rabochikh v GDR i FRG v 70—80 gg. XX veka : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. — Kazan', 1988. — 19 s.
2. Esenina E. Yu. Chto takoe dual'naya sistema obucheniya? [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/Esenina.pdf>.
3. Klarin V. M. Pedagogicheskie tekhnologii i innovatsionnye tendentsii v sovremennom obrazovanii (zarubezhnyy opyt) // Innovatsionnoe dvizhenie v rossiyskom shkol'nom obrazovanii. — M., 1997. — 337 s.
4. Korneeva L. I. Pedagogicheskie osobennosti deyatel'nosti i podgotovki obuchayushchego personala v dual'noy sisteme professional'nogo obrazovaniya FRG : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. — Ekaterinburg, 1994. — 19 s.

5. Piskunov A. I. Teoriya i praktika trudovoy shkoly Germanii (do Veymarskoy respubliki). — M., 1963. — 286 s.
6. Solov'eva S. V. Dual'naya sistema professional'nogo obrazovaniya v Germanii [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: [http://www.unn.ru/pages/e-library/vestnik_soc/18115942_2013__4\(32\)_unicode/15.pdf](http://www.unn.ru/pages/e-library/vestnik_soc/18115942_2013__4(32)_unicode/15.pdf).
7. Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://fgos.ru/>.
8. Federal'naya sluzhba gosudarstvennoy statistiki [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/demography/.
9. Fedotova G. A. Razvitie dual'noy formy professional'nogo obrazovaniya (opyt FRG i Rossii) [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/razvitie-dualnoj-formy-professionalnogo-obrazovaniya.html>.
10. Fedotova O. D. Teoretiko-metodologicheskie osnovy pedagogiki Germanii i FRG, konets 19 veka — 90-e gg. 20 veka [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/teoretiko-metodologicheskoe-osnovy-pedagogiki-germanii-i-frg-konec-xix-veka-90-e.html>.
11. Shelten A. Vvedenie v professional'nyy pedagogiku : ucheb. posobie. — Ekaterinburg : Izd-vo Ural. gos. prof.-ped. un-ta, 1996. — 288 (419) s.
12. Yarkina T. F. Kritika ideynykh pozitsiy burzhuaznoy pedagogiki i shkoly v FRG. — M. : Vysshaya shkola, 1976.
13. Allen M. Brief history and description of the National Innovative System in Germany [Electronic resource]. — Mode of access: www.researchgate.net/profile/Matthew_Allen6/publication/307938035_The_National_Innovation_System_in_Germany/links/5af164efaca272bf4255b7d6/The-National-Innovation-System-in-Germany.pdf?origin=publication_detail (date of access: 05.07.2018).
14. BIBB Online documentation of the BIBB Congress [Electronic resource]. — Mode of access: <https://kongress2018.bibb.de/en/?s=> (date of access: 21.07.2018).
15. Ebner Ch., Uhly A. Entstehung und Merkmale des dualen Ausbildungssystems [Electronic resource]. — Mode of access: www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/230376/duale-ausbildung (date of access: 21.07.2018).
16. Engelmann D. Vocational orientation and vocational guidance today — challenges in times of societal change and of fundamental shifts on the labour market [Electronic resource]. — Mode of access: <https://kongress2018.bibb.de/en/congress/forum-iv-school-and-then-what/> (date of access: 22.07.2018).
17. Gei J., Matthes S. Refugees on their way into training — what support do they want? [Electronic resource]. — Mode of access: <https://www.bibb.de/en/66615.php> (date of access: 01.08.2018).
18. Greinert W. D. Orhanisationsmodelle und Lernkonzepte in der beruflichen Bildung. — Stuttgart, 2001.
19. Hemkes B., Wiesner K.-M. Higher education doubters and their view of vocational education and training. Results of a student survey [Electronic resource]. — Mode of access: <https://www.bibb.de/en/49203.php> (date of access: 18.07.2018).
20. Kinti I., Hayward G. Developing Skills for collaborative, relational research in Higher Education: a cultural historical analysis // Pedagogy in Higher Education: A Cultural Historical Approach. Cambridge / G. Wells, A. Edwards (eds). — Cambridge Univ. Pr., 2012.
21. Krewerth A., Eberhard V., Gei J. Orientation in the vocational training jungle [Electronic resource]. — Mode of access: <https://www.bibb.de/en/22480.php> (date of access: 03.08.2018).
22. Kuebert F. "Bildungseinheit" und Systemtransformation. Beitrage zur bildungspolitischen Entwicklung in den neuen Bundeslaendern und im oestlichen Europa. — Berlin, 1999.
23. Lipsmeier A. Berufsbildungspolitik in den 70er Jahren. Eine kritische Bestandsaufnahme fur 80er Jahre. — Wiesbaden : Steiner, 1983. — (Zeitschrift fur Berufs- und Wirtschaftspadagogik / Beiheft ; 4).
24. Mulder M. Competence-based vocational and professional education. — Springer Int. Publ., 2017.
25. Padur T., Zinke G. Digitalisation of the world of work — perspectives and challenges facing vocational education and training 4.0 [Electronic resource]. — Mode of access: <https://www.bibb.de/en/36985.php> (date of access: 04.08.2018).
26. Sell S., Schultheis K. Hintergrund: Berufliche Bildung [Electronic resource]. — Mode of access: www.bpb.de/politik/innenpolitik/arbeitsmarktpolitik/187848/hintergrund-berufliche-bildung (date of access: 18.07.2018).
27. Thomann B., Mouillour I. From a special case to a model that is in demand — what makes dual VET attractive abroad? [Electronic resource]. — Mode of access: <https://www.bibb.de/en/22750.php> (date of access: 21.07.2018).
28. WoBmann L. Public-Private Partnerships in Schooling: CrossCountry Evidence on their Effectiveness in Providing Cognitive Skills. Program on Education Policy and Governance, Research Paper PEPG 05-09. — Cambridge, MA : Harvard Univ., 2005.
29. World demographic trends. Report of the UN General Secretary [Electronic resource]. — Mode of access: <https://undocs.org/en/E/CN.9/2014/3> (date of access: 27.07.2018).

Смирнов Александр Васильевич,

доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей психологии и конфликтологии, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620219, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, каб. 364; e-mail: k-66756@planet-a.ru.

СОЦИАЛЬНАЯ ВКЛЮЧЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ И ЕЕ СВЯЗЬ С УРОВНЕМ ПРОЯВЛЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ РУКОВОДИТЕЛЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социальная включенность; профессиональные качества; руководители; организаторские способности; управленческие способности; управленческая деятельность.

АННОТАЦИЯ. В статье раскрываются результаты эмпирической проверки обобщающего предположения о связи степени социальной включенности личности руководителя с уровнем проявлений у него профессионально важных качеств. Автор анализирует научное отражение феномена социальной включенности личности и предлагает в работе собственное определение этого психологического явления. Анализируются сложившиеся противоречия в области оценки руководящих кадров между наличием необходимых профессиональных качеств и низкой эффективностью руководства. Это позволяет автору выдвинуть три гипотезы, результаты проверки и доказательства которых последовательно излагаются в статье. Подробно описываются характеристики выборки, на которой проводилось исследование, психометрические показатели используемого диагностического инструментария, раскрывается ход исследования. Автор эмпирически выделяет и описывает структуру социальной включенности личности, ее компоненты — интенциональный, статусный, когнитивный, диспозиционный. Раскрывается сущностное содержание каждого из компонентов. Используя статистические методы факторного, регрессионного и дисперсионного анализа, автор показывает, что количественно-качественная представленность компонентов структуры социальной включенности в индивидуальности руководителя раскрывает характер его позиционирования в культуре. Опираясь на методы математического моделирования и статистического анализа, автор отмечает, что выделенные им компоненты могут выступать и как новые критерии для оценки выраженности профессионально важных психологических качеств руководителя, и как верифицируемые критерии для оценки уровня его социальной включенности. Предлагается удобный и простой интеграл определения уровня социальной включенности для индивидуальных случаев. Представленные автором материалы эмпирических исследований открывают возможность для разработки систем комплексной оценки психологических профессиональных качеств представителей любой отрасли с учетом влияния фактора социальной включенности на основе математического моделирования.

Smirnov Aleksandr Vasil'yevich,

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

SOCIAL INCLUSION OF PERSONALITY AND ITS CONNECTION WITH THE LEVEL OF MANIFESTATION OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT PROPERTIES OF THE LEADER

KEYWORDS: social inclusion; professional qualities; leaders; organizational skills; leadership skills; management.

ABSTRACT. The paper presents the results of an empirical test of the hypothesis about the correlation of the degree of social inclusion of the staff leader with the level of manifestation of their professionally important qualities. The author analyzes the scientific reflection of the phenomenon of social inclusion of the individual, and offers his own definition of this psychological phenomenon. The article reviews the existing contradictions in the field of management assessment between the presence of the necessary professional qualities and the low efficiency of management. This allows the author to pose three hypotheses, the testing results and proofs of which are consistently presented in the article. The paper characterizes in detail the sample on which the study is conducted, describes the psychometric indicators of the diagnostic tools used, and reveals the course of the study. The author empirically identifies and describes the structure of social inclusion of the individual and its components — intentional, status, cognitive, and dispositional. The essential content of each of the components is revealed. Using statistical methods of factor, regression and dispersive analysis, the author shows that the quantitative and qualitative representation of the components of the structure of social inclusion in the personality of the staff leader reveals the nature of the leader's positioning in culture. Based on the methods of mathematical modeling and statistical analysis, the author notes that the distinguished components can act as new criteria for assessing the strength of professionally important psychological qualities of the staff leader as verifiable criteria for assessing the level of social inclusion. A convenient and simple integral of determining the level of social inclusion for individual cases is proposed. The materials of empirical research presented by the author open up the possibility for the development of systems of complex assessment of psychological professional qualities of representatives of any industrial sector, taking into account the influence of the factor of social inclusion, on the basis of mathematical modeling.

1. Основные понятия

Прежде чем перейти к изложению результатов, необходимо уточнить основные понятия, которые используются в работе.

Социальная включенность. В настоящее время среди ученых отсутствует единая трактовка этого понятия и явления. Феномен социальной включенности до сих пор исследуется на теоретическом уровне. В самом общем смысле под социальной включенностью понимается степень, в которой личность является частью какой-либо группы или социокультурной среды, степень интегрированности личности в социальную группу [4, с. 114]. С. Г. Елизаров, проанализировав концепции более двадцати пяти отечественных и зарубежных авторов [8], делает следующие выводы: «В современной психологической литературе существующая “разбросанность” понятия “включенность” в различных психологических и социально-психологических исследованиях представляется не случайной, а является следствием того, что включенность является отражением на субъективном уровне процесса взаимодействия субъекта и среды, процесса создания социальной общности...» [8, с. 139]; «Представляется, однако, что потенциальное содержание понятия включенности субъекта шире, чем прямые или косвенные определения, используемые в проанализированных нами работах. Предметом анализа в них являлись, преимущественно, лишь отдельные аспекты исследуемого феномена: его мотивационная и ценностная стороны, когнитивная, аффективная и поведенческая составляющие его структуры, без попыток комплексного их рассмотрения. Часто такая задача перед исследователями и не ставилась в силу того, что понятие “включенность” во многих работах используется как некий конечный объяснительный принцип в анализе других социально-психологических феноменов» [8, с. 139].

С. Г. Елизаров предлагает рассматривать явление социальной включенности в качестве структуры, состоящей из мотивационного, ценностного, установочного, интерактивного компонентов [8, с. 139—140].

Таким образом, социальная включенность личности определяет меру установления оптимальных связей между конкретной личностью и конкретной социокультурной средой. Данное явление определяют, с одной стороны, индивидуальный психологический симптомокомплекс свойств, с другой — средовые влияния и факторы. Социальная включенность обладает структурой

ными и количественно-качественными характеристиками, обеспечивающими процесс интеграции личности в среду и адаптации в ней, следовательно, измерима.

Профессионально важные качества руководителя (далее ПВК) — это личностные характеристики, обеспечивающие качество и продуктивность деятельности руководителя в сфере организации и управления вне зависимости от сферы занятости. Сегодня ПВК рассматриваются в русле процесса профессионализации [7]. С. В. Духновский отмечает, что процесс профессионализации предполагает включение («вписывание») человека в систему общественной и профессиональной деятельности. При этом характер профессионализации определяется разрешением противоречия между потребностью быть полезным и потребностью в самореализации [7, с. 9—10]. Для руководителей выделяется несколько групп ПВК: профессиональные, деловые, управленческие, коммуникативные, интеллектуальные, личностные характеристики, в итоге составляющие список из более чем 45 ПВК [7, с. 16—18]. Наше исследование охватывало только личностно-психологические ПВК, такие как саморегуляция поведения; стрессовая и фрустрационная устойчивость; когнитивная регуляция деятельности; коммуникативные способности; управленческие способности; способности к командной работе; благонадежность личности; психологический портрет и поведение.

2. Противоречия профессионального отбора и гипотезы

Несмотря на серьезную разработанность методологии, методов, критериев, инструментов профессионального отбора и оценки руководителей [7], специалисты фиксируют факт того, что при выраженности, развитости необходимых ПВК продуктивность и качество управленческой деятельности руководителей часто находятся не на должном уровне [10]. Возникло и другое противоречие, когда подбор кадров на руководящие должности осуществляется, с одной стороны, с позиций методологии поиска «идеального руководителя», а с другой — нельзя отметить жесткую связь между развитостью соответствующих ПВК и продуктивностью, высоким качеством деятельности руководителя.

Поиск путей решения указанных противоречий привел нас к формулированию ряда гипотез, связывающих профессиональную эффективность руководителя, уровень профессионально важных качеств с различными аспектами социальной включенности.

Гипотеза 1. Если в явлении социальной включенности действительно существует закономерная структура, то ее можно выделить эмпирически и описать.

Гипотеза 2. Количественно-качественная представленность компонентов структуры социальной включенности в индивидуальности руководителя указывает на степень его социальной включенности в культурную среду и раскрывает характер его позиционирования в культуре.

Гипотеза 3. Уровень выраженности различных ПВК руководителя оказывается в зависимости от степени его социальной включенности.

Эти гипотезы и проверялись в ходе эмпирического исследования, результаты которого излагаются ниже.

3. Описание выборки, инструментария, распределения и репрезентативности данных

В исследовании приняла участие группа руководителей, не гомогенная по критерию пола (81 человек), профессионально занятых в различных отраслях (руководители частных и государственных предприятий образования, машиностроения, финансовой отрасли, химической, транспортной промышленности, торговли, муниципального управления, менеджеры отделов, руководители авант-проектов). Средний стаж руководящей деятельности участников — 6 лет \pm 2 года, средний возраст — 40 \pm 9 лет.

В качестве основного инструмента использовалась диагностическая система «БУК-МИФ v.7.2» (авторы — В. В. Гвардыченко и А. В. Смирнов), созданная в результате дальнейшего развития проективных диагностических методик семейства «ГАЛС-2005» [13]. Система позволяет получать данные по широкому спектру личностно-психологических ПВК, которые указывались ранее: саморегуляция поведения; стрессовая и фрустрационная устойчивость; когнитивная регуляция деятельности; коммуникативные способности; управленческие способности; способности к командной работе; благонадежность личности; психологический портрет и поведение.

Система прошла все этапы психометрической стандартизации, в ходе проведения которых на различных выборках были получены следующие показатели (далее представлены диапазоны значений по шкалам системы или усредненные показатели):

– *надежность*, согласованность показателей, их непротиворечивость и соотносительность с личностными ПВК руководителя — $\hat{\alpha}$ Кронбаха — 0,86 \div 0,94; $p < 0,00001$. Ошибка $\alpha = 0,04$, ошибка $\beta = 0,06$ при $p < 0,00001$;

– *содержательная валидность* методом экспертных оценок — $\hat{\alpha}$ Кронбаха = 0,86 \div 0,92 при $p < 0,0001$. Методом эмпирической валидации по внешнему критерию — $r = 0,89 \div 0,92$, $p < 0,00001$;

– *критериальная валидность итоговых показателей* методом контрастной группы (1 — психиатрические больные в стадии устойчивой ремиссии; 2 — лица, не занятые в управленческой деятельности — исполнители) по критерию t Стьюдента: «Саморегуляция» — 8,14 и 3,02, $p < 0,0001$; «Стрессоустойчивость» — 7,80 и 3,20, $p < 0,0001$; «Когнитивная регуляция деятельности» — 6,82 и 4,10, $p < 0,0001$; «Коммуникативные способности» — 7,97 и 3,16, $p < 0,0001$; «Управленческие способности» — 7,99 и 3,93, $p < 0,0001$; «Способности к командной работе» — 5,44 и 2,03, $p < 0,0001$; «Благонадежность» — 6,81 и 2,61, $p < 0,0009$; «Психологический портрет и поведение» — 7,38 и 3,80, $p < 0,0001$; «Общий показатель профессиональной пригодности» — 8,70 и 3,25, $p < 0,0001$. Общая способность к критериальной дифференциации — 0,86 \div 0,91;

– *конструктивная валидность* — методом извлечения простой факторной структуры: *устойчивость структуры* (процент объясняемой дисперсии) — 0,88%; Θ — *надежность и внутренняя согласованность структуры* — 0,86 \div 0,90;

– *прогностическая валидность* — корреляция результатов с реальными фактами поведения и деятельности в будущем (временной интервал 1,5 месяца) — $r = 0,83 \div 0,89$.

Все собранные данные подчиняются нормальному распределению (критерий d_{max} Смирнова — Колмогорова) и успешно прошли проверку на репрезентативность методом расщепления группы, поэтому полученные закономерности вполне могут быть экстраполированы на генеральную совокупность отечественных руководителей.

4. Результаты факторизации данных

Более 30 переменных подверглись процедуре факторного анализа — методом главных компонент, вращением Varimax, с использованием нижнего порога корреляционной значимости переменных — $r \geq 0,35$ при $p < 0,01$. В результате факторизации была получена простая 4-факторная структура с объясняемой дисперсией в 65%. Помимо дисперсных показателей устойчивости (нижняя граница нормы 51%), устойчивость факторов вычислялась по методу Левандовского и была подтверждена. Структура представлена в таблице 1.

Факторная структура, извлеченная из всех переменных

Компоненты	<i>Интенциональный</i>	<i>Статумный компонент</i>	<i>Когнитивный</i>	<i>Диспозиционный</i>
<i>Факторы</i>	<i>Просоциальность – Асоциальность</i>	<i>Устойчивость – Неустойчивость</i>	<i>Импульсивность – Самоконтроль поведения</i>	<i>Порядочность – Аферизм</i>
Социальная включенность	0,77			
Индекс асоциальности поведения	-0,76			
Квотиент социально негативного поведения	-0,73			
Непрактичность	-0,65			
Надежность	0,62			
Практицизм	0,60	0,41		
Коррупционность	-0,64		0,41	0,47
Позитивные межличностные отношения		0,85		
Устойчивость		0,78		
Негативные межличностные отношения		-0,75		
Социальная нормативность		0,71		
Неустойчивость		-0,48	0,45	
Социальная раскрепощенность поведения			0,87	
Квотиент саморегуляции поведения			-0,61	-0,51
Рассудочная регуляция	-0,45		0,60	
Аддиктивность			-0,46	
Репродуктивный интеллект				-0,89
Креативный интеллект				0,79
Активность	0,43			-0,64
Коллективизм				-0,51
Индивидуализм				
Expl.Var	4,15	3,49	2,87	2,99
Prp.Totl	0,20	0,17	0,14	0,14

Первый биполярный фактор – «Просоциальность – Асоциальность» образует «Интенциональный компонент». Основное противоречие, которое описывает фактор – готовность к паразитической эксплуатации социокультурной среды или просоциальная, продуктивная включенность в нее. Здесь можно говорить об изначальной негативистской и позитивистской установке на восприятие социокультурной среды – либо как чуждого человеку (находящегося вне его) источника эксплуатации, либо как естественной и нормальной для человека среды обитания. Направленность личности выступает как системообразующее свойство и проявляется во всей системе психических свойств и состояний личности: потребностях, интересах, склонностях, мотивационной сфере, ценностных ориентациях, идеалах, убеждениях, способностях, талантах, характере, воле. В картине поведения данный фактор описывает борьбу побуждений к нарушению и соблюдению социальных норм.

Второй биполярный фактор – «Устойчивость – Неустойчивость» образует «Статумный компонент». Основное противоречие, описываемое в пространстве фактора – стабильность – нестабильность социального положения (статуса) личности, его оценка как успешного или неуспешного. Полюс неустойчивости характеризуется отсутствием прочных связей с социумом и культурой в целом. Полюс устойчивости характеризуется трудовой и жизненной активностью, формированием устойчивых связей с социумом, усилением независимости от внешних обстоятельств. Кроме того, фактор характеризует и иные индивидуальные динамические процессы – способность к саморегуляции и контролю поведения; эмоциональную, личностную, фрустрационную устойчивость и волевые процессы, степень социальной инкорпорированности и адаптированности личности.

Третий биполярный фактор – «Импульсивность – Самоконтроль поведения»

образует «Когнитивный компонент», характеризующий способности к произвольному, когнитивному самоконтролю поведения. Основное противоречие, которое описывает фактор, — зависимость поведения от случайных внешних факторов и спонтанных внутренних побуждений и произвольный самоконтроль поведения.

Четвертый биполярный фактор — «Порядочность — Аферизм» образует «Диспозиционный компонент». По сути, фактор описывает конфликт между побуждениями к соблюдению и нарушению не только регламента профессиональной деятельности, но и вообще социальных, этических норм поведения, любых границ и ограничений. Дилемма «свобода — несвобода» создает перманентный конфликт с социумом. От решения этого конфликта зависит степень социальной включенности или изолированности работника и эффективность его профессиональной деятельности.

Таким образом, эмпирически выделенные факторы выступают как скрытые компоненты структуры социальной включенности, что подтверждает первую из выдвинутых гипотез. Содержание факторов включает просоциальный и асоциальный полюсы, поэтому посредством определения индивидуальных факторных оценок (Z-оценки) в ходе процедуры факторизации позволяет определить, какой из полюсов в каждом факторе занимает каждый испы-

туемый. Это, в свою очередь, открывает возможность количественно-качественной оценки социальной включенности каждого из испытуемых. Репрезентативность выборки позволяет создать математическую модель для количественно-качественной оценки социальной включенности любого нового испытуемого [11, с. 272] путем введения квотиента социальной включенности ($KCB = \sum \text{соц} + / \sum \text{соц} -$). Анализ доверительных интервалов с учетом ошибки среднего показал, что для лиц с низким уровнем социальной включенности $KCB < 1$; для лиц с включенностью, сопровождающейся трудностями или проблемами, $KCB = 1$; для лиц с выраженной просоциальностью $KCB > 2$. Указанные процедуры подтверждают вторую гипотезу, согласно которой социальная включенность личности имеет количественно-качественную представленность и может быть вычислена в отношении любого конкретного человека.

5. Результаты регрессионного анализа

Третья гипотеза исследования, согласно которой компоненты социальной включенности и ее степень оказывают влияние на уровни ПВК руководителя, была подтверждена проведенным регрессионным анализом и полученными регрессионными моделями зависимостей переменных (см. таблицы 2—9).

Таблица 2

Зависимость уровня «Стрессоустойчивости» от интенционального, когнитивного и диспозиционного компонентов

Компоненты	R ²	F	Beta	B	p
Интенциональный	0,15	6,31	0,39	2,21	0,000001
Когнитивный	0,22	11,11	-0,47	-2,77	0,000001
Диспозиционный	0,35	22,24	-0,60	-3,54	0,000001
Прямая зависимость уровня стрессоустойчивости от уровня просоциальности, соблюдения норм и порядочности					

Таблица 3

Зависимость уровня «Саморегуляции поведения» от когнитивного и диспозиционного компонентов

Компоненты	R ²	F	Beta	B	p
Когнитивный	0,35	20,74	-0,59	1,73	0,000001
Диспозиционный	0,26	13,42	-0,52	-1,48	0,000001
Прямая зависимость эффективности саморегуляции поведения от соблюдения норм и порядочности					

Таблица 4

Зависимость уровня «Когнитивной регуляции деятельности» от интенционального, статумного и диспозиционного компонентов

Компоненты	R ²	F	Beta	B	p
Интенциональный	0,30	16,45	0,56	1,99	0,000001
Статумный	0,16	7,19	0,40	1,44	0,000001
Диспозиционный	0,14	6,98	-0,38	-1,36	0,000001
Прямая зависимость эффективности когнитивной регуляции управленческой деятельности от соблюдения норм, удовлетворенности статусом и порядочности					

Таблица 5

Зависимость уровня «Коммуникативных способностей» от интенционального, когнитивного и диспозиционного компонентов

Компоненты	R ²	F	Beta	B	p
Интенциональный	0,17	8,15	0,42	2,08	0,000001
Когнитивный	0,18	8,75	-0,44	-2,14	0,000001
Диспозиционный	0,38	24,27	-0,62	-3,11	0,000001
Прямая зависимость уровня коммуникативных способностей от уровня просоциальности, соблюдения норм и порядочности					

Таблица 6

Зависимость уровня «Управленческих способностей» от интенционального, когнитивного и диспозиционного компонентов

Компоненты	R ²	F	Beta	B	p
Интенциональный	0,23	11,33	0,48	2,67	0,000001
Когнитивный	0,15	6,99	-0,39	-2,17	0,000001
Диспозиционный	0,17	7,94	-0,41	-2,31	0,000001
Прямая зависимость уровня управленческих способностей от уровня просоциальности, соблюдения норм и порядочности					

Таблица 7

Зависимость уровня «Способностей к работе в команде» от интенционального компонента

Компоненты	R ²	F	Beta	B	p
Интенциональный	0,50	37,02	0,70	1,11	0,000001
Прямая зависимость уровня способностей работать в команде от уровня просоциальности					

Таблица 8

Зависимость уровня «Благонадежности» от интенционального, когнитивного и диспозиционного компонентов

Компоненты	R ²	F	Beta	B	p
Интенциональный	0,28	15,15	0,52	2,81	0,000001
Когнитивный	0,19	6,99	-0,44	-2,32	0,000001
Диспозиционный	0,32	18,00	-0,56	-2,99	0,000001
Прямая зависимость уровня благонадежности личности от уровня просоциальности, соблюдения норм и порядочности					

Таблица 9

Зависимость уровня «Психологического портрета и поведения» от когнитивного и диспозиционного компонентов

Компоненты	R ²	F	Beta	B	p
Когнитивный	0,13	6,92	-0,36	-2,74	0,000001
Диспозиционный	0,12	5,08	-0,34	-2,56	0,000001
Прямая зависимость стабильности состояния и поведения от соблюдения норм и порядочности					

Кроме того, дисперсионная связь суммарных баллов социальной включенности и общего уровня выраженности ПВК управленца показывает, что чем выше уровень социальной включенности, тем выше и общий реализуемый уровень ПВК ($F = 44,92$ при $p < 0,000001$).

Таким образом, выделенные компоненты действительно оказывают влияние на характеристики ПВК в сторону их понижения или повышения. Положительная или отрицательная динамика показателей ПВК определяется тем, какую позицию занимает

руководитель по отношению к обозначенным психологическим и социально-психологическим характеристикам — просоциальную или асоциальную. Отдельно проведенная работа по оценке «прироста» и «спада» уровня различных ПВК под влиянием степени социальной включенности показывает, что динамические изменения в обе стороны распределения затрагивают диапазон примерно в 11% ($\Delta = 11,5$). Эти математические вычисления фактически подтверждают третью гипотезу нашего исследования.

Общие выводы

1. Эмпирически выделена структура социальной включенности личности, представленная *интенциональным, статусным, когнитивным и диспозиционным* компонентами, имеющими двойственную природу, выступающими и как личностные диспозиции, и как феномен, источником которого является социокультурная среда.

2. Количественно-качественная представленность компонентов структуры социальной включенности в индивидуальности руководителя указывает на степень его со-

циальной включенности в культурную среду и раскрывает характер его позиционирования в культуре.

3. Результаты исследования показывают, что уровень выраженности различных ПВК оказывается в зависимости от степени социальной включенности работника, его отношения к обществу и культуре в целом. Это делает необходимым учет влияния выделенных компонентов при отборе и оценке кадров и рассмотрение этих компонентов как первичных критериев отбора и оценки руководителя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г. М. Социальная психология. — М. : Наука, 1994. — 325 с.
2. Артемьева Е. Ю., Мартынов Е. М. Вероятностные методы в психологии. — М. : Изд-во МГУ, 1975. — 206 с.
3. Брушлинский А. В. Психология субъекта // Психол. журн. — 2003. — Т. 24. — № 2. — С. 32—35.
4. Власов Н. А. Социальная изолированность как социально-психологическая детерминанта внушаемости в большой группе // Вестн. ЯрГУ. Сер.: Гуманитарные науки. — 2017. — № 1 (39). — С. 213—216.
5. Гласс Дж., Стенли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. — М. : Прогресс, 1976. — 495 с.
6. Гусев А. Н. Дисперсионный анализ в экспериментальной психологии. — М. : Учеб.-метод. коллектор «Психология», 2000. — 136 с.
7. Духновский С. В. Психологическая надежность и кадровая безопасность (на примере государственной гражданской и муниципальной службы) : моногр. — Курган : Изд-во КГУ, 2018 — 214 с.
8. Елизаров С. Г. Включенность субъекта в социальную среду: основные направления исследований в зарубежной и отечественной психологии // Вестн. Москов. гос. обл. ун-та. Сер.: Психологические науки. — 2009. — №2. — С. 131—141.
9. Елизаров С. Г. Мотивационно-ценностная включенность учебных групп в условиях разных типов социальных систем // Вестн. ун-та. Сер.: Социология и управление персоналом / Гос. ун-т управления. — 2008. — № 1 (39). — С. 49—52.
10. Коврижных И. В. Мотивация труда государственного служащего и социально-экономическая эффективность: теоретический анализ проблемы // Алтайск. вестн. гос. и муниципальной службы. — 2011. — № 7. — С. 43—47.
11. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных : учеб. пособие. — СПб. : Речь, 2004. — 392 с.
12. Платонов К. К. О процессе самоукрепления коллектива // Коллектив и личность / под ред. С. В. Шороховой. — М. : Наука, 1975. — С. 87—93.
13. Смирнов А. В. Графологическая психодиагностика личности с использованием методики ГАЛС-2005 : науч. издание. — Екатеринбург : ИРА УТК, 2008. — 266 с.
14. Сушков И. Р. Психология взаимоотношений групп в социальной системе : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05. — М., 2002. — 268 с.
15. Теплов Б. М. Простейшие способы факторного анализа // Психология и психофизиология индивидуальных различий : избр. псих. тр. — М. : Изд-во МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2003. — С. 366—449.

REFERENCES

1. Andreeva G. M. Sotsial'naya psikhologiya. — M. : Nauka, 1994. — 325 s.
2. Artem'eva E. Yu., Martynov E. M. Veroyatnostnyye metody v psikhologii. — M. : Izd-vo MGU, 1975. — 206 s.
3. Brushlinskiy A. V. Psikhologiya sub"ekta // Psikhol. zhurn. — 2003. — T. 24. — № 2. — S. 32—35.
4. Vlasov N. A. Sotsial'naya izolirovannost' kak sotsial'no-psikhologicheskaya determinanta vnushaemosti v bol'shoy gruppe // Vestn. YarGU. Ser.: Gumanitarnye nauki. — 2017. — № 1 (39). — S. 213—216.
5. Glass Dzh., Stenli Dzh. Statisticheskie metody v pedagogike i psikhologii. — M. : Progress, 1976. — 495 s.
6. Gusev A. N. Dispersionnyy analiz v eksperimental'noy psikhologii. — M. : Ucheb.-metod. kollektor «Psikhologiya», 2000. — 136 s.
7. Dukhnovskiy S. V. Psikhologicheskaya nadezhnost' i kadrovaya bezopasnost' (na primere gosudarstvennoy grazhdanskoj i munitsipal'noy sluzhby) : monogr. — Kurgan : Izd-vo KGU, 2018 — 214 s.
8. Elizarov S. G. Vklyuchennost' sub"ekta v sotsial'nuyu sredu: osnovnye napravleniya issledovaniy v zarubezhnoy i otechestvennoy psikhologii // Vestn. Moskov. gos. obl. un-ta. Ser.: Psikhologicheskie nauki. — 2009. — №2. — S. 131—141.
9. Elizarov S. G. Motivatsionno-tsennostnaya vklyuchennost' uchebnykh grupp v usloviyakh raznykh tipov sotsial'nykh sistem // Vestn. un-ta. Ser.: Sotsiologiya i upravlenie personalom / Gos. un-t upravleniya. — 2008. — № 1 (39). — S. 49—52.
10. Kovrizhnykh I. V. Motivatsiya truda gosudarstvennogo sluzhashchego i sotsial'no-ekonomicheskaya effektivnost': teoreticheskiy analiz problemy // Altaysk. vestn. gos. i munitsipal'noy sluzhby. — 2011. — № 7. — S. 43—47.

11. Nasledov A. D. Matematicheskie metody psikhologicheskogo issledovaniya. Analiz i interpretatsiya dannykh : ucheb. posobie. — SPb. : Rech', 2004. — 392 s.
12. Platonov K. K. O protsesse samoukrepleniya kollektiva // Kollektiv i lichnost' / pod red. S. V. Shorokhovoy. — M. : Nauka, 1975. — S. 87—93.
13. Smirnov A. V. Grafologicheskaya psikhodiagnostika lichnosti s ispol'zovaniem metodiki GALS-2005 : nauch. izdanie. — Ekaterinburg : IRA UTK, 2008. — 266 s.
14. Sushkov I. R. Psikhologiya vzaimootnosheniy grupp v sotsial'noy sisteme : dis. ... d-ra psikhol. nauk : 19.00.05. — M., 2002. — 268 s.
15. Teplov B. M. Prosteyschie sposoby faktornogo analiza // Psikhologiya i psikhofiziologiya individual'nykh razlichiy : izbr. psikh. tr. — M. : Izd-vo MPSI ; Voronezh : MODEK, 2003. — S. 366—449.

Фу Цзяо,

магистр русского языка и литературы, старший преподаватель русского языка в Суйхуаском университете, Китай; 152061, Китайская Народная Республика, провинция Хэйлунцзян, г. Суйхуа (Suihua), Yellow River Road, 18; e-mail: lalisa.ru@yandex.ru.

Лу Цяоци,

магистрант 1-го курса, филологический факультет, Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина; 117485, Россия, Москва, ул. Академика Волгина, 6; e-mail: lalisa.ru@yandex.ru.

**КРАТКИЙ АНАЛИЗ КУРСА ИНТЕНСИВНОГО ЧТЕНИЯ — СРАВНЕНИЕ МЕТОДИК
ИНТЕНСИВНОГО ЧТЕНИЯ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ КУРСАХ В РОССИИ
С ПРЕПОДАВАНИЕМ НА КУРСАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ НАЧИНАЮЩИХ В КИТАЕ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: методика преподавания русского языка; русский язык как иностранный; подготовительные факультеты; методы обучения; курсы интенсивного чтения; метод инсценирования диалогов; языковая среда.

АННОТАЦИЯ. Актуальность статьи обусловлена ростом популярности русского языка как предмета изучения в Китае, что связано с укреплением экономических и культурных связей между Китаем и Россией. С целью усовершенствования методик обучения русскому языку в Китае сравниваются методы обучения на начальном уровне русскому языку как иностранному китайских студентов в Китае и России. Специфика сложившейся ситуации состоит в том, что в Китае, как правило, русский язык начинают изучать уже в университете, не имея об этом языке даже начальных представлений. И в Китае, и в России обучение русскому языку как иностранному базируется на курсе интенсивного чтения. Характеризуются популярные китайские пособия по русскому языку, особенности обучения по ним в Китае. Выделяются факторы эффективности преподавания этого учебного курса в России: 1) наличие языковой среды, возможность погружения в нее, практической отработки полученных знаний; 2) собственно методические причины: ориентированность на устную речь, формирование коммуникативных компетенций, не столь заметное, как в Китае, акцентирование внимания на контроле усвоения грамматических правил; 3) интенсивность обучения: преподаватель меньше говорит в режиме монолога, от студента требуется активно участвовать в диалоге с преподавателем. Выдвигаются предложения для совершенствования обучения русскому языку в Китае: акцентирование внимания на практике и формировании коммуникативных компетенций, ведение всего занятия на русском языке, общение студентов на русском языке во внеаудиторное время, использование интернет-ресурсов (изучение актуальных новостей на русском языке).

Fu Jiao,

Master of Russian language and literature, Senior Lecturer of Russian language, Suihua University, Suihua, China.

Lu Qiaoci,

Undergraduate Student of Department of Russian languages, State Institute of Russian Language of A.S. Pushkin, Moscow, Russia.

**BRIEF ANALYSIS OF AN INTENSIVE READING COURSE: COMPARISON OF THE METHODS
USED AT INTENSIVE READING COURSES AT PREPARATORY DEPARTMENTS OF RUSSIA
IN COMPARISON TO TEACHING AT BEGINNER COURSES OF RUSSIAN IN CHINA**

KEYWORDS: methods of teaching Russian; Russian as a foreign language; preparatory departments; methods of teaching; intensive reading courses; method of dialogue dramatizing; language environment.

ABSTRACT. The topic of the article is urgent due to the growing popularity of the Russian language as an academic discipline in China, which can be attributed to strengthening economic and cultural ties between Russia and China. The methods of teaching Russian as a foreign language to Chinese students at beginner level in China and in Russia are compared in order to improve the methods of teaching Russian in China. The specificity of the existing situation consists in the fact that in China, as a rule, students begin to learn Russian as a foreign language only at the university, without having elementary knowledge about the Russian language before entering it. Both in China and in Russia, teaching Russian as a foreign language is based on intensive reading courses. The article characterizes popular Chinese Russian language guides, and the peculiarities of teaching with their help in China. The authors single out the factors of effectiveness of teaching this subject in Russia: 1) presence of language environment, opportunity of immersion and practical application of the knowledge acquired; 2) purely methodological reasons: orientation towards oral speech, formation of communicative competences, which is not so marked in China, focusing attention on control of acquisition of grammar rules; 3) intensity of teaching: the teacher seldom uses monologue utterances, and the student is expected to take active part in the dialogue with the teacher. The article formulates recommendations for improving teaching Russian in China: focusing attention on practical skills and formation of communicative competences, conducting lessons in Russian, communicating with other students out of class in Russian, and using the Internet resources (learning current news in Russian).

1. Введение

Россия для китайцев знакомая, но в то же время малоизвестная страна. В прошлом веке сотрудничество Китая и СССР было весьма тесным, и китайские студенты при выборе иностранного языка для изучения отдавали предпочтение русскому. После распада Советского Союза на фоне стремительного развития и процветания США и стран Европы место русского в системе образования Китая занял английский язык. Сейчас школьников, изучающих русский язык, становится всё меньше. Однако в последние годы по мере оживления российской экономики и укрепления отношений между Китаем и Россией русский язык заново набирает популярность в вузах Китая. В СМИ сообщается о том, что владеющие русским языком переводчики и экскурсоводы становятся востребованными. Это наглядно демонстрирует перспективность изучения русского языка. Поэтому многие выбирают русский язык как специальность в вузах. Поскольку школьники практически не выбирают русский язык как иностранный в качестве предмета обучения, вузовские курсы русского языка адресованы начинающим. Как правило, начинающие — те студенты, которые в школе учили английский язык и только в университете приступили к освоению русского, о котором не имеют ни малейшего представления.

2. Курсы интенсивного чтения как основная методика преподавания русского языка для начинающих в Китае

В Китае многие русисты занимаются исследованиями в области обучения русскому языку начинающих и разрабатывают практические модели обучения. В курсе преподавания русского языка основной дисциплиной является интенсивное чтение (т. е. комплексное изучение русского языка). Обучающиеся посещают занятия по данному предмету каждый день. Количество учебных часов может варьироваться в зависимости от курса. Обычно это 8—10 часов в неделю. Курсы по интенсивному чтению предполагают получение широкого круга необходимых знаний и навыков. Основную часть учебного материала составляют диалоги, тексты и речевые образцы.

Преимущественно в вузах Китая преподавателями курсов интенсивного чтения являются китайцы. В основном в вузах на занятиях по данной дисциплине используются три учебника: «Русский язык для университетов», выпущенный издательством «Преподавание и исследование иностранных языков», известный в Китае как «Вос-

точный учебник»; «Русский язык» издательства «Преподавание и исследование иностранных языков», который также известен как учебник Хэйлунцзянского университета; «Русский язык» издательства Пекинского университета. У каждого из представленных пособий имеются свои достоинства. «Восточный учебник» был составлен в сотрудничестве с Пекинским университетом иностранных языков и Государственным институтом русского языка имени А. С. Пушкина. Пособие предполагает овладение широким кругом компетенций, и поэтому применяется чаще всего при изучении русского языка. Две другие книги принадлежат перу преподавателей факультета русского языка Хэйлунцзянского университета. Учебник «Русский язык», выпущенный издательством Пекинского университета, наиболее актуален по содержанию по сравнению с другими и является основным учебным пособием в рамках реализации одиннадцатого пятилетнего плана. Таким образом, основу комплексного преподавания русского языка в Китае составляют три названных учебника.

2.1. Лексика

В курсе интенсивного чтения по русскому языку большое внимание уделяется тщательному разбору текстов и многочисленным упражнениям. «Слова — это кирпичи. Как же построить небоскрёб без кирпичей?» — это высказывание часто повторяют преподаватели иностранных языков в Китае. В результате обязательным пунктом каждого урока является изучение новой лексики.

В процессе обучения преподаватели рассказывают об особенностях произношения того или иного слова, месте ударения, типичных контекстах использования, а также делают акцент на грамматических характеристиках. От учащихся требуется полностью усвоить семантику слова и случаи его употребления.

2.2. Речевые образцы и диалоги

При разборе речевых образцов преподаватель предлагает некую ситуацию общения и просит студентов составить соответствующий диалог. Для достижения большего эффекта в изучении речевых образцов обычно сначала слушается аудиозапись, затем ученики повторяют слова вслед за диктором. В качестве речевых образцов используются широко распространенные слова и выражения, поэтому от студентов требуется в достаточной степени овладеть материалом и закрепить его на практике посредством инсценирования тренировочных

диалогов, моделирующих различные коммуникативные ситуации. Это помогает учащимся корректнее употреблять русские речевые образцы в диалоге с носителем языка. Большинство преподавателей в Китае используют речевые образцы следующим образом: между студентами распределяются роли, учащиеся читают, переводят реплики своей роли, а преподаватели акцентируют внимание на сложных моментах. Следующим шагом является моделирование некоторой ситуации общения, в которую вводятся новые персонажи; задача студентов — построить речь в соответствии с предложенными обстоятельствами. Ученики самостоятельно составляют диалог и выступают с мини-сценкой. Таким образом студенты изучают речевые образцы по диалогам, учатся строить грамотную речь и свободно употреблять речевые образцы в бытовом общении.

2.3. Тексты

Важнейшим элементом в методе интенсивного чтения являются тексты. Они делятся на два типа: основные и дополнительные. Главные тексты — это ядро данной методики. В них демонстрируются важнейшие изучаемые темы и основная лексика. Поэтому не только студентами, но и преподавателями основной упор делается на занятия с этой частью текстовых материалов. Стандартной является практика, когда преподаватели дают студентам задание прочитать текст, о котором у них уже есть представление, вслед за диктором. Другой распространенный тип заданий — чтение текста по ролям и абзацам с изложением прочитанного своими словами. Когда учащиеся читают и переводят текст, преподаватель исправляет их ошибки и дает советы. После выполнения заданий на перевод текста преподаватель особо выделяет важные речевые образцы, необходимую лексику и грамматические конструкции, требуя от студентов заучить текст наизусть или пересказать не глядя в учебник. Когда работа с текстом заканчивается, учитель воспроизводит звуковую запись текста и проверяет, понимают ли студенты его смысл на слух, без чтения.

Дополнительные тексты служат источником дополнительных сведений об особенностях русской речи и культуре России. Такие тексты предлагаются для увеличения лексического запаса и расширения кругозора, соответственно не относятся к основному учебному пособию.

3. Преподавание для студентов подготовительных факультетов в России — курсы интенсивного чтения

В России есть специализированные подготовительные языковые курсы для

иностранцев, которые не имеют абсолютно никаких, даже начальных знаний по русскому языку. По сути методика обучения на подготовительных курсах в России во многом совпадает с преподаванием русского языка для начинающих в Китае. Схожесть двух методик обучения заключается в нацеленности на обучение студентов, которые совершенно не понимают русский язык. Обычно российские вузы имеют собственный подготовительный факультет и работают по отечественным учебникам, а само обучение разделяется на два этапа. Первый этап — обучение основам языка, включающий следующие разделы: фонетика, интонация, грамматика, тексты и др. Выполняются упражнения, позволяющие освоить базовые сведения о русском языке. Как правило, преподавание осуществляется в маленькой группе (в большинстве групп обучается десять человек), одно занятие длится полтора часа, в среднем студенты учатся с понедельника по пятницу по три пары в день. Первый этап обучения обычно длится полгода. Во втором семестре вводятся предметы согласно специальностям, которые выбрал студент. В этом семестре к уже изучаемым добавляются курсы по истории, культуре, страноведению и т. д. Как показывает практика, еще через полгода обучения студенты овладевают необходимыми выражениями и уже способны свободно разговаривать с носителями языка, что дает возможность продолжить обучение по специальности.

3.1. Лексика

После каждого урока ученикам выдается список новых слов, включающий дополнительные сведения: парадигмы склонения существительных, спряжения глаголов, семантические и синтаксические особенности использования лексических единиц. Преподаватель требует, чтобы студенты учили всю лексику после каждого занятия. Студентка, обучавшаяся на подготовительном факультете Российского университета дружбы народов, рассказала об уникальном методе запоминания новых слов, который использовал ее преподаватель из России. Согласно данной методике, студенты готовят специальную тетрадь для глаголов, в которую записывают все новые глаголы, встречающиеся по ходу урока. Тетрадь делится пополам. В первой половине записываются глаголы несовершенного вида, во второй — совершенного. Необходимо точно фиксировать спрягаемые формы, значения и примеры употребления глаголов. На одну страницу записываются сведения только об одном глаголе. Со временем эта тетрадь приобретает большую ценность. Студенты накапливают знания день за

днем, постепенно усваивая русские слова, овладевая языковыми конструкциями и, как результат, русским языком в целом.

3.2. Речевые образцы и диалоги

Согласно исследованиям методик преподавания на подготовительных факультетах в России, русские преподаватели придают большое значение упражнениям, нацеленным на овладение языковыми компетенциями посредством анализа речевых образцов и участия в диалогах. На занятии два студента разговаривают, задают друг другу вопросы. Если учащиеся допускают ошибку, преподаватель сразу же исправляет ее и закрепляет правильный вариант со студентами. Основную часть обучения составляют диалоги и рассмотрение речевых образцов.

3.3. Тексты

Для подготовительных факультетов в России характерны определенные особенности изучения текстов. В некоторых вузах России при изучении текстов используется следующий метод обучения: сначала преподаватель читает тексты, объясняет новые слова и затем просит студентов пересказать текст по абзацам своими словами и в конце изложить основное содержание текста. Главным образом это воспитывает в студентах способность организовать свою речь. После каждого урока ученики в качестве домашнего задания выполняют упражнения на пересказ текста. С каждым разом содержательно тексты становятся всё сложнее и затрагивают различные жизненные аспекты, что помогает студентам научиться лучше понимать язык.

Кроме изучения текстов, преподаватель приносит на урок игрушки, картинки, предметы повседневной жизни. С наглядными материалами студенты лучше запоминают названия предметов, кроме того, учатся описывать картинки. После занятий учащиеся получают дополнительное задание — вести в течение недели дневник на русском языке, а затем пересказывать его содержание перед всей группой. Это задание всестороннее развивает речевые навыки у учащихся.

4. Сравнение

Многие исследователи отмечали, что уже спустя полгода обучения русскому языку на подготовительном факультете в России учащиеся из Китая легко могут сдать подготовительный экзамен, или ТРКИ-I (Тест по русскому языку как иностранному — первый уровень). А студенты, изучающие русский язык в Китае на протяжении двух лет, испытывают трудности при сдаче данных экзаменов. Почему же за дву-

кратно меньший срок на подготовительном факультете в России студенты приобретают более высокий уровень владения языком, чем учащиеся в Китае? Можно выделить следующие основные причины.

Во-первых, не подлежит сомнению, что изучению иностранного языка способствует погружение в языковую среду. В России преподаватели читают лекции иностранным студентам каждый день. Сам преподавательский состав состоит из опытных педагогов, которые терпеливо обучают говорить и читать на литературном русском языке. После занятий иностранные студенты общаются с русскими, жизненные обстоятельства подталкивают к использованию русского языка даже за пределами учебной аудитории. Такая атмосфера оказывает огромное влияние на успешность изучения русского языка. Кроме того, преподаватели подготовительных факультетов часто устраивают для студентов экскурсии в музеи и по городу, знакомят с обычаями и привычками местных жителей и помогают учащимся как можно скорее адаптироваться к жизни в России. В Китае же студенты не имеют возможности настолько полно погрузиться в иноязычную языковую среду. Даже во время занятий не всегда есть возможность услышать русскую речь, так как большинство из них не проводится полностью на русском языке. В Китае учат русский язык без погружения в языковую среду и говорят по-русски только на занятиях. Безусловно, в результате студентам сложнее всесторонне овладеть иностранным языком. Тем более изучающие русский язык в России могут в любой момент применить полученные знания на практике, постоянно совершенствуют свою речь. Постепенно русский язык становится неотъемлемой частью жизни студентов, и они начинают говорить на нем без особых усилий. Результатом подобного интенсивного обучения становится хороший уровень владения языком. Что касается студентов, изучающих русский язык в Китае, их спектр возможностей для языковой практики более узок, в связи с чем достигается более низкий уровень владения языком.

Во-вторых, сказываются различия в методиках обучения. Если сравнить содержание и методики обучения при использовании интенсивного чтения в Китае и России, нетрудно заметить, что в Китае в процессе обучения русскому языку посредством заучивания новой лексики, анализа и инсценировки диалогов и текстов особое внимание уделяется точному переводу, знанию правил грамматики и нюансов семантики слов. Основное внимание при дневной форме обучения в Китае уделяется грамма-

тических структурам и их правильности, а в России делается упор на понимание речи носителей языка и формирование коммуникативных навыков. Центральное значение в обучении приобретает практика, а правила грамматики воспринимаются как дополнительный материал в процессе обучения. Результатом становится то, что у начинающих изучать русский язык в Китае не выработаны коммуникативные компетенции, зато четкие, системные представления о структуре языка и нормах грамматики. В то же время студенты подготовительного факультета в России демонстрируют хорошие коммуникативные способности и не испытывают серьезных проблем в понимании устной речи.

В-третьих, обучение на подготовительном факультете в России характеризуется большей интенсивностью. На каждом уроке преподаватель передает иностранным студентам массу знаний. Такой метод интенсивного обучения сильно отличается от применяемого в Китае. В России в обучении на подготовительном факультете от студентов требуется демонстрировать способность говорить, что предполагает частую речевую практику на русском языке и активное участие в диалоге с преподавателем, а в Китае, как правило, преподаватель говорит, а студенты слушают, что накладывает ограничения на формирование у студентов навыков

вербального выражения мыслей на иностранном языке.

5. Заключение

Сравнив методики обучения русскому языку в Китае и России, предлагаем объединить накопленный двумя странами бесценный опыт. Китайские специалисты в области обучения русскому языку могут заимствовать некоторые аспекты преподавания на подготовительном факультете в России. В процессе обучения необходимо не только давать систематизированные знания о языковом строе, но и уделять внимание языковой практике и формированию коммуникативных компетенций. Целесообразно стимулировать преподавателей вести занятия на русском языке от начала до конца, а студентов — общаться на русском во внеаудиторное время. Учащиеся также могут подготовиться для себя тетрадь глаголов, прилагательных и существительных. В то же время можно использовать современные интернет-ресурсы, знакомить студентов с новейшими тенденциями развития русского языка и новостями, транслируемыми в России. Таким образом изучающие русский язык на начальном уровне студенты могут повысить свой уровень владения языком и приобрести необходимые коммуникативные компетенции столь же эффективно, как и учащиеся подготовительных курсов в России.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова В. Б. Психологические особенности адаптации иностранных студентов к условиям жизни и обучения в Москве // *Вестн. ЦМО МГУ*. — 1998. — № 1. — С. 14—19.
2. Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1969. — 160 с.
3. Головлева Е. Л. Основы межкультурной коммуникации : учеб. пособие. — Ростов н/Д : Феникс, 2008. — 224 с.
4. Гузарова Н. И., Петровская Т. С. К вопросу о повышении эффективности адаптации китайских студентов к академической и социально-культурной среде Сибирского университета (на материале Томского политехнического университета) // *Русско-китайские языковые связи и проблемы межкультурной коммуникации в современном мире : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Омск, 18—19 нояб. 2009 г.) / ОмГПУ*. — Омск, 2009.
5. Корель Л. В. Социология адаптации. Вопросы теории, методологии и методик. — Новосибирск : Наука, 2005. — 424 с.
6. Крючкова Л. С., Мощинская Н. В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному : учеб. пособие. — 2-е изд. — М. : Флинта, 2011. — 480 с.
7. Ли Минь. Адаптация китайских студентов к обучению в российском вузе: лингводидактические задачи // *Педагогическое образование в России*. — 2011. — № 1. — С. 165—169.
8. Семенова С. С. Образование в Китае: история и современность // *Вестн. ТГПУ*. — 2012. — № 5 (120). — С. 126—130.
9. Си Лили. Контекстуальное и бесконтекстуальное запоминание русских слов // *Обучение русскому языку*. — 2007.
10. Су Цзэкунь. Как проводить курсы по интенсивному чтению для начинающих изучать русский язык на фундаментальном этапе // *Шицзицяо*. — 2007.
11. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие. — М. : Слово/Slovo, 2000. — 624 с.
12. У Фан. Исследование о преподавании русского языка для начинающих в вузах // *Вестн. Чанчуньск. пед. ун-та. Сер. гуманитарных и общественных наук*. — 2008. — № 3.
13. Ударцева Н. А. Специфика электронных учебных пособий по РКИ // *Социализация и межкультурная коммуникация в современном мире : материалы 3-й Междунар. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов, молодых ученых и школьников (Красноярск, 26—27 апр. 2013 г.) / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева*. — Красноярск, 2013. — С. 273—279.

14. Халмуратов Б. М. Особенности психофизиологической адаптации иностранных студентов к обучению в ЧГПУ им. И. Я. Яковлева // *Вестн. ЧГПУ им. И. Я. Яковлева*. — 2013. — № 2 (78). — С. 186–191.
15. Янкина Н. В. Формирование готовности студента университета к интеркультурной коммуникации : моногр. — СПб. : Изд-во РГПУ, 2003. — 120 с.

REFERENCES

1. Antonova V. B. Psikhologicheskie osobennosti adaptatsii inostrannykh studentov k usloviyam zhizni i obucheniya v Moskve // *Vestn. TsMO MGU*. — 1998. — № 1. — С. 14–19.
2. Vereshchagin E. M. Psikhologicheskaya i metodicheskaya kharakteristika dvuyazychiya (bilingvizma). — М. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1969. — 160 s.
3. Golovleva E. L. Osnovy mezhkul'turnoy kommunikatsii : ucheb. posobie. — Rostov n/D : Feniks, 2008. — 224 s.
4. Guzarova N. I., Petrovskaya T. S. K voprosu o povyshenii effektivnosti adaptatsii kitayskikh studentov k akademicheskoy i sotsial'no-kul'turnoy srede Sibirskogo universiteta (na materiale Tomskogo politekhnicheskogo universiteta) // *Russko-kitayskie yazykovye svyazi i problemy mezhtsilivizatsionnoy kommunikatsii v sovremennom mire : materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Omsk, 18–19 noyab. 2009 g.) / OmGPU*. — Omsk, 2009.
5. Korel' L. V. Sotsiologiya adaptatsii. Voprosy teorii, metodologii i metodik. — Novosibirsk : Nauka, 2005. — 424 s.
6. Kryuchkova L. S., Moshchinskaya N. V. Prakticheskaya metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu : ucheb. posobie. — 2-e izd. — М. : Flinta, 2011. — 480 s.
7. Li Min'. Adaptatsiya kitayskikh studentov k obucheniyu v rossiyskom vuze: lingvodidakticheskie zadachi // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. — 2011. — № 1. — С. 165–169.
8. Semenova S. S. Obrazovanie v Kitae: istoriya i sovremennost' // *Vestn. TGPU*. — 2012. — № 5 (120). — С. 126–130.
9. Si Lili. Kontekstual'noe i beskontekstual'noe zapominanie russkikh slov // *Obuchenie russkomu yazyku*. — 2007.
10. Su Tszekun'. Kak provodit' kursy po intensivnomu chteniyu dlya nachinayushchikh izuchat' russkiy yazyk na fundamental'nom etape // *Shitszitsyao*. — 2007.
11. Ter-Minasova S. G. Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya : ucheb. posobie. — М. : Slovo/Slovo, 2000. — 624 s.
12. U Fan. Issledovanie o prepodavanii russkogo yazyka dlya nachinayushchikh v vuzakh // *Vestn. Chanchun'sk. ped. un-ta. Ser. gumanitarnykh i obshchestvennykh nauk*. — 2008. — № 3.
13. Udartseva N. A. Spetsifika elektronnykh uchebnykh posobiy po RKI // *Sotsializatsiya i mezhkul'turnaya kommunikatsiya v sovremennom mire : materialy 3-y Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. studentov, aspirantov, molodykh uchenykh i shkol'nikov (Krasnoyarsk, 26–27 apr. 2013 g.) / Krasnoyarsk. gos. ped. un-t im. V. P. Astaf'eva*. — Krasnoyarsk, 2013. — С. 273–279.
14. Khalmuratov B. M. Osobennosti psikhofiziologicheskoy adaptatsii inostrannykh studentov k obucheniyu v ChGPU im. I. Ya. Yakovleva // *Vestn. ChGPU im. I. Ya. Yakovleva*. — 2013. — № 2 (78). — С. 186–191.
15. Yankina N. V. Formirovanie gotovnosti studenta universiteta k interkul'turnoy kommunikatsii : monogr. — SPb. : Izd-vo RGPU, 2003. — 120 s.

Ширшов Владимир Дмитриевич,

доктор педагогических наук, профессор кафедры безопасности жизнедеятельности, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: shvd66@mail.ru.

Романова Ирина Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент Уральского института МЧС Государственной противопожарной службы РФ; 620137, ул. Мира, 22; e-mail: irisromanova@mail.ru.

**ЭСТЕТИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ В ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПРОТИВОПОЖАРНОЙ СЛУЖБЕ
МЧС РОССИИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: пожарная служба; огнеборцы; эстетика; эстетические традиции; ритуалы; обряды; церемония; символы; кодекс чести; парадные марши.

АННОТАЦИЯ. Служба российских пожарных всегда приравнивалась к военной службе, так как они находятся в постоянной боевой готовности к борьбе с огнем, несут караульную службу. В статье говорится о важности и необходимости воинских ритуалов и традиций для сотрудников Государственной противопожарной службы МЧС России. Эстетические традиции пожарных включают обычаи и моральные правила, которые складывались на протяжении многих веков. Традиции, церемонии и ритуалы МЧС России необходимы для того, чтобы отразить профессиональную деятельность пожарных и спасателей, а также повысить престиж несения службы в Государственной противопожарной службе. Многие из ритуалов, традиций пожарной охраны закреплены в уставах, приказах, инструкциях. Эстетические ритуалы побуждают к благородным нравственным чувствам, желанию соответствовать своему призванию, воспитывают у служащих чувство прекрасного в службе и быту. В этом особую роль играет символика, так как ритуальное действие носит символический и эстетический характер. Одной из самых важнейших традиций является церемония вручения знамени — символа чести. В системе МЧС установилась традиция — будущие пожарные дают торжественную клятву верности Родине у памятников боевой славы, в местах героических битв за свободу и независимость. Важнейшим событием в жизни каждого курсанта становится день выпуска молодых специалистов из образовательного учреждения. Это праздничное действие всегда проходит на площади города. Эстетические традиции направлены на формирование высоких профессиональных, гражданских, морально-психологических и эстетических качеств у будущих огнеборцев, знакомят их с богатым опытом пожарной охраны.

Shirshov Vladimir Dmitriyevich,

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

Romanova Irina Nikolayevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Ural Institute of EMERCOM of RF SBS. Ekaterinburg, Russia.

AESTHETIC TRADITIONS IN THE STATE FIRE SERVICE OF EMERCOM OF RUSSIA

KEYWORDS: fire service; firefighters; aesthetics; aesthetic traditions; rituals; customs; ceremony; symbols; code of honor; parade marches.

ABSTRACT. The Service of the Russian firefighters has always been equated with military service as they are on constant full alert to fight against fire, and bear guard service. The article highlights the importance and necessity of military rituals and traditions for the employees of the fire service of the Ministry of Emergency Situations of Russia. The aesthetic traditions of firefighters include the customs and moral rules that have evolved over the centuries. Traditions, ceremonies and rituals of EMERCOM of Russia are necessary to reflect the professional activities of firefighters and rescuers, as well as to increase the prestige of service in the State fire service. Many of the rituals and traditions of fire protection are fixed in the statutes, orders, and instructions. Aesthetic rituals encourage noble moral feelings and the desire to match one's vocation; they bring up in firefighters a sense of beauty in the service and in everyday life. The symbols of the service play a special role, as rituals have a symbolic and aesthetic character. The ceremony of awarding the banner — a symbol of honor — is one of the most important traditions. The EMERCOM system has established a tradition — future firefighters give a solemn oath of allegiance to the Motherland at the monuments of military glory, and in places of heroic battles for freedom and independence. The day of graduation of young professionals from education institutions is the most important event in the life of each student. This festive activity always takes place in the city square. The aesthetic traditions are aimed at the formation of high professional, civil, moral, psychological and aesthetic qualities of future firefighters, and acquaint them with the rich experience of fire protection.

Служба российских пожарных всегда приравнивалась к военной службе, так как вся их служебная деятельность протекает в ситуациях опасности и риска для здоровья и жизни. Они находятся в постоянной

боевой готовности к борьбе с огнем, несут караульную службу — бессонную и строгую. От военных к пожарным перешла особая форма одежды, воинские звания, награды, эмблемы, аксессуары и боевые традиции.

Основными боевыми традициями Государственной противопожарной службы МЧС России являются следующие принципы:

- чтить и уважать государственные символы Российской Федерации и символику МЧС России;
- служить во имя обеспечения безопасности жизни гражданина России, каждого конкретного человека, нуждающегося в помощи;
- быть требовательным к себе, беспристрастным в решениях;
- быть постоянно готовым прийти на помощь, никогда не использовать беспомощность пострадавших в корыстных целях;
- быть мужественным и смелым, не останавливаться перед лицом опасности в обстановке, требующей спасения жизни людей;
- всегда проявлять уважение и тактичность по отношению к гражданам при исполнении должностных обязанностей и в повседневной жизни;
- с честью и достоинством носить форму одежды, заботиться о своем внешнем виде;
- хранить и приумножать лучшие традиции МЧС России: патриотизм, верность служебному долгу, товарищество, взаимовыручку, мужество, бескорыстие, благородство, самопожертвование, профессионализм, особый командный дух корпоративной культуры МЧС России, а также внимание к людским чувствам и горю [3]. Традиции, существующие в МЧС России, играют неопределимую роль в воспитательном процессе будущих спасателей и огнеборцев в образовательном учреждении. Однако в этих боевых традициях МЧС недостаточно просматривается эстетическое содержание в воспитании сотрудников МЧС.

Целями эстетического воспитания в системе МЧС являются воспитание высоко нравственной личности, патриота Родины; воспитание здорового человека; воспитание готовности сотрудников к осуществлению своей деятельности по законам красоты. Эстетические составляющие традиций МЧС России необходимы для того, чтобы отразить профессиональную деятельность пожарных и спасателей, а также повысить престиж несения службы в Государственной противопожарной службе. Эстетические традиции, складывающиеся на протяжении десятилетий, способствуют объединению коллектива в единое целое, созданию и поддержанию особой социально-психологической и эстетической атмосферы.

В системе МЧС России используются следующие понятия, имеющие эстетическое содержание:

- традиции — это элемент социального и культурного наследия, исторически

сложившиеся и передаваемые из поколения в поколение нормы поведения, ценности, идеи, обычаи, обряды, сохраняющиеся в определенных обществах и социальных группах в течение длительного времени;

– церемония — установленный порядок совершения какого-нибудь обряда, торжества;

– ритуал — явление общественной жизни, создаваемое «коллективно», следствие порождающей общности индивидов, придающее определенной жизненной ситуации особую значимость. Забота о формировании положительных настроений, о накоплении разнообразных положительных традиций является заботой о формировании коллектива, усилении эффективности его боевой и воспитательной функций, заботой о морально-психологической подготовке подразделения (части) к успешным действиям в условиях чрезвычайных ситуаций [7].

По нашему мнению, эстетические традиции пожарных реализуются в ритуалах, обычаях, обрядах и моральных правилах, которые складывались на протяжении многих веков. Впоследствии они становятся нормой поведения. Ритуалами чаще всего называются обряды особо торжественного, демонстративного характера, со строго регламентированной формой их исполнения [5, с. 128–129]. Для ритуалов характерны эмоциональное воздействие, торжественная приподнятость, особая эстетика и величественность, благодаря ритуалам осуществляется связь между прошлым и настоящим, когда старшее поколение передает молодому свой практический опыт, представления, нормы поведения, свои чувства. Эстетические ритуалы, обычаи и обряды побуждают выполнять свой гражданский долг самоотверженно, честно и добросовестно служить своему народу и используются как эффективное средство воспитания мужественных, стойких и преданных пожарному делу патриотов. Кроме того, ритуалы побуждают к благородным нравственным чувствам, желанию соответствовать своему призванию, воспитывают у служащих чувство прекрасного в службе и быту. Форма ритуалов — это их внутренняя структура, организация, позволяющая эстетично, наиболее ярко, конкретно воздействовать на эмоции и чувства людей.

В эстетическом ритуале особую роль играет символика, так как ритуальное действие носит символический и эстетический характер. Военный исследователь В. Д. Карандашов писал: «...символ, обладая особой образностью и выразительностью, не только несет в себе яркую и точную информацию, но и определенным образом влияет на

мысли и чувства людей, подводя их эмоционально-волевой потенциал к той грани, где начинаются деяния. Деятельная природа символа предопределяет и его лидирующее место в ритуальности» [1, с. 134].

Яркая, впечатляющая, оказывающая психологическое воздействие форма ритуальных символов доходит не только до ума, но и до сердца людей, не только осознается, но и остро переживается в эмоционально-чувственной сфере [9, с. 78]. В этих переживаниях реализуется способность нашего мозга положительно реагировать на красоту.

Воспитательное воздействие эстетической традиции заключается в том, что необходимо показать примеры молодым поколениям, чтобы они были готовы пойти по стопам своих отцов, дедов и прадедов, приумножая их славные дела в борьбе с различными чрезвычайными ситуациями. Это огромная и мощная сила, которая сочетает в себе как идейную убежденность, так и любовь к своей Отчизне, когда фактором формирования поведения и мотивом действий человека становятся благородные цели, стремление действовать во имя нашей Родины. Многие из традиций пожарной охраны закреплены в уставах, приказах, инструкциях. Они оказывают влияние на духовный и эстетический мир будущего сотрудника ГПС МЧС России, а также способствуют формированию личности, которая способна достигать трудных и небезопасных для жизни и здоровья пожарных целей. Но для того чтобы ощутить себя наследником благородства, чести, традиций, достоинства, личной культуры, надо не только быть «потребителем» эстетической красоты, но и участвовать в продолжении эстетических традиций в пожарной охране России. Одной из самых важнейших эстетических традиций является церемония вручения Знамени — символа чести и мужества.

По давно сложившейся традиции, у каждого подразделения есть свое Знамя. В МЧС России сегодня служат и работают военные и гражданские специалисты. Задачи, выполняемые министерством по предупреждению и спасению людей в чрезвычайных ситуациях, без преувеличения можно назвать спасением на мирных фронтах. В связи с этим в конце 2009 г. вышел указ Президента РФ о Знамени МЧС России, его территориальных органов и учреждений высшего профессионального образования, согласно которому все главные управления МЧС России по субъектам Российской Федерации должны иметь свое боевое знамя. Этот документ положил начало новым историческим традициям в Министерстве по чрезвычайным ситуациям [7].

Церемония вручения стяга символически отражает связь поколений, сохранение

исторической памяти, подчеркивает преемственность сотрудников. Знамя — это источник духовной силы, чести и славы, являющий собой символ возрождения и преобразования славных традиций пожарных и спасателей, вдохновляющий на успешное решение служебных задач.

Мероприятие проводится по давно сложившейся в войсковых частях исторической традиции: церемонии вручения стяга предваряет церемония прибивки полотнища знамени к древку и освящение знамени. Прибивка полотнища знамени к древку — один из самых торжественных моментов в истории знамени. Эта церемония проводится перед официальным вручением знамени воинской части или организации. В это время знамя расположено на специально убранном столе. Справа и слева от него находятся два ассистента знаменщика. Здесь же, на сцене, стоят те, кому доверено право прибивки полотнища к древку. Полотнище прибавляется к древку специальными знаменными гвоздями. Чести прибить гвозди удостоиваются лучшие и самые доблестные сотрудники ГПС МЧС, а завершает данную церемонию ветеран пожарной охраны. Каждый забивает по одному гвоздю, что должно символизировать единство различных частей воинского коллектива. Прибивка скобы знамени — один из самых волнующих моментов церемонии, право исполнять эту обязанность является особенно почетным, и доверяют его также ветерану МЧС. И только после этого знамя передается знаменщику. После проведения торжественного ритуала прибивки полотнища знамени к древку проводится церемония вручения знамени и грамоты Президента РФ, которая является своего рода сертификатом для знамени, предназначенным для руководства и личного состава образовательного учреждения МЧС. По окончании данной церемонии знамя освящается представителем православной церкви, что является дополнением к эстетическим элементам проводимых мероприятий.

В системе МЧС установилась традиция — будущие пожарные дают торжественную клятву верности Родине у памятников боевой славы, в местах героических битв за свободу и независимость. Эта эстетическая традиция существует еще со времен великих походов Александра Невского, Дмитрия Донского, Кузьмы Минина и Дмитрия Пожарского за свободу, за честь народа, за правое дело. Позже в первом русском «Уставе ратных пушечных и других дел, касающихся до воинской науки» был закреплен ритуал принятия клятвы на верность царю. Во времена правления Петра Великого воинские уставы гласили, что по-

беду приносят «добрые порядки, храбрые сердца, справное оружие» [4, с. 54]. Этот ритуал был заимствован и пожарной охраной России и всегда проходит в торжественной обстановке у памятников героям, отдавшим свои жизни при исполнении служебного долга. Обязательным является присутствие высшего командования, руководства подразделений, высшего духовенства, почетных гостей, приглашаются высокопоставленные гости, ветераны противопожарной службы, а также родители, друзья участников церемонии. Служащие в рядах ГПС МЧС России прибывают на площадь в парадной форме и со знаменами. «Внешний образ человека отражает не только нравственно-эстетические нормы, религиозные пристрастия, но и эстетические ценности, художественные идеалы, представления о чести, мужественности, власти и т. д.» [6, с. 202].

В самом начале церемонии священнослужитель проводит службу и благословление новобранцев. После этого курсанты первого курса под звуки оркестра, твердо чеканя шаг, направляются в центральную часть площади для принятия присяги. Каждый курсант выходит перед строем и выразительно произносит слова священной присяги, клянется в верности избранной профессии и традициям учебного заведения. По традиции курсанты первого курса возлагают корзину с цветами к памятнику героям, отдавшим жизни при исполнении служебного долга. Личный состав учебного заведения исполняет гимн Российской Федерации. Пение гимна не оставляет равнодушным никого из присутствующих, настраивает на торжественный лад.

Гости сердечно поздравляют курсантов, принявших присягу, произносят слова напутствия и желают успехов в их нелегком деле. Начальник учебного заведения, поздравляя всех с таким знаменательным событием, напутствует первокурсников на пополнение летописи достижений института отличной учебой и примерной дисциплиной. Звучит троекратное «Ура!». В продолжение торжественного мероприятия взвод роты почетного караула демонстрирует приемы владения карабинами под современную патриотическую песню. Также курсанты старших курсов показывают приемы рукопашного боя и самбо. Творческий коллектив института исполняет эстетически насыщенную танцевально-вокальную композицию о России.

Праздничная церемония заканчивается торжественным парадным маршем, где большое значение придается слаженным и дружным действиям, приподнятому, мажорному стилю исполнения музыки. Эсте-

тическое наслаждение доставляет вид высоких, красивых и крепких парней в четком строю в тщательно подогнанной форме с отличительными знаками сотрудника МЧС. Этот торжественный марш — отличный пример молодому поколению, так как вместе с личным составом учебного заведения маршируют ветераны пожарной охраны. У многих из них на груди красуются ордена и медали за безупречную службу в рядах МЧС.

Одной из важных традиций ГПС МЧС России является проведение Дня пожарной охраны. Исторически начало деятельности противопожарной службы отсчитывается с 30 апреля 1649 г., когда царь Алексей Михайлович подписал Указ о создании первой российской противопожарной службы — «Наказ о градском благочинии», установивший строгий порядок при тушении пожаров в Москве. Именно на этом событии остановились при выборе даты профессионального праздника пожарных [2, с. 122]. Данный традиционный праздник при хорошей организации и оригинальных трактовках приобретает значительную эстетическую ценность.

30 апреля, в День пожарной охраны России, личный состав Главного управления МЧС России по Свердловской области и Уральского института Государственной противопожарной службы МЧС России собирается в Центральном парке культуры и отдыха г. Екатеринбурга, где сама обстановка оказывает эмоциональное воздействие при исполнении ритуалов и церемоний. Естественная природная красота парка культуры и отдыха ярко дополняется инновационными эстетическими ритуалами. Так, праздник открывают девушки-барабанщицы в нарядных костюмах, маршируя по главной аллее парка под бодрый марш духового оркестра. В этот день в парке встречаются коллеги — огнеборцы из разных пожарных частей и подразделений, а также члены их семей. Граждане, которые также оказываются гостями праздника, с интересом знакомятся с традициями и обычаями пожарной службы. Дети и взрослые внимательно рассматривают современную специальную технику и пожарные автомобили. У всех желающих есть возможность посидеть за рулем любого автомобиля и сделать фото на память, потушить огонь из огнетушителя после обязательного подробного инструктажа от сотрудника МЧС.

Курсанты и сотрудники МЧС проводят с детьми конкурсы и игры, пропагандирующие безопасное поведение в окружающем мире и грамотные действия по самоспасению в различных чрезвычайных ситуациях. На площадке у большой сцены парка всеобщее внимание привлекают пока-

зательные выступления роты почетного караула и взвода десанта учебного заведения МЧС России, а также специализированной пожарно-спасательной части по ликвидации последствий ДТП. Выступления творческих коллективов Центра культуры учебного заведения ГПС МЧС России поддерживают праздничное настроение на протяжении празднования Дня пожарной охраны.

На экранах, установленных в парке, демонстрируются фильмы о деятельности огнеборцев Среднего Урала, а в аллеях парка организуется фотовыставка. Кульминацией праздника является угощение на полевой кухне с традиционной гречневой кашей с тушенкой и вкусным чаем. После этого массовые гуляния продолжаются до позднего вечера.

Важнейшим событием в жизни каждого курсанта считается выпуск молодых специалистов образовательного учреждения МЧС. Это праздничное действие всегда проходит на площади города Екатеринбурга. Цвет, блеск, выразительные формы окружающих площадь зданий служат прекрасными декорациями для этого события. На торжественное мероприятие приглашаются руководители ведомства МЧС, первые лица городской администрации, представители образовательных учреждений Екатеринбурга, государственных и общественных организаций, родители и близкие выпускников. Во время торжества для гостей и жителей города организуется выставка современной пожарно-спасательной техники, а также демонстрационные стенды, на которых запечатлены достижения курсантов за время учебы. Вручение дипломов проходит в торжественной обстановке с соблюдением эстетических традиций уставного воинского

ритуала. Молодым специалистам — отличникам учебы вручаются золотые медали.

Одним из трогательных и запоминающихся моментов мероприятия становится прощание со знаменем института, которое на площадь под исполняемый оркестром марш вносит знаменная группа. Во время церемонии звучат поздравления и напутствия в адрес выпускников от почетных гостей, руководства учебного заведения и родителей. Замечено, что выступления почетных гостей и руководства института на этой церемонии обладают самостоятельной ценностью, несут собственную эстетическую и эмоциональную энергию. Праздничный концерт для гостей и выпускников дают танцевальный коллектив и музыканты духового оркестра учебного заведения. Одним из зрелищных моментов праздника становится «Лейтенантский вальс» в исполнении молодых сотрудников ГПС.

После торжественного вручения дипломов выпускники, преклонив колена, прощаются со знаменем учебного заведения. И в заключение весь личный состав института проходит торжественным маршем по площади города. Когда выпускники проходят мимо руководителей и почетных гостей, под громкое «И все!!!» в едином порыве подкидывают вверх фуражки и монеты. Созерцание блестящих на солнце монет и возбужденных лиц выпускников доставляет эстетическое удовольствие и радость всем присутствующим при церемонии.

Таким образом, эстетические традиции направлены на формирование высоких профессиональных, гражданских, морально-психологических и эстетических качеств у будущих огнеборцев, создают основу для успешных действий в чрезвычайных ситуациях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карандашов В. Д. Социальная коммуникация как фактор формирования ценностных ориентаций военнослужащих. — СПб., 1993. — 229 с.
2. Коваль Г. М. Символика, награды, церемонии и ритуалы Академии гражданской защиты МЧС России : моногр. / Г. М. Коваль ; Мин-во РФ по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий, Акад. гражд. защиты МЧС России, кафедра оперативного упр. мероприятиями РСЧС и ГО, фак. руководящего состава. — Химки : Акад. гражд. защиты МЧС России, 2015. — 256 с.
3. Кодекс чести сотрудника системы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий [Электронный ресурс] : Приказ МЧС России : от 06.03.2006 N 136 // КонсультантПлюс : сайт. — Режим доступа: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXR&n=592534#030680481099669055>.
4. Минер В. Воинская символика и ритуалы в истории Российской армии и флота // Ориентир. — 2002. — № 6. — С. 53—57.
5. Ожегов С. И. Словарь русского языка. — М., 1972. — 898 с.
6. Политическая имиджелогия / под ред. А. А. Дергач, Е. Б. Перельгиной и др. — Аспект-Пресс, 2006. — 400 с.
7. Решение Коллегии МЧС России от 6.02.2013 № 1/VIII «Об утверждении Перечня церемоний и ритуалов, связанных с соблюдением традиций, сложившихся в системе МЧС России».
8. Черноусова И. Д. Традиции и их значение в формировании благоприятной социально-психологической атмосферы в профессиональной среде // Современные технологии обеспечения гражданской обороны и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций. — Воронеж, 2013. — С. 219—223.
9. Ширшов В. Д. Генезис эстетики воинского ритуала // Музыкальное и художественное образование и эстетическое воспитание детей и молодежи : моногр. / ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т» ; отв. ред. К. П. Матвеева. — Екатеринбург, 2011. — 96 с.

REFERENCES

1. Karandashov V. D. Sotsial'naya kommunikatsiya kak faktor formirovaniya tsennostnykh orientatsiy voennosluzhashchikh. — SPb., 1993. — 229 s.
2. Koval' G. M. Simvolika, nagrody, tseremonii i ritualy Akademii grazhdanskoj zashchity MChS Rossii : monogr. / G. M. Koval' ; Min-vo RF po delam grazhdanskoj oborony, chrezvychaynym situatsiyam i likvidatsii posledstviy stikhiynykh bedstviy, Akad. grazhd. zashchity MChS Rossii, kafedra operativnogo upr. meropriyatiyami RSChS i GO, fak. rukovodyashchego sostava. — Khimki : Akad. grazhd. zashchity MChS Rossii, 2015. — 256 s.
3. Kodeks chesti sotrudnika sistemy Ministerstva Rossiyskoj Federatsii po delam grazhdanskoj oborony, chrezvychaynym situatsiyam i likvidatsii posledstviy stikhiynykh bedstviy [Elektronnyy resurs] : Prikaz MChS Rossii : ot 06.03.2006 N 136 // Konsul'tantPlyus : sayt. — Rezhim dostupa: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=592534#030680481099669055>.
4. Miner V. Voinskaya simbolika i ritualy v istorii Rossiyskoj armii i flota // Orientir. — 2002. — № 6. — S. 53—57.
5. Ozhegov S. I. Slovar' russkogo yazyka. — M., 1972. — 898 s.
6. Politicheskaya imidzhologiya / pod red. A. A. Dergach, E. B. Perelyginoy i dr. — Aspekt-Press, 2006. — 400 s.
7. Reshenie Kollegii MChS Rossii ot 6.02.2013 № 1/VIII «Ob utverzhdenii Perechnya tseremoniy i ritualov, svyazannykh s soblyudeniem traditsiy, slozhivshikhsya v sisteme MChS Rossii».
8. Chernousova I. D. Traditsii i ikh znachenie v formirovanii blagopriyatnoy sotsial'no-psikhologicheskoy atmosfery v professional'noy srede // Sovremennye tekhnologii obespecheniya grazhdanskoj oborony i likvidatsii posledstviy chrezvychaynykh situatsiy. — Voronezh, 2013. — S. 219—223.
9. Shirshov V. D. Genezis estetiki voinskogo rituala // Muzykal'noe i khudozhestvennoe obrazovanie i esteticheskoe vospitanie detey i molodezhi : monogr. / FGBOU VPO «Ural. gos. ped. un-t» ; otv. red. K. P. Matveeva. — Ekaterinburg, 2011. — 96 s.

УДК 378.147:371.124
ББК 4448.902.4

ГРНТИ 14.35.01

Код ВАК 13.00.02

Матвеева Лада Викторовна,

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры музыкального образования, Институт музыкального и художественного образования, Уральский государственный педагогический университет; 620075, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, д. 9; e-mail: lada-matveeva@yandex.ru.

Новоселов Сергей Аркадьевич,

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

Тагильцева Наталия Григорьевна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой музыкального образования, Институт музыкального и художественного образования, Уральский государственный педагогический университет; 620075, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, д. 9; e-mail: musis52@mail.ru.

**РАЗВИТИЕ АНАЛИТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ
«ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ
К РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОГО ПОДХОДА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: полихудожественный подход; аналитические умения; музыкальное образование; художественное образование; педагогическое образование; бакалавриат; подготовка будущих учителей.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается проблема подготовки бакалавров направления «Педагогическое образование» к реализации полихудожественного подхода в обучении и воспитании детей. Раскрывается сущность полихудожественного подхода на этапе его зарождения и в современном понимании как целостной стратегии взаимодействия искусств в образовании школьников. Характеризуются особенности организации процесса подготовки будущих педагогов к реализации полихудожественного подхода в двух структурных подразделениях Уральского государственного педагогического университета — Институте музыкального и художественного образования и Институте педагогики и психологии детства. Выявляются типовые ошибки и недостатки реализации будущими учителями полихудожественного подхода в процессе подготовки в педагогическом вузе. Обосновывается необходимость усиления внимания к развитию у бакалавров аналитических умений в процессе их подготовки к реализации полихудожественного подхода. Аналитические умения педагога рассматриваются в контексте требований ФГОС направления «Педагогическое образование» бакалавриата различных профилей. Подробно раскрывается содержание заданий, нацеленных на развитие у будущих педагогов образовательной области «Искусство» аналитических умений в контексте их подготовки к реализации полихудожественного подхода. Приводятся примеры алгоритмов выполнения данных заданий, отражающих последовательность действий обучающихся при выявлении особенностей реализации полихудожественного подхода в практике музыкального или художественного образования. Характеризуются требования к проекту педагогического процесса с использованием элементов полихудожественного подхода, самостоятельно разрабатываемому обучающимися. Анализируются позитивные результаты выполнения ими данных заданий, выявляются недостатки, типичные ошибки в разработке проекта и способы их устранения.

Matveyeva Lada Viktorovna,

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

Novoselov Sergey Arkad'yevich,

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

Tagil'tseva Nataliya Grigor'yevna,

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

**DEVELOPMENT OF ANALYTICAL SKILLS IN BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION
IN THE PROCESS OF TRAINING TO REALIZE THE POLYARTISTIC APPROACH**

KEYWORDS: polyartistic approach; analytical skills; musical education; art education; pedagogical education; bachelor degree course; training future teachers.

ABSTRACT. The article regards the problem of training bachelors of pedagogical education to realize the polyartistic approach to education and upbringing of children. The authors disclose the essence of the polyartistic approach at the stage of its emergence and in the modern interpretation as a holistic strategy of interaction between arts in the education of schoolchildren. The article characterizes the specific features of organization of the process of preparation of future pedagogues for realization of the polyartistic ap-

proach at two structural divisions of the Ural State Pedagogical University — Institute of Musical and Art Education and Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood. The authors reveal the typical mistakes and drawbacks of realization of the polyartistic approach by future teachers in the process of training at the pedagogical university. They also substantiate the need to concentrate more attention on development of analytical skills in bachelors in the process of their training to realize the polyartistic approach. Analytical skills of the pedagogue are viewed upon in the context of the requirements of the FSES in the area “Pedagogical Education” of bachelor degree courses of various profiles. The content of the tasks focusing on the development of analytical skills in future pedagogues of the educational area “Art” in the context of their training to realize the polyartistic approach is paid special attention to. The article contains examples of algorithms of completion of the given tasks reflecting the sequence of actions of the students while revealing the peculiarities of realization of the polyartistic approach in practical musical or art education. The authors characterize the requirements to designing pedagogical process using elements of the polyartistic approach, independently worked out by the students. The article analyzes the positive results of the students’ task completion, reveals possible shortcomings, typical mistakes in project elaboration and ways of their correction.

П олихудожественный подход, идеи которого впервые были высказаны в 80-х гг. XX в. в трудах Б. П. Юсова и представителей его научной школы, в настоящее время все более прочно утверждается в качестве целостной стратегии взаимодействия искусств в воспитании дошкольников, младших школьников, подростков, юношества на базе учреждений общего и дополнительного образования. Среди многих преимуществ полихудожественного подхода отметим возможность для учителя «выйти» за рамки «своего» искусства в другие виды искусства, что способствует расширению художественного кругозора, формированию целостного художественного восприятия, развитию эмоционально-эстетического отношения к художественным произведениям и в целом повышению общего культурного уровня не только у школьника, но и у самого учителя. В современной образовательной ситуации актуализируются вопросы подготовки педагогов к реализации полихудожественного подхода в обучении и воспитании детей. В Уральском государственном педагогическом университете такая подготовка целенаправленно ведется в двух структурных подразделениях: Институте музыкального и художественного образования и Институте педагогики и психологии детства.

Идеи полихудожественности, впоследствии закрепленные на уровне подхода, первоначально рассматривались Б. П. Юсовым и представителями его научной школы применительно к развитию и воспитанию детей дошкольного и младшего школьного возраста. «Причин введения этой концепции в художественное обучение дошкольников и младших школьников много. Среди них — предрасположенность детей этого возраста ко всем видам художественной деятельности и восприятию различных видов искусства, целостность восприятия ребенком мира, изначальная синкретичность искусства и т. д.» [14, с. 146]. Обзор отечественных работ по данной проблематике по-

казывает, что возможности внедрения полихудожественного подхода «рассматриваются более всего применительно к дошкольному и младшему школьному возрасту» [16, с. 292].

В опоре на вышеприведенные идеи базовой концепции Б. П. Юсова организуется освоение полихудожественного подхода обучающимися Института педагогики и психологии детства УрГПУ. Подготовка будущих педагогов периода детства, учителей начальных классов к реализации полихудожественного подхода осуществляется с позиций «системного взгляда на проблему развития личности ребенка средствами искусства, ориентации в методических материалах, нацеленных на детское музыкально-художественное творчество» [3]. В процессе освоения студентами полихудожественного подхода акцентируются идеи соответствия единой художественной природы всех искусств возрастным особенностям ребенка; наличия общих характеристик у полихудожественной деятельности и игры; выхода детской полихудожественной деятельности за пределы устоявшихся видов искусства (музыки, хореографии, изобразительного искусства и др.) «в область выразительного речевого интонирования, ритмических движений, тембровой, шумовой, цветовой, графической, двигательной импровизации» [3]; раскрывается потенциал полихудожественной деятельности в социально-коммуникативном развитии ребенка [5]. Обучающиеся «осваивают технологии организации детского музыкального творчества: коллективного творчества на основе игровых моделей детского музыкального фольклора, эмоционального самовыражения в играх — пластических импровизациях, интонационно-ритмических и интонационно-речевых играх, играх со звуками, рисовании музыки» [4, с. 78]. Осмыслению полихудожественного подхода способствует опыт практической подготовки будущих педагогов периода детства в области музыки, изобразительного и декоративно-при-

кладного искусства, который они получают в процессе освоения соответствующих учебных дисциплин применительно к решению профессиональных задач в работе с дошкольниками и младшими школьниками.

Иначе организован процесс подготовки к реализации полихудожественного подхода будущих педагогов образовательной области «Искусство»: учителей музыки и изобразительного искусства, а также обучающихся таких профилей направления «Педагогическое образование», как «Хореографическое образование», «Дизайн и компьютерная графика в образовании», «Экранные искусства в образовании». Во-первых, обучающиеся на протяжении всех лет обучения в вузе включены в монохудожественный процесс углубленного освоения определенного вида искусства, который в условиях реализации полихудожественного подхода будет выступать в качестве доминантного. Во-вторых, они готовятся к реализации полихудожественного подхода в более широком возрастном диапазоне (от дошкольников до подростков и юношества) и вариативных условиях общего и дополнительного образования. Соответственно, в процессе подготовки педагогов образовательной области «Искусство» к реализации полихудожественного подхода, наряду с освоением основополагающих идей концепции Б. П. Юсова, актуализируется современное расширенное понимание сущности полихудожественного подхода как стратегии взаимодействия искусств, включающей процессы интеграции дисциплин образовательной области «Искусство», а также методический опыт «выхода» за пределы осваиваемого (доминантного) вида искусства в другие виды искусства, что «приводит к пониманию единства искусства, отражающего мир в определенных художественных образах не дискретно, а целостно» [14, с. 148].

Результаты исследований последнего десятилетия, проведенных в рамках научной школы Н. Г. Тагильцевой (Институт музыкального и художественного образования УрГПУ, Тюменский государственный университет), позволили «выделить из множества принципов, обозначенных Б. П. Юсовым, основополагающие. Это — интеграция на уровне внутренних связей художественных средств в разных видах искусства, формирование у детей и юношества представлений о духовной истории человечества, отраженной в разных видах искусства, в том числе и в искусстве этносов, формирование представления путем активизации воображения у детей “вектора будущего” в развитии искусства и художественного творчества» [15, с. 92].

В практике вузов подготовка будущих педагогов к реализации полихудожествен-

ного подхода осуществляется двумя способами: 1) опосредованно — в процессе освоения дисциплин методологической и методической направленности, а также дисциплин, содержанием которых является практическое освоение профильного вида искусства; 2) непосредственно — в процессе изучения дисциплин по выбору, содержание которых отражает различные аспекты взаимосвязи и синтеза искусств, полихудожественной деятельности учителя и обучающихся. Различные варианты организации процесса подготовки бакалавров и магистрантов к внедрению полихудожественного подхода представлены в виде моделей [14; 16]. В любом случае процесс подготовки будущих педагогов к реализации полихудожественного подхода объективно предполагает создание так называемых «педагогических ситуаций нового вида» — ситуаций, в которых «взаимодействующие субъекты образовательного процесса ощущают недостаточность или невозможность использования имеющегося у них опыта образовательной деятельности для удовлетворения их объективно и субъективно меняющихся образовательных потребностей» [9, с. 264]. Реализуя идеи полихудожественного подхода применительно к условиям образовательного процесса в соответствии с профильной направленностью обучения, будущие педагоги образовательной области «Искусство» включаются в дидактическое творчество — «вид творческой педагогической деятельности, целью которого является обновление и совершенствование компонентов дидактических систем, в первую очередь содержания, методов, дидактических средств и форм организации обучения» [9, с. 265].

Первоначальный опыт включения бакалавров направления «Педагогическое образование» в дидактическое творчество на основе полихудожественного подхода позволил выявить ряд затруднений и ошибочных действий. Например, использование произведений разных видов искусства на уроках музыки и изобразительного искусства нередко превращается в простое иллюстрирование общих тем, сравнение средств выразительности двух-трех произведений искусства или жизненных обстоятельств, побудивших к их отражению в художественном продукте авторов (обратим внимание на то, что подобные ошибки часто встречаются и на уроках начинающих учителей). Отсутствие систематизированных знаний и опыта практической деятельности в области видов искусств, выходящих за пределы доминантного, приводит к фактологическим ошибкам, когда, к примеру, при установлении взаимосвязи музыкаль-

ного произведения с произведениями литературы и изобразительного искусства не учитывается художественный стиль, а для создания хореографических композиций выбираются инструментальные переложения вокальных произведений без учета их содержания.

Идея полихудожественного подхода, в соответствии с определением Б. П. Юсова [17], заключается в том, что искусство, являясь основой мышления человека, дает толчок к его духовному развитию. Поэтому главной целью музыкального и художественного образования на полихудожественной основе является не общность тем в разных произведениях или средств их воплощения художниками, а совпадение общечеловеческих идей, их выявление, присвоение и воплощение ребенком в собственном художественном продукте. Необходимо ориентировать педагогов не на презентацию детям «видимого», а на стимулирование детей к самостоятельному смысловому постижению художественных произведений; необходимо осуществлять «выход» за пределы «художественного» в «истоки духовной жизни человека» [17, с. 216] — то, что Д. Б. Кабалевский [12] определял как принцип связи искусства (музыки) с жизнью. Подобное понимание сущности полихудожественного подхода базируется на сравнении стилей, направлений произведений разных видов искусства, на выявлении общности средств выразительности, фабул художественных произведений и др. Обратим внимание на то, что Б. П. Юсов и Г. П. Шевченко (активно развивавший его идеи) еще в 80-х гг. XX в. выделили несколько типов взаимосвязи искусств, используемых в общем образовании детей. Но для установления взаимосвязи осваиваемого вида искусства с другими видами искусства в рамках выделенных типов будущий учитель должен обладать развитыми аналитическими способностями и сформированными аналитическими умениями.

В этой связи мы сочли необходимым в процессе подготовки будущих педагогов образовательной области «Искусство» к реализации полихудожественного подхода сконцентрировать внимание на развитии у них *аналитических умений*.

В отечественном профессиональном образовании используются различные методы, среди которых одним из главных является анализ. Это метод научного исследования (познания) явлений и процессов, в основе которого лежит изучение составных частей, элементов изучаемой системы [13]. Выявлять составные части объекта, находить в них показатели его целостности, а затем определять векторы прогнозирования,

планирования и управления — задачи, которые в настоящее время находят отражение в ФГОСах различных направлений подготовки. Не являются исключением и ФГОСы направления «Педагогическое образование» бакалавриата и магистратуры, где сформированность аналитических умений и способностей студентов опосредованно и непосредственно отражается в ряде компетенций. Как отмечает И. Г. Овсянникова, «профессиональные компетенции предполагают анализ педагогической действительности в рамках решения педагогических задач, проведения педагогической диагностики и обработки ее результатов, выявления возможностей образовательной среды для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса. Сказанное подчеркивает практическую значимость формирования у будущих учителей аналитических умений» [10, с. 33].

В современной педагогике взят за основу состав блока аналитических умений в структуре профессиональной компетентности педагога, представленной В. А. Сластиным, И. Ф. Исаевым, А. И. Мищенко и Е. Н. Шияновым [11]. Предложенные данными авторами формулировки частных умений, входящих в группу аналитических, частично скорректированы В. А. Мижериковым и М. Н. Ермоленко [6]: «анализировать педагогические явления, т. е. расчленять их на составляющие элементы (условия, причины, мотивы, стимулы, средства, формы проявления и пр.); осмысливать каждый элемент в связи с целым и во взаимодействии с другими; находить в педагогической теории положения, выводы, закономерности, соответствующие рассматриваемым явлениям; правильно диагностировать педагогическое явление; формулировать доминирующую педагогическую задачу; находить оптимальные способы ее решения» [6, с. 133]. Развивая данные идеи, И. Г. Овсянникова рассматривает «аналитические умения будущих учителей с позиций целостного подхода как сложное образование, представляющее собой систему мыслительных действий и операций, направленных на постижение педагогической действительности», и включает «в их состав не только собственно анализ, но также синтез, аналогию, сравнение, обобщение, установление причинно-следственных связей» [10, с. 34]. Аналитические умения подразделяются И. Г. Овсянниковой на две группы: аналитико-прогностические (объект — существующая ситуация, направленность — получение информации, необходимой для построения педагогических прогнозов, моделей, проектов, например, разработки урока или воспитывающей ситуации) и

аналитико-рефлексивные (объект — состоявшееся педагогическое взаимодействие, направленность — анализ собственной деятельности и ее результатов).

Развитие аналитических умений у бакалавров направления «Педагогическое образование» (профили «Музыкальное образование», «Хореографическое образование», «Дизайн и компьютерная графика в образовании», «Экранные искусства в образовании») осуществляется в процессе выполнения трех учебных заданий.

Задание 1. Выявление особенностей реализации полихудожественного подхода в практике музыкального или художественного образования на основе наблюдений за педагогическим процессом (устное сообщение на практическом занятии).

Задание 2. Изучение современных публикаций по проблемам полихудожественного воспитания детей: 1) научная статья, опубликованная в профильном журнале (предложен ориентировочный перечень статей, опубликованных в электронном журнале «Педагогика искусства»); 2) статья (тезисы) из изданий, подготовленных на кафедрах музыкального и художественного образования УрГПУ (предложен ориентировочный перечень статей и тезисов); 3) самостоятельно найденная статья или тезисы (устное сообщение на практическом занятии).

Задание 3. Методическая разработка (проект) с элементами полихудожественного подхода (презентация на практическом занятии).

По просьбе обучающихся для заданий 1–2 были разработаны алгоритмы действий по выполнению задания и по презентации его результатов в кратком устном сообщении; для задания 3 — подробные требования к выполнению. Приведем эти инструкции.

Алгоритм выполнения задания 1 включает следующие действия: 1) узнать точное название дисциплины, ее значимость в реализации образовательной программы; 2) определить характер дисциплины — полихудожественный или монохудожественный; 3) узнать, предусмотрена ли в содержании программы по дисциплине реализация полихудожественного подхода, интеграция с другими художественными дисциплинами, учебные темы, в которых специально рассматриваются вопросы взаимодействия искусств; 4) наблюдая за уроками (занятиями) по доминантному виду искусства, зафиксировать примеры обращения к другим видам искусства (какие виды искусства были привлечены; какое задание дал обучающимся педагог, какие задал вопросы; какие ответы были получены от обучающихся, как складывался ход диалога, обсуждения); 5) постараться опре-

делить, с какой целью педагог на своем уроке (занятии) обратился к другим видам искусства (чтобы показать, как одно и то же явление окружающей жизни может быть отражено средствами различных видов искусства; чтобы создать на уроке (занятии) необходимый эмоциональный настрой; чтобы визуализировать музыкальные или литературные образы; чтобы «озвучить» образы произведений изобразительного искусства для более глубокого их восприятия; чтобы побудить обучающихся к размышлениям об искусстве; чтобы обогатить ассоциативный ряд, возникающий у обучающихся при восприятии произведений искусства; чтобы заложить основу для создания обучающимися собственных художественных продуктов; другое — по выбору выполняющего задание); 6) подтвердить свои выводы примерами (зафиксировать ответы обучающихся, охарактеризовать созданные ими художественные продукты и др.); 7) обсудить результаты своих наблюдений с педагогом, проводившим урок (занятие): на данном этапе выполнявший задание должен зафиксировать позиции, совпадающие с собственными выводами, и позиции, «ускользнувшие» от его внимания.

Алгоритм сообщения по содержанию изученной публикации (задание 2) включает следующие действия: 1) сообщить заглавие статьи, фамилию автора (а также имя и отчество, если они указаны полностью), кем является автор (специалист научно-исследовательского учреждения, педагог вуза, учитель общеобразовательной школы, педагог учреждения дополнительного образования, студент и др.); 2) указать жанр публикации: статья или тезисы; 3) указать характер публикации: научно-теоретическая или практико-ориентированная; 4) пояснить своими словами, о чем в целом говорится в данной публикации, чтобы аудитория могла соответствующим образом настроиться на восприятие сообщения; 5) определить, какую цель ставит автор (если в тексте отсутствует формулировка цели, то постараться самостоятельно выявить цель, с которой написана работа); 6) сообщить, какие идеи выдвигает автор публикации, какие положения доказывает, какие практические пути решения поставленной задачи предлагает; 7) сообщить, на каких исследователей ссылается автор публикации, обосновывая свою позицию; 8) сделать вывод об актуальности изученной публикации в свете модернизации российского образования; 9) высказать свое мнение о значимости материала публикации в свете развития личности ребенка; 10) высказать свои соображения о том, где и как может быть использован материал изученной публика-

ции (в качестве теоретического обоснования дальнейшей научной разработки проблемы; непосредственно в практике художественного образования; как образец для аналогичной разработки в ином направлении художественного образования и т. п.).

К выполнению задания 3 предъявляются следующие требования: 1) в методической разработке должны быть реализованы идеи взаимосвязи различных видов искусства и художественной деятельности детей; виды взаимосвязи искусств — по выбору студента; вид искусства, соответствующий направлению подготовки студента, может выступать в качестве доминантного; 2) в методической разработке полихудожественный подход должен быть обусловлен необходимостью духовно-нравственного развития детей; 3) методическая разработка должна быть адресована детям определенного возраста, учитывать особенности восприятия ими различных видов искусства и требования к организации художественно-творческой деятельности; 4) методическая разработка должна создаваться применительно к определенным условиям реализации (уроки предметной области «Искусство» в общеобразовательной школе, внеурочная деятельность школьников, дополнительное музыкальное или художественное образование). Обучающимся также предлагается алгоритм раскрытия сути предлагаемого методического решения во введении, описания методического инструментария и образец технологической карты урока (занятия).

Обсуждение результатов наблюдений обучающихся за педагогическим процессом в период педагогической практики показало следующее. Полихудожественный подход активно и устойчиво реализуется учителями музыки на уроках музыки в общеобразовательной школе. Этому способствует включение в содержание программы по предмету «Музыка» специальных учебных тем, посвященных взаимосвязи музыки и других видов искусства, а также применение метода художественного контекста, предполагающего «выход» на уроке за пределы доминантного музыкального искусства, широкое привлечение произведений других видов искусства. Анализ содержания уроков, действий учителя и школьников позволил обучающимся прийти к заключению о том, что полихудожественный подход был реализован в соответствии с концептуальными установками научной школы Б. П. Юсова и способствовал духовно-нравственному развитию школьников. Многие обучающиеся в период педагогической практики проводили уроки музыки с использованием элементов полихудожественного подхода и вдумчиво анализировали

свои действия в аспекте недопущения «прямого иллюстрирования» музыки.

Обучающиеся профилями «Хореографическое образование», «Экранные искусства в образовании», «Дизайн и компьютерная графика в образовании» на основе анализа результатов наблюдений за педагогическим процессом в подавляющем большинстве пришли к выводу о том, что полихудожественный подход в его целостном виде на занятиях по профильным дисциплинам не использовался. При этом обучающиеся профилями «Хореографическое образование» (в первую очередь) и «Экранные искусства в образовании» обращали внимание на синтетическую природу осваиваемого ими вида искусства, сущностью которого является взаимодействие различных искусств. Обучающиеся профиля «Хореографическое образование» также подчеркивали, что обращение к художественным образам литературы и изобразительного искусства на занятиях хореографией, конечно же, осуществляется в целях более глубокого и разностороннего раскрытия художественного образа. Поставленная задача анализа педагогического процесса в аспекте реализации полихудожественного подхода побудила обучающихся (в первую очередь дизайнеров) к размышлению о возможных вариантах привлечения других видов искусства и моделированию соответствующих вариантов проведения урока, который они наблюдали.

Обсуждение результатов изучения публикаций по проблемам полихудожественного образования позволило, с одной стороны, углубить методологическую базу полихудожественного подхода в его современном понимании, с другой — расширить представления обучающихся о возможных путях реализации полихудожественного подхода и его элементов в практике музыкального и художественного образования школьников. Так, например, в процессе обсуждения достаточно сложных для восприятия обучающимися статей И. Э. Кашековой [2] и Л. Н. Мун [7; 8] были сделаны выводы о глубокой философской основе идей полихудожественного подхода и механизмов интеграции искусств; приведенные примеры взаимодействия произведений искусства, выходящие за рамки школьных программ, позволили будущим педагогам ощутить себя в роли школьников, включенных в проблемную ситуацию на уроке искусства. Практико-ориентированный интерес вызвала разработанная И. Э. Кашековой [2] таблица с обобщенными примерами «узлов» интегративности и конвергентности науки и искусства применительно к различным школьным дисциплинам. Ма-

териал статьи Е. А. Горпиненко [1] помог обучающимся хореографического профиля осмыслить различные варианты обращения к смежным видам искусства в логике полихудожественного подхода.

В работе С. А. Новоселова отмечается, что «педагогическая ситуация нового вида превращается в творческую педагогическую ситуацию, если педагогу удастся и у него есть время ее осмыслить. В таком случае первым шагом творческой деятельности становится постановка и анализ творческой педагогической задачи» [9, с. 265]. Позитивные результаты усиления внимания к анализу педагогического процесса и современных публикаций в части содержания подготовки будущих педагогов к реализации полихудожественного подхода, на наш взгляд, проявляются в повышении качест-

венного уровня методических разработок (проектов), индивидуально и совместно выполняемых обучающимися. Так, например, взаимодействие отобранных произведений искусства всё чаще рассматривается не только в рамках общей темы, но и в контексте единой идеи (война и мир, любовь и ненависть и т. д.); в обосновании предлагаемых методических решений акцентируются задачи духовно-нравственного и творческого развития детей и подростков посредством включения в полихудожественную деятельность; многие совместные разработки предполагают интеграцию предметов сферы искусства и сотрудничество педагогов образовательной области искусства в рамках образовательного учреждения, нацелены на создание единой полихудожественной среды.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горпиненко Е. А. Полихудожественный подход как важнейшее методологическое основание развития импровизационных способностей учащихся младших классов хореографических училищ [Электронный ресурс] // Педагогика искусства. — 2014. — № 1. — Режим доступа: <http://art-education.ru/electronic-journal/polihudozhestvennyu-podhod-kak-vazhneyshee-metodologicheskoe-osnovanie-razvitiya>.
2. Кашекова И. Э. Технология интеграции и конвергентности с искусством в предпрофильном и профильном образовании [Электронный ресурс] // Педагогика искусства. — 2008. — № 1. — Режим доступа: <http://art-education.ru/electronic-journal/tehnologiya-integracii-i-konvergentnosti-s-iskusstvom-v-predprofilnom-i-profilnom>.
3. Куприна Н. Г. Музыка в личностном развитии ребенка [Электронный ресурс] // Педагогика искусства. — 2014. — № 4. — Режим доступа: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/muzyka-v-lichnostnom-razviti-rebenka>.
4. Куприна Н. Г., Новоселов С. А. Системно-деятельностный подход и современный урок музыки (анализ конкурсных заданий по уроку предметной области «Искусство») // Педагогическое образование в России. — 2017. — № 12. — С. 75—79.
5. Куприна Н. Г., Оганесян Э. Д. Полихудожественный подход в социально-коммуникативном развитии детей старшего дошкольного возраста // Педагогическое образование в России. — 2016. — № 5. — С. 167—170.
6. Мижериков В. А., Ермоленко М. Н. Введение в педагогическую деятельность : учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений. — М. : Педагогическое общество России, 2002. — 268 с.
7. Мун Л. Н. Синтез искусств в художественном образовании (интерактивная импровизационная технология) [Электронный ресурс] // Педагогика искусства. — 2008. — № 4. — Режим доступа: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/sintez-iskusstv-v-hudozhestvennom-obrazovanii-interaktivnaya-improvizionnaya>.
8. Мун Л. Н. Синтез искусств как постоянно развивающийся процесс порождения нового в искусстве, образовании, науке и его импровизационная природа [Электронный ресурс] // Педагогика искусства. — 2008. — № 2. — Режим доступа: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/sintez-iskusstv-kak-postoyan-po-razvivayushchiysya-process-porozhdeniya-novogo-v>.
9. Новоселов С. А. Подготовка студентов к педагогическому творчеству: система понятий и ее воспитательная направленность // Понятийный аппарат педагогики и образования : коллективная моногр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2017. — С. 258—266.
10. Овсянникова И. Г. Аналитические умения будущих учителей: сущностные характеристики // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. — 2013. — № 2 (77). — С. 33—36.
11. Педагогика : учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. — М. : Школа-пресс, 1997. — 512 с.
12. Программы общеобразовательных учреждений. Музыка. 1—8 кл. / под руководством Д. Б. Кабалевского. — 3-е изд. — М. : Просвещение, 2006. — 224 с.
13. Райзберг Б. А., Лозовский Л. Ш., Стародубцева Е. Б. Современный экономический словарь. — 2-е изд., испр. — М. : ИНФРА-М, 1999. — 479 с.
14. Тагильцева Н. Г. Полихудожественный подход в организации процесса обучения учителей музыки в педагогическом вузе // Педагогическое образование в России. — 2016. — № 5. — С. 147—152.
15. Тагильцева Н. Г. Полихудожественный подход в развитии стратегии полихудожественного образования // Педагогическое образование в России. — 2015. — № 12. — С. 91—94.
16. Тагильцева Н. Г., Овсянникова О. А. Полихудожественный подход в подготовке учителей предметной области «Искусство» // Язык и культура. — 2017. — № 40. — С. 289—301.
17. Юсов Б. П. Стратегия взаимодействия искусств в воспитании школьников (новая парадигма) // Взаимодействие искусств: методология, теория, гуманитарное образование : материалы междунар. науч.-практ. конф. (Астрахань, 25—29 авг. 1997 г.). — Астрахань, 1997. — № 4. — С. 214—220.

R E F E R E N C E S

1. Gorpinenko E. A. Polikhudozhestvennyy podkhod kak vazhneyshee metodologicheskoe osnovanie razvitiya improvizatsionnykh sposobnostey uchashchikhsya mladshikh klassov khoreograficheskikh uchilishch [Elektronnyy resurs] // *Pedagogika iskusstva*. — 2014. — № 1. — Rezhim dostupa: <http://art-education.ru/electronic-journal/polikhudozhestvennyy-podhod-kak-vazhneyshee-metodologicheskoe-osnovanie-razvitiya>.
2. Kashekova I. E. Tekhnologiya integratsii i konvergentnosti s iskusstvom v predprofil'nom i profil'nom obrazovanii [Elektronnyy resurs] // *Pedagogika iskusstva*. — 2008. — № 1. — Rezhim dostupa: <http://art-education.ru/electronic-journal/tehnologiya-integratsii-i-konvergentnosti-s-iskusstvom-v-predprofilnom-i-profilnom>.
3. Kuprina N. G. Muzyka v lichnostnom razvitii rebenka [Elektronnyy resurs] // *Pedagogika iskusstva*. — 2014. — № 4. — Rezhim dostupa: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/muzyka-v-lichnostnom-razvitii-rebenka>.
4. Kuprina N. G., Novoselov S. A. Sistemno-deyatelnostnyy podkhod i sovremennyy urok muzyki (analiz konkursnykh zadaniy po uroku predmetnoy oblasti «Iskusstvo») // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. — 2017. — № 12. — S. 75–79.
5. Kuprina N. G., Oganesyanyan E. D. Polikhudozhestvennyy podkhod v sotsial'no-kommunikativnom razvitii detey starshego doshkol'nogo vozrasta // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. — 2016. — № 5. — S. 167–170.
6. Mizherikov V. A., Ermolenko M. N. Vvedenie v pedagogicheskuyu deyatelnost' : ucheb. posobie dlya studentov pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy. — M. : Pedagogicheskoye obshchestvo Rossii, 2002. — 268 s.
7. Mun L. N. Sintez iskusstv v khudozhestvennom obrazovanii (interaktivnaya improvizatsionnaya tekhnologiya) [Elektronnyy resurs] // *Pedagogika iskusstva*. — 2008. — № 4. — Rezhim dostupa: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/sintez-iskusstv-v-hudozhestvennom-obrazovanii-interaktivnaya-improvizatsionnaya>.
8. Mun L. N. Sintez iskusstv kak postoyanno razvivayushchiysya protsess porozhdeniya novogo v iskusstve, obrazovanii, nauke i ego improvizatsionnaya priroda [Elektronnyy resurs] // *Pedagogika iskusstva*. — 2008. — № 2. — Rezhim dostupa: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/sintez-iskusstv-kak-postoyanno-razvivayushchiysya-process-porozhdeniya-novogo>.
9. Novoselov S. A. Podgotovka studentov k pedagogicheskomu tvorchestvu: sistema ponyatiy i ee vospitatel'naya napravlennost' // *Ponyatiynnyy apparat pedagogiki i obrazovaniya : kollektivnaya monogr. / otv. red. E. V. Tkachenko, M. A. Galaguzova ; Ural. gos. ped. un-t. — Ekaterinburg, 2017. — S. 258–266.*
10. Ovsyannikova I. G. Analiticheskie umeniya budushchikh uchiteley: sushchnostnye kharakteristiki // *Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta*. — 2013. — № 2 (77). — S. 33–36.
11. *Pedagogika : ucheb. posobie dlya studentov pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy / V. A. Slastenin, I. F. Isaev, A. I. Mishchenko, E. N. Shiyanov. — M. : Shkola-press, 1997. — 512 s.*
12. *Programmy obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy. Muzyka. 1–8 kl. / pod rukovodstvom D. B. Kaba-levskogo. — 3-e izd. — M. : Prosveshchenie, 2006. — 224 s.*
13. Rayzberg B. A., Lozovskiy L. Sh., Starodubtseva E. B. *Sovremennyy ekonomicheskyy slovar'*. — 2-e izd., ispr. — M. : INFRA-M, 1999. — 479 s.
14. Tagil'tseva N. G. Polikhudozhestvennyy podkhod v organizatsii protsessa obucheniya uchiteley muzyki v pedagogicheskom vuze // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. — 2016. — № 5. — S. 147–152.
15. Tagil'tseva N. G. Polikhudozhestvennyy podkhod v razvitii strategii polikhudozhestvennogo obrazovaniya // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. — 2015. — № 12. — S. 91–94.
16. Tagil'tseva N. G., Ovsyannikova O. A. Polikhudozhestvennyy podkhod v podgotovke uchiteley predmetnoy oblasti «Iskusstvo» // *Yazyk i kul'tura*. — 2017. — № 40. — S. 289–301.
17. Yusov B. P. *Strategiya vzaimodeystviya iskusstv v vospitanii shkol'nikov (novaya paradigma) // Vzaimodeystvie iskusstv: metodologiya, teoriya, gumanitarnoe obrazovanie : materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Astrakhan', 25–29 avg. 1997 g.). — Astrakhan', 1997. — № 4. — S. 214–220.*

УДК 159.923.3-057.875
ББК Ю962.2

ГРНТИ 14.35.01; 14.07.05

Код ВАК 19.00.07

Водяха Сергей Анатольевич,

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

Водяха Юлия Евгеньевна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.

Мирзамамедова Галина Фирузовна,

магистрант Института психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.

ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ ВЫСОКОАГРЕССИВНЫХ СТУДЕНТОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: самоотношение личности; агрессия; агрессивное поведение; студенты; комплекс полноценности; искренность самопрезентации; самодостаточность.

АННОТАЦИЯ. В данной статье рассматриваются основные теоретические аспекты проблемы взаимосвязи самоотношения личности и агрессии. Авторы на основе теоретического анализа предположили, что высокоагрессивные студенты должны иметь некоторые особенности структуры самоотношения. Для проверки гипотезы исследования и изучения особенностей структуры самоотношения у высокоагрессивных студентов использовался эксплораторный факторный анализ. Посредством варимакс-вращения были выявлены три фактора, которые авторы определили как комплекс полноценности, искренность самопрезентации и самодостаточность. Комплекс полноценности — это фактор, состоящий из таких структурных элементов, как самопринятие, самоуверенность и саморуководство. Таким образом, высокоагрессивные студенты отличаются безусловно положительным отношением к себе. Они хорошо контролируют свои действия, предпочитая не слушать других и делать всё по-своему. Искренность самопрезентации проявляется в том, что высокоагрессивные студенты открыты внешней среде и не имеют внутреннего конфликта, конфликта с самим собой, так как их открытость не приводит к осознанию проблем в качестве критической ситуации. Они не стесняются проявлять агрессию, так как считают, что это нормальный способ разрешения проблем. Самодостаточность высокоагрессивных студентов выражается в установке, согласно которой они якобы не могут быть неправы. Такое поведение можно объяснить механизмом формирования «зеркального я» по Чарльзу Кули, т. е. позитивного самовосприятия как результата положительного подкрепления агрессивных действий извне. Агрессивные студенты обладают высоким уровнем ощущения самоэффективности и поэтому уверены в себе.

Vodyakha Sergey Anatol'evich,

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

Vodyakha Yuliya Evgen'evna,

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

Mirzamamedova Galina Firuzovna,

Master's Degree Student at the Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

PECULIARITIES OF SELF-ATTITUDE OF HIGHLY AGGRESSIVE STUDENTS

KEYWORDS: self-attitude of personality; aggression; aggressive behavior; students; superiority complex; sincerity of self-presentation; self-efficacy.

ABSTRACT. The article deals with the main theoretical aspects of the problem of the relationship between the self-attitude of the individual and aggression. On the basis of theoretical analysis, the authors pose a hypothesis that highly aggressive students should have some peculiarities of the structure of their self-attitude. Exploratory factor analysis was used to test the hypothesis of research and study of the peculiarities of the structure of self-attitude in highly aggressive students. Three factors were identified by means of a varimax rotation, which were defined as superiority complex, sincerity of self-presentation, and self-sufficiency. Superiority complex is a factor consisting of such structural elements as self-acceptance, self-confidence and self-guidance. Thus, highly aggressive students are distinguished by unquestionably positive attitude towards themselves. They are good at controlling their actions, preferring not to listen to others and do everything their own way. Sincerity of self-presentation is manifested in the fact that highly aggressive students are open to the external environment and have no internal conflict, no conflict with themselves, because their openness does not lead to awareness of problems as a critical situation. They do not hesitate to show aggression, because they believe that this is a normal way of problem solving. Self-sufficiency of highly aggressive students is expressed in the attitude according to which they are said inca-

pable of being wrong. This behavior can be explained by the mechanism of the formation of the "looking-glass self" according to Charles Cooley, i.e. positive self-perception of oneself, as a result of the positive reinforcement of aggressive actions from the outside. Aggressive students have a high level of sense of self-efficacy, and are, therefore, self-confident.

Агрессия является общей проблемой психического здоровья среди подростков и представляет серьезную социальную проблему современного конкурентного и стрессового общества [1]. Агрессия — это форма поведения, взаимодействия между представителями одного и того же вида, которая выражается в направленности на унижение, причинение боли или психологического вреда. Агрессивные личности часто демонстрируют антисоциальное поведение, депрессию, тревожность, поведенческую девиацию и другие симптомы психологической травматизации, а также проблемы в саморегуляции эмоций [14]. Психологи все чаще обращаются к исследованию факторов, обуславливающих агрессивное поведение.

Установлено, что в течение последних нескольких лет случаи агрессивного и насильственного поведения резко возросли среди подростков и юношей [10]. Национальный центр статистики образования США сообщает, что 36% учащихся старших классов как минимум один раз в год дрались со сверстниками. Количество убийств, совершенных 15–19-летними представителями подростково-юношеского возраста, с 1985 по 1991 г. повысилось на 154% [4]. В 1999 г. в Соединенных Штатах более 1700 подростков в возрасте до 18 лет были арестованы за убийство [4].

Лонгитюдное исследование девиантного поведения, проведенное Р. Шармой, В. Гровером и С. Чатурведите в Индии, показало, что 11,8% подростков носили с собой оружие, 13,5% угрожали кому-либо с оружием. Почти каждый второй подросток (49,1%) сообщал об участии в драках в последний год. Также исследовательская группа выявила существенную корреляцию между межличностным насилием и бисексуальным поведением мужчин, а также уменьшением количества близких друзей [13].

П. Фрик и П. Силвертон выяснили, что все большее количество подростков направляются службами психического здоровья для коррекции агрессивного и антисоциального поведения [6]. Исследователи особо подчеркнули, что им трудно найти объяснение этого роста.

Тем не менее существует множество факторов, которые играют важную роль в развитии агрессивного поведения у детей и подростков. Например, группа ученых во главе с Д. Хокинсом обнаружила положительную корреляцию между юношеской аг-

рессией и жестоким обращением родителей с детьми, гипопротекцией, семейными конфликтами, проживанием ребенка вдалеке от дома и частыми переездами [8].

Одной из переменных, которая важна для исследования агрессии, является самоотношение. Самоотношение можно определить в широком смысле как общую оценку себя либо в позитивном, либо в негативном ключе. Связь между самоотношением и агрессией среди подростков и юношей привлекает в последнее десятилетие повышенное внимание специалистов и является предметом научных дискуссий.

Одни ученые придерживаются гипотезы низкой самооценки, основанной на предположении о том, что индивид, который испытывает проблемы с адаптацией к внешнему миру, проявляет низкий уровень самоотношения [5; 11; 13]. Эта точка зрения предполагает, что агрессия и антиобщественное поведение у детей являются следствием низкой самооценки. М. Островский предположил, что агрессия может обеспечить людям с низким самоотношением повышенное чувство уверенности в себе и независимости, так как агрессия позволяет обратить на себя внимание, повысить ощущение собственной значимости. Люди с низким самоотношением могут чувствовать вину за свои неудачи, используя агрессию по отношению к другим в качестве средства собственной защиты от чувства неадекватности, неполноценности и стыда [9].

М. Розенберг подчеркнул, что индивид с более низкой самооценкой чувствует меньшую привязанность по отношению к другим людям и к обществу в целом, и в результате он не соответствует социальным нормам, за счет чего увеличивается вероятность преступного и агрессивного поведения [11]. Кроме того, многие исследователи замечали, что низкий уровень самоотношения и чувство неполноценности внутренне мотивируют агрессивное поведение [3]. Часто высказывалось предположение, что враждебность или гнев по отношению к другим обусловлены замаскированным чувством неполноценности [10].

Другие исследователи придерживаются противоположной точки зрения, называемой «моделью угрозы эгоизму» или «гипотезой оспаривания самооценки». Данная концепция исходит из предположения, что люди с неоправданно высоким уровнем самооценки имеют тенденцию быть агрессивными или жестокими [15]. Странники дан-

ной концепции считают, что высокая, а не низкая самооценка провоцирует агрессию.

Б. Бушман и Р. Баумейстер с коллегами решительно отстаивали гипотезу угрозы эгоизму, согласно которой агрессия является ответом на возможные попытки окружающих людей оспорить уровень притязаний личности [2]. М. Кернис с коллегами аргументируют данную гипотезу тем, что угрозы самооценке личность чаще всего склонна воспринимать как необоснованные, если самоотношение имеет положительные значения [2]. При отрицательном самоотношении необоснованные угрозы самооценке с большей вероятностью вызывают чувство гнева. Кроме того, люди с высоким самоотношением с большей вероятностью предпримут шаги для восстановления поврежденной самооценки, чем люди с низким самоотношением [2]. К. Самилвалли пришел к выводу что, что агрессия — это форма рискованного поведения, и поэтому люди должны иметь определенную степень мужества и уверенности в том, что они будут успешны, действуя в агрессивной манере, которая более типична для людей с высоким, а не низким самоотношением [12].

Идея о том, что люди с высокой самооценкой более агрессивны, также подтверждается следующим эмпирическим наблюдением: люди, которые агрессивны, часто кажутся очень высокомерными [9]. Однако для научного подтверждения гипотезы высокой самооценки доказательств не достаточно. Исследователи не могут уверенно утверждать, что высокое либо низкое самоотношение является предиктором агрессивного поведения. Поэтому изучение роли самоотношения в развитии агрессивного поведения у студентов стало целью настоящего исследования.

В исследовании принимали участие 234 студента УрГПУ в возрасте от 17 до 23 лет.

Для исследования особенностей параметров самоотношения у высокоагрессивных и низкоагрессивных студентов и про-

верки гипотезы использовались следующие методики:

- методика исследования самоотношения С. Р. Пантелеева;
- тест агрессивности (опросник Л. Г. Почебут);
- эксплораторный факторный анализ.

Для проверки гипотезы исследования рассмотрим факторную структуру, которая вычислялась посредством статистического пакета «Statistica 10». При расчетах использовалось варимакс-вращение при факторных нагрузках больше 0,70.

Результаты факторного анализа высокоагрессивных студентов представлены в таблице.

Данные таблицы подтверждают, что высокоагрессивность студентов коррелирует с тремя факторами структуры самоотношения.

1-й фактор с общей дисперсией 2,84 можно обозначить как «Комплекс полноценности».

В данный фактор вошли такие показатели, как самопринятие (0,880), самоуверенность (0,809) и саморуководство (0,778).

Анализируя данный фактор, можно отметить, что высокоагрессивные студенты воспринимают себя безусловно положительно: они склонны считать, что обладают всеми важными для полноценного человека свойствами и качествами. Для таких личностей собственные представления о нормальном поведении являются эталоном, с которым соотносится поведение других людей. По мнению таких студентов, они хорошо контролируют свои действия, поэтому предпочитают не прислушиваться к чужим советам и делают все по-своему, сохраняя убежденность в том, что кроме них мало кто может выбрать правильную стратегию разрешения проблемной ситуации. Иногда таким людям кажется, что они вынуждены занимать позицию лидера: большинство окружающих не способно самостоятельно решать свои проблемы, приходится вести других в правильном направлении.

Таблица

Факторный анализ структуры самоотношения высокоагрессивных студентов

Параметры	Факторы		
	Комплекс полноценности	Искренность самопрезентации	Самодостаточность
закрытость / открытость	0,115727	0,861953	-0,071972
внутр. конфликт	-0,073130	-0,847492	-0,285587
самоуверенность	0,809951	0,187001	0,253393
саморуководство	0,778879	0,275762	0,000754
самопринятие	0,880987	0,050977	0,279378
самоценность	0,532697	0,061032	0,756670
отражен. самоотношение	0,013615	0,213262	0,834866
самопривязанность	0,571741	0,123171	-0,199669
самообвинение	-0,421509	-0,667898	-0,525670
Общ. дис.	2,846059	2,085281	1,814747
Доля общ.	0,316229	0,231698	0,201639

Таким образом, для высокоагрессивных студентов характерна склонность положительно воспринимать все стороны своего «я», принимать себя во всей полноте поведенческих проявлений. Такие люди почти всегда испытывают к себе симпатию, положительно оценивая все качества своей личности. Свои недостатки считают продолжением достоинств. В неудачах, конфликтных ситуациях не находят оснований для того, чтобы считать себя плохим человеком. Также для них характерна высокая самоуверенность, ощущение силы собственного «я», смелость в общении. У них доминирует мотив достижения успеха, поэтому они избегают тех видов деятельности, где успех слабо гарантирован.

Высокоагрессивные студенты обладают высоким самоуважением, высокой удовлетворенностью своими начинаниями и достижениями. Они обладают высоким уровнем самооффективности, ощущая свою компетентность и способность решать многие жизненные проблемы. Большинство препятствий на пути к достижению цели воспринимаются ими как вполне преодолимые. Большинство проблем их глубоко не затрагивают и переживаются недолго. Большинство своих достижений характеризуют студенты считают только собственной заслугой, не зависящей от обстоятельств, окружения и стимульной ситуации. Такие студенты обладают зрелой эгоидентичностью, ощущая собственное «я» как внутренний стержень, координирующий и направляющий всю активность, организующий поведение и отношения с людьми, повышающий способность прогнозировать свои действия и последствия устанавливаемых с окружающими контактов, поэтому стараются избежать непредсказуемой ситуации. Они способны оказывать сопротивление внешним влияниям, не подчиняются «непредсказуемой стихии» событий, хорошо контролируют эмоциональные реакции и переживания по поводу своих удач и неудач.

2-й фактор с общей дисперсией, равной 2,08, можно назвать «Искренность самопрезентации».

В данный фактор вошли такие показатели, как открытость (0,861) и внутренний конфликт (-0,847; отрицательное число указывает на отсутствие названного свойства, здесь — внутреннего конфликта).

На основе анализа соотношения параметров, составляющих данный фактор, можно сделать предположение, что высокоагрессивные студенты обладают социальной открытостью и крайне редко противоречивое требование ситуации вызывает у них состояние внутреннего конфликта. Они не стесняются проявлять агрессию, так как считают, что это нормальный способ решения

проблем. Они считают, что латентный конфликт лучше перевести в активную фазу, чтобы тот не приобрел затяжной характер.

Стоит отметить, что высокоагрессивные студенты отличаются внутренней честностью, откровенностью перед собой, высокоразвитой рефлексией и глубоким пониманием себя. Во взаимоотношениях с людьми доминирует ориентация на собственное видение ситуации, мнение окружающих учитывается при совпадении с собственной точкой зрения.

Кроме того, рассматриваемые студенты положительно относятся к себе, ощущают баланс между собственными возможностями и требованиями окружающей реальности, между притязаниями и достижениями, удовлетворены сложившейся жизненной ситуацией и собой. При этом они чаще всего отрицают наличие недостатков в собственном поведении и не склонны к долгим переживаниям, если ситуация развивается не по плану.

3-й фактор с общей дисперсией 1,81 можно назвать «Самодостаточность». В данный фактор вошли такие показатели, как отраженное самоотношение (0,834) и самооценочность (0,756).

Можно предположить, что высокоагрессивные студенты не допускают возможности собственной неправоты. Их поведение можно объяснить механизмом формирования «зеркального я» по Чарльзу Кули: самопонимание развивается через взаимодействие с другими людьми, и анализируемые студенты используют конструктивную, по их мнению, агрессию, проявляя заботу об окружающих, потому что лучше их знают, что для них будет лучше и что им следует делать.

Студенты, чаще демонстрирующие агрессивное поведение, воспринимают себя в качестве принятых окружающими людьми и уверены в позитивном отношении окружающих. Такие студенты чувствуют, что их любят другие, ценят за личностные и духовные качества, за совершаемые поступки, за приверженность групповым нормам и правилам, считают себя высококоммуникабельными, эмоционально открытыми в процессе взаимодействия, требующего тесного эмоционального контакта. Они довольно легко устанавливают многочисленные деловые и личные контакты.

Высокоагрессивные студенты положительно оценивают свой духовный потенциал, богатство своего внутреннего мира. Они склонны воспринимать себя как уникальную индивидуальность и высоко ценят собственную неповторимость. Любая критика в их адрес воспринимается рационально, не приводит к интенсивным аффективным реакциям, что позволяет сохранять уверенность в себе и помогает противостоять средовым воздействиям.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Водяха С. А. Соотношение жизнестойкости и личностных достоинств студентов // Педагогическое образование в России. — 2017. — № 11. — С. 24–29.
2. Bushman B. J., Baumeister R. F., Thomaes S., Ryu E., Begeer S., West S. Looking again, and harder, for a link between low self-esteem and aggression // *Journ. of Personality*. — 2009. — № 77. — P. 424–446.
3. Cale E. M., Lilienfeld S. O. Psychopathy factors and risk for aggressive behaviors: A test of the “threatened egotism” hypothesis // *Law and Human Behavior*. — 2006. — № 30. — P. 51–75.
4. Dahlberg L. L. Youth violence in the United States: Major trends, risk factors, and prevention approaches // *American Journ. of Preventive Medicine*. — 1998. — № 14. — P. 259–272.
5. Donnellan M. B., Trzesniewski K. H., Robins R. W., Moffitt T. E., Caspi A. Low self-esteem is related to aggression, antisocial behaviour, and delinquency // *Psychological Science*. — 2005. — № 16 (4). — P. 328–335.
6. Frick P. J., Silverthorn P. Behavior disorders in children // *Comprehensive Handbook of Psychopathology* / H. E. Adams, P. B. Sutker (eds.). — 3rd ed. — New York : Plenum, 2001. — P. 879–919.
7. Hawkins J. D., Herrenkohl T., Farrington D. P., Brewer D., Catalano R. F., Harachi T. A review of predictors of youth violence // *Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions* / Loeber and Farrington (eds.). — California : Sage Publ., 1998. — P. 106–146.
8. Kernis M. H., Grannemann B. D., Barclay L. C. Stability and level of self-esteem as predictors of anger arousal and hostility // *Journ. of Personality and Social Psychology*. — 1989. — № 56. — P. 1013–1022.
9. Ostrowsky M. K. Are violent people more likely to have low self-esteem or high self-esteem? // *Aggression and Violent Behaviour*. — 2009. — № 15. — P. 69–75.
10. Paternite C. E., Simons K. J., Shore C. Quality of parent/adolescent attachment and aggression in young adolescents // *Journ. of Early Adolescence*. — 2001. — № 21. — P. 182–203.
11. Rosenberg M., Schooler C., Schoenback C. Self-esteem and adolescent problems: Modeling reciprocal effects // *American Sociological Review*. — 1989. — № 54. — P. 1004–1018.
12. Salmivalli C. Feeling good about oneself, being bad to others? Remarks on self-esteem, hostility, and aggressive behaviour // *Aggression and Violent Behaviour*. — 2001. — № 6. — P. 375–393.
13. Sharma R., Grover V. L., Chaturvedi S. Risk behaviors related to inter-personal violence among school and college-going adolescents in south Delhi // *Indian J. Community Med*. — 2008. — № 33 (2). — P. 85–88.
14. Singer M., Anglin T., Song L., Lunghofer L. Adolescent’s exposure to violence and associated symptoms of psychological trauma // *J. Am. Med. Associ.* — 1999. — P. 477–482.
15. Trzesniewski K. H., Donnellan M. B., Moffitt T. E. Low self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behavior, and limited economic prospects during adulthood // *Developmental Psychology*. — 2006. — № 42. — P. 381–390.

R E F E R E N C E S

1. Vodyakha S. A. Sootnoshenie zhiznestoykosti i lichnostnykh dostoinstv studentov // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. — 2017. — № 11. — S. 24–29.
2. Bushman B. J., Baumeister R. F., Thomaes S., Ryu E., Begeer S., West S. Looking again, and harder, for a link between low self-esteem and aggression // *Journ. of Personality*. — 2009. — № 77. — P. 424–446.
3. Cale E. M., Lilienfeld S. O. Psychopathy factors and risk for aggressive behaviors: A test of the “threatened egotism” hypothesis // *Law and Human Behavior*. — 2006. — № 30. — P. 51–75.
4. Dahlberg L. L. Youth violence in the United States: Major trends, risk factors, and prevention approaches // *American Journ. of Preventive Medicine*. — 1998. — № 14. — P. 259–272.
5. Donnellan M. B., Trzesniewski K. H., Robins R. W., Moffitt T. E., Caspi A. Low self-esteem is related to aggression, antisocial behaviour, and delinquency // *Psychological Science*. — 2005. — № 16 (4). — P. 328–335.
6. Frick P. J., Silverthorn P. Behavior disorders in children // *Comprehensive Handbook of Psychopathology* / H. E. Adams, P. B. Sutker (eds.). — 3rd ed. — New York : Plenum, 2001. — P. 879–919.
7. Hawkins J. D., Herrenkohl T., Farrington D. P., Brewer D., Catalano R. F., Harachi T. A review of predictors of youth violence // *Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions* / Loeber and Farrington (eds.). — California : Sage Publ., 1998. — P. 106–146.
8. Kernis M. H., Grannemann B. D., Barclay L. C. Stability and level of self-esteem as predictors of anger arousal and hostility // *Journ. of Personality and Social Psychology*. — 1989. — № 56. — P. 1013–1022.
9. Ostrowsky M. K. Are violent people more likely to have low self-esteem or high self-esteem? // *Aggression and Violent Behaviour*. — 2009. — № 15. — P. 69–75.
10. Paternite C. E., Simons K. J., Shore C. Quality of parent/adolescent attachment and aggression in young adolescents // *Journ. of Early Adolescence*. — 2001. — № 21. — P. 182–203.
11. Rosenberg M., Schooler C., Schoenback C. Self-esteem and adolescent problems: Modeling reciprocal effects // *American Sociological Review*. — 1989. — № 54. — P. 1004–1018.
12. Salmivalli C. Feeling good about oneself, being bad to others? Remarks on self-esteem, hostility, and aggressive behaviour // *Aggression and Violent Behaviour*. — 2001. — № 6. — P. 375–393.
13. Sharma R., Grover V. L., Chaturvedi S. Risk behaviors related to inter-personal violence among school and college-going adolescents in south Delhi // *Indian J. Community Med*. — 2008. — № 33 (2). — P. 85–88.
14. Singer M., Anglin T., Song L., Lunghofer L. Adolescent’s exposure to violence and associated symptoms of psychological trauma // *J. Am. Med. Associ.* — 1999. — P. 477–482.
15. Trzesniewski K. H., Donnellan M. B., Moffitt T. E. Low self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behavior, and limited economic prospects during adulthood // *Developmental Psychology*. — 2006. — № 42. — P. 381–390.

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 372.8:681.817.5/9
ББК Щ315.6-7р

ГРНТИ 14.27.09

Код ВАК 13.00.02

Матвеева Лада Викторовна,

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры музыкального образования, Институт музыкального и художественного образования, Уральский государственный педагогический университет; 620000, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, д. 9; e-mail: lada-matveeva@yandex.ru.

Газизова Ирина Александровна,

преподаватель, детская музыкальная школа № 3 имени Д. Д. Шостаковича; 620062, г. Екатеринбург, ул. Первомайская, д. 82 / ул. Гагарина, д. 12; e-mail: trio.mus@mail.ru.

ФОРМИРОВАНИЕ У ШКОЛЬНИКОВ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА СТРУННО-ЩИПКОВЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТАХ (ПЕРВЫЙ ГОД ОБУЧЕНИЯ)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: музыкальное образование; обучение игре на музыкальных инструментах; струнно-щипковые музыкальные инструменты; регулятивные универсальные учебные действия; детские музыкальные школы; школьники; дополнительное образование; учреждения дополнительного образования; музыкальная деятельность.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена актуальной проблеме музыкального образования, связанной с поиском путей оптимизации процесса обучения школьников игре на струнно-щипковых музыкальных инструментах в условиях детской музыкальной школы. В процессе обучения игре на музыкальном инструменте у школьников возникают трудности, причины которых связаны с неумением организовать свою учебную деятельность, мотивировать себя на выполнение учебных заданий, сосредоточиться и контролировать их выполнение. В этой связи авторы статьи считают целесообразным в первый год обучения сосредоточить внимание на формировании у школьников регулятивных универсальных учебных действий применительно к новым условиям и задачам учебной музыкальной деятельности. Вопросы формирования универсальных учебных действий у обучающихся детской музыкальной школы в теории и практике музыкального образования разработаны недостаточно, поскольку такая задача не была отражена в Федеральных государственных требованиях (в отличие от общеобразовательной школы, где формирование у школьников универсальных учебных действий закреплено в Федеральных государственных образовательных стандартах). Сложившаяся ситуация противоречит реализации идеи целостного развития личности ребенка в едином образовательном пространстве. В статье в опоре на базовую концепцию универсальных учебных действий и результаты исследований в смежных областях знания раскрывается содержание регулятивных универсальных учебных действий в соответствии с задачами, решаемыми на различных этапах первого года обучения игре на струнно-щипковых музыкальных инструментах. Формирование регулятивных универсальных учебных действий рассматривается как результативный способ преодоления трудностей, возникающих у школьников в процессе освоения технических приемов игры на струнно-щипковых музыкальных инструментах и подготовки к первым концертным выступлениям. Приводятся результаты опроса педагогов детских музыкальных школ, подтверждающие результативность предложенных идей и разработанных методических материалов в обучении школьников игре на струнно-щипковых музыкальных инструментах.

Matveyeva Lada Viktorovna,

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

Gazizova Irina Aleksandrovna,

Teacher, Children's Music School Number 3 named after D. D. Shostakovich, Ekaterinburg, Russia.

FORMATION OF REGULATORY UNIVERSAL LEARNING ACTIONS IN SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF TEACHING THEM TO PLAY PLUCKED STRING MUSICAL INSTRUMENTS (FIRST YEAR OF STUDY)

KEYWORDS: musical education; teaching to play musical instruments; plucked string musical instruments; regulatory universal learning actions; children's music schools; schoolchildren; supplementary education; supplementary education institutions; musical activity.

ABSTRACT. The article is devoted to the urgent problem of musical education related to finding ways to optimize the process of teaching schoolchildren to play plucked string musical instruments at children's music school. In the process of learning to play a musical instrument, schoolchildren have difficulties, the reasons for which are associated with the inability to organize their learning activities, to motivate themselves to complete learning tasks, to focus and control their implementation. In this regard, the authors of the article consider it expedient in the first year of study to focus on the formation of schoolchildren of regulatory universal learning actions in relation to new conditions and tasks of educational musical activity.

The issues of forming universal learning actions for students of children's music school are not sufficiently developed in the theory and practice of musical education, since such a task is not formulated in the Federal State Requirements (as opposed to the general education school, where the formation of universal learning actions in schoolchildren is enshrined in the Federal State Educational Standards). The current situation is contrary to the implementation of the idea of the holistic development of the child's personality in single educational space. The article, based on the central concept of universal learning actions and the results of research in related fields of knowledge, reveals the content of regulatory universal learning actions in accordance with the tasks that are being solved at different stages of the first year of learning to play plucked string musical instruments. Formation of regulatory learning actions is considered as an effective way to overcome the difficulties encountered by schoolchildren in the process of mastering the techniques of playing plucked string musical instruments and preparing for the first concert performances. The article carries the results of a survey of teachers of children's music schools confirming the effectiveness of the proposed ideas and developed teaching materials in teaching school children to play plucked string musical instruments.

К группе струнно-щипковых относятся музыкальные инструменты, источником звука у которых является натянутая струна, а звукоизвлечение происходит посредством ее зажимания пальцами или медиатором. В их число входят инструменты «семейства лютни», состоящие из резонирующего корпуса и грифа: домра, балалайка и гитара, обучение игре на которых осуществляется в детских музыкальных школах по дополнительным предпрофессиональным общеобразовательным программам в области музыкального искусства «Народные инструменты» предметной области «Музыкальное исполнительство» [3].

В музыковедческих исследованиях рассмотрены исторические аспекты развития народного инструментария и становления соответствующих музыкально-исполнительских традиций [6], а также современные тенденции в эволюции народно-инструментального искусства, обуславливающие поиск новых методологических подходов к его анализу [4]. Не останавливаясь подробно на данных аспектах, обратим внимание на то, что отмеченная Д. И. Варламовым [4] тенденция к академизации народного музыкального исполнительства ярко проявляется и в организации образовательного процесса в детской музыкальной школе.

Обучение школьников игре на струнно-щипковых инструментах в настоящее время осуществляется в достаточно сложных условиях угасания в социуме интереса к народно-инструментальному исполнительству. Как правило, современные школьники не проявляют интереса к струнно-щипковым инструментам (за исключением гитары), что обуславливает прием обучающихся с более низким уровнем музыкальных способностей. Обучение игре на данных инструментах, согласно Федеральным государственным требованиям, может осуществляться как в течение восьми, так и в течение пяти лет, что требует от обучающихся большей организованности и мобильности, а от педагогов — использования

методик, оптимизирующих процесс обучения. В музыкальных школах практикуется последовательное освоение обучающимися нескольких струнно-щипковых инструментов в опоре на сходство в их строении (деление грифа с помощью ладов), когда они сначала обучаются игре на домре или балалайке, а затем — на гитаре (что является для них стимулом). Такая организация образовательного процесса также требует поиска путей оптимизации процесса обучения, особенно на его начальном этапе.

Первый год обучения игре на музыкальном инструменте всегда сопряжен для школьника со значительными трудностями объективного и субъективного плана. Не случайно именно в этот период происходит значительный отток обучающихся [19]. Анализ собственного опыта и опрос педагогов детских музыкальных школ о трудностях, испытываемых школьниками в процессе обучения в детской музыкальной школе [13], показал, что причины их возникновения могут быть обусловлены не только уровнем музыкальных способностей, физиологическими особенностями игрового аппарата и личностными характеристиками обучающихся, но и неумением организовать свою учебную деятельность, мотивировать себя на выполнение учебных заданий, сосредоточиваться и контролировать себя при выполнении учебных заданий и в процессе концертных выступлений, отсутствием самодисциплины и др.

Полученные результаты побудили нас сосредоточить внимание на формировании у обучающихся детской музыкальной школы регулятивных универсальных учебных действий. В отличие от общеобразовательной школы, где освоение школьниками универсальных учебных действий (в широком смысле — умений учиться, в узком — способов действий и связанных с ними навыков учебной работы, обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний и формирование умений [7]) осуществляется в соответствии с требованиями ФГОС [18], в детской музыкальной школе такая задача

не нашла нормативного закрепления на уровне Федеральных государственных требований (ФГТ). Ситуация, обусловленная различной ведомственной подчиненностью, не единична в практике современного музыкального образования. Так, например, у Н. Г. Тагильцевой «вызывают вопросы и нестыковки содержания Федеральных государственных требований (ФГТ) к образовательной программе дошкольного образования и требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО)» [16, с. 122] по части постановки целей, определения форм организации деятельности детей и ожидаемых результатов.

Искусственность размежевания целевых ориентиров в двух взаимосвязанных системах музыкального образования — общем и дополнительном — все более явно осознается в практике современного музыкального образования, тем более что реализация предпрофессиональных общеобразовательных программ в области музыкального искусства может осуществляться и на базе учреждений общего образования, руководствующихся требованиями ФГОС. Как указывают Н. Г. Тагильцева и М. Н. Курлапов, «требования к результатам обучения, сформулированные в ФГОС НОО, не являются прерогативой только общего образования. В едином образовательном пространстве должно быть органичное сочетание требований к результатам образования в системе как общего, так и дополнительного образования детей, что способствует созданию условий для целостного развития личности» [17, с. 69].

Применительно к предметам искусства понятие «универсальные учебные действия» интерпретировано Л. Л. Алексеевой [1] в широком (умение учиться искусству, под которым понимается саморазвитие и самосовершенствование человека посредством активного присвоения художественной культуры и эстетического опыта человечества) и узком (совокупность способов действий и связанных с ними навыков художественно-творческой деятельности) смыслах. На наш взгляд, в условиях обучения ребенка игре на музыкальном инструменте на первый план выходит второй вариант [5], что еще раз подчеркивает актуальность обращения к проблеме формирования у школьников регулятивных универсальных учебных действий в новых для них условиях учебной музыкальной и концертно-исполнительской деятельности.

Регулятивные процессы как подсистема психики человека «направлены непосредственно на построение, организацию и регуляцию деятельности. Состав этого класса

процессов определяется теми задачами, которые необходимо решать при построении деятельности» [8, с. 326]. В трактовке, предложенной исследовательским коллективом под руководством А. Г. Асмолова [7], к регулятивным учебным действиям, обеспечивающим обучающимся организацию их учебной деятельности, отнесены 7 действий: целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, саморегуляция.

«Несмотря на то, что понятие “регулятивные универсальные учебные действия” появилось сравнительно недавно, вопросы формирования способности младших школьников к самоорганизации учебной деятельности неоднократно рассматривались на протяжении последних десятилетий многими учеными», — отмечает А. К. Лукьянович [10, с. 61]. Мы также обращаем внимание на то, что каждое из семи действий, включенных авторами концепции универсальных учебных действий в блок регулятивных, в предшествующих исследованиях подверглось многоаспектному анализу применительно к различным задачам, содержанию и условиям деятельности. Результаты данных исследований привлекаются авторами современных работ для конкретизации содержания компонентов регулятивных универсальных учебных действий, выявления возрастных особенностей их формирования, разработки критериев и уровней сформированности [12]. Указанная исследовательская традиция продолжает развиваться. В частности, в области дополнительного музыкального образования в последние годы были детально рассмотрены вопросы развития у младших школьников эмоционально-волевой саморегуляции (О. А. Малахова) [11] и формирования навыков самостоятельной деятельности (Е. С. Курдина) [9].

Введение термина «регулятивные универсальные учебные действия» не только подтвердило актуальность проблемы «поиска средств формирования навыков самоорганизации у младших школьников» [10, с. 61], но и побудило исследователей к переосмыслению имеющейся и вновь получаемой информации в новой логике. Регулятивные действия рассматриваются в комплексе, последовательно, на примере овладения определенным видом деятельности [10]; их диагностика и формирование подразумевают очередность выполнения учебных заданий в соответствии с пошаговыми инструкциями [2]. Одним из эффективных условий формирования регулятивных универсальных учебных действий считается обучение по индивидуальным учебным планам [14], что соотносится с интересующими нас условиями индивидуального обу-

чения школьников игре на музыкальном инструменте.

В нашем исследовании перечень регулятивных универсальных учебных действий, предложенный А. Г. Асмоловым [7], рассматривается как единый цикл деятельности, последовательность (для школьников — «цепочка») взаимосвязанных действий. Данная последовательность представляет собой универсальную «матрицу», которая в своей целостности может быть перенесена в любые новые условия деятельности. Процесс формирования у школьников регулятивных универсальных учебных действий при обучении игре на струнно-щипковых музыкальных инструментах рассматривается нами как переход от осмысления сущности «цепочки действий» в ходе решения конкретной учебной музыкальной задачи через осознанное воспроизведение «цепочки действий» в ходе решения новых учебных музыкальных задач к уверенному оперированию «матрицей действий» в ходе учебной, концертно-исполнительской и музыкально-проектной деятельности. Было выдвинуто предположение о том, что формирование регулятивных универсальных учебных действий, организованное в соответствии с вышеизложенными позициями, может стать результативным способом преодоления трудностей, возникающих у школьников в процессе обучения игре на струнно-щипковых музыкальных инструментах.

Первый год обучения игре на струнно-щипковых музыкальных инструментах может быть условно подразделен на пять этапов, на каждом из которых регулятивные универсальные учебные действия (РУУД) формируются в процессе решения доминирующих учебных задач. На доинструментальном этапе формирование РУУД осуществляется в процессе освоения новых двигательных ощущений (формирование основных навыков посадки и постановки рук, контроля за состоянием игрового аппарата). На технологическом этапе формирование РУУД осуществляется в процессе овладения способами звукоизвлечения и начальными музыкально-игровыми навыками. Для этих этапов, на которых закладываются основы правильной игры на музыкальном инструменте, характерны многократные повторы технических заданий и упражнений. Обучающийся должен четко и ясно представлять, для чего нужны эти упражнения, какую роль они играют в обучении искусству игры на музыкальном инструменте. На художественно-деятельностном этапе формирование РУУД осуществляется в процессе реализации учебного музыкально-исполнительского замысла при исполнении музы-

кального произведения. Этот этап характеризуется переходом от начальных технических задач к воплощению художественного образа посредством имеющегося арсенала музыкально-исполнительских средств. На исполнительском этапе формирование РУУД осуществляется в процессе подготовки к исполнению музыкальных произведений в концертных условиях. Данный этап характеризуется формированием позитивного концертно-исполнительского поведения. И наконец, на завершающем, поисковом этапе, который рассматривается нами в качестве вариативного, формирование РУУД осуществляется в процессе музыкально-проектной деятельности обучающихся.

Так, например, при постановке игрового аппарата решается важнейшая учебная задача постановки пальцев левой руки на грифе инструмента. Эта задача регламентируется годовыми требованиями первого класса (первое полугодие). Вместе с педагогом обучающийся осознает цель — научиться правильно ставить на гриф пальцы левой руки (целесолагание). Это достигается в результате представления о верном положении пальцев, которое демонстрирует педагог, повторе его действий и закрепляется при игре упражнений — песен-прибауток на отдельной взятой ноте, освоении мажорных и минорных тетракордов (планирование). Вместе с педагогом обучающийся обсуждает вопрос о том, для чего нужен данный игровой навык, где и как он будет применяться в ближайшее время, основой чего послужит в дальнейшем (прогнозирование). Обучающийся пробует самостоятельно выполнить постановку руки на гриф, тщательно следя за своими движениями, осознавая и запоминая мышечные ощущения (контроль). В результате выполнения упражнений возникают небольшие неточности, которые исправляются (коррекция). Завершая серию упражнений, обучающийся самостоятельно выставляет пальцы на гриф и оценивает достигнутый результат (оценка). Вместе с педагогом обучающийся анализирует результат проделанной работы, учится конструктивно воспринимать не только успехи, но и неудачи, мобилизовать волевые усилия для преодоления возникших препятствий (саморегуляция). По мере овладения обучающимся навыками саморегуляции данный микроэтап в качестве самостоятельного в «цепочке действий» может быть свернут, а саморегуляция будет осуществляться в ходе выполнения других действий.

В процессе подготовки к первому концертному выступлению, согласно годовым требованиям (первый класс, первое полугодие), особое внимание уделяется усвоению

учеником элементарных правил сценической этики, формированию навыков мобильности, собранности при публичных выступлениях. Поэтому педагог ставит перед обучающимся цель: сыграть выученное музыкальное произведение полностью, без остановок, перед зрителями, в качестве которых выступают его сверстники (целеполагание). Для этого необходимо вспомнить эталонный вариант исполнения произведения (которое ранее продемонстрировал педагог) и собственные наилучшие исполнительские попытки, предварительно сыграть произведение педагогу, устранить недочеты, настроиться на выступление перед аудиторией (планирование). Исполняя произведение перед педагогом, обучающийся старается избегать ошибок, затем обговаривает с педагогом недочеты в исполнении (контроль), исправляет их (коррекция) и повторно исполняет произведение «как на концерте», стремясь продемонстрировать свои наилучшие музыкально-исполнительские умения и качества (оценка). Далее обсуждаются особенности поведения артиста перед публикой (саморегуляция) и приглашается сверстник-зритель. После выступления происходит его обсуждение (оценка того, что из задуманного получилось, а что — нет и почему), намечаются дальнейшие задачи в совершенствовании музыкально-исполнительских навыков, волевых качеств и др. (саморегуляция).

В ходе опытно-поисковой работы, которая проводилась на базе МАОУК ДОД «Детская музыкальная школа № 3 им. Д. Д. Шостаковича», отделения дополнительного образования детей ГБОУ СПО «Свердловское музыкальное училище (колледж) им. П. И. Чайковского», МОУК ДОД «Детская школа искусств № 7» г. Екатеринбурга, были разработаны и апробированы алгоритмы действий, конкретизирующие «цепочку» регулятивных универсальных учебных действий применительно к условиям учебной (классные и домашние задания), концертно-исполнительской (подготовка к концерту, «тренировочный» концерт, основной концерт) и проектной (поиск и презентация информации об исполняемом музыкальном произведении) деятельности. На основе данных алгоритмов были составлены памятки для обучающихся, педагогов и родителей. Также был разработан диагностический инструментарий (критерии, показатели, карты оценивания), позволяющий выявлять и оценивать уровень сформированности регулятивных универсальных учебных действий у обучающихся.

В отличие от учителей общеобразовательных школ, целенаправленно овладевающих методиками формирования уни-

версальных учебных действий в рамках проблемных семинаров, работы экспериментальных площадок, сетевого взаимодействия и других мероприятий [15], преподаватели музыкальных школ, как правило, оказываются неподготовленными к подобной организации образовательного процесса. Учитывая недостаточную осведомленность преподавателей детских музыкальных школ о концепции формирования универсальных учебных действий, мы провели работу по их информированию в этой области, выявлению позиции относительно целесообразности формирования регулятивных универсальных учебных действий в процессе обучения в ДМШ, ознакомлению с идеями и промежуточными результатами нашего исследования, оснащению методическими материалами. Данная работа проводилась в рамках заседаний методических объединений, научно-методических конференций, а также посредством сетевого общения.

Результаты анкетирования, в котором приняли участие преподаватели детских музыкальных школ и детских школ искусств (41 чел.), были подробно освещены в одной из наших предыдущих публикаций [13]. В частности, все опрошенные приняли «постановку вопроса о формировании регулятивных универсальных учебных действий, хотя специально этим не занимались» [13, с. 144]; 93% опрошенных считали, что «усиление внимания к формированию регулятивных действий будет способствовать преодолению различных трудностей, возникающих у младших школьников при обучении игре на музыкальном инструменте» [13, с. 144], перечислили эти трудности и указали их причины.

В апробации элементов разработанной методики формирования регулятивных универсальных учебных действий у обучающихся игре на струнно-щипковых музыкальных инструментах были задействованы преподаватели МАОУК ДОД «Детская музыкальная школа № 1 им. М. П. Фролова», МБОУК ДОД «Детская музыкальная школа № 13 им. И. О. Дунаевского», МАОУ «Гимназия № 176» (6 чел.), а также студенты Свердловского музыкального училища (колледжа) им. П. И. Чайковского в период педагогической практики (9 чел.). В условиях индивидуального обучения общее количество обучающихся составило 20 чел.

По результатам опроса педагогов о результативности учебного процесса, организованного на основе предложенных методических материалов, были получены следующие данные. Выбирая ответ из числа предложенных, педагоги отметили, что у 45% обучающихся повысился качественный уровень выполнения домашних заданий; у

35% обучающихся повысился качественный уровень работы над музыкальным произведением в классе; у 20% обучающихся внедрение предложенных материалов положительно повлияло на публичные выступления. В свободных ответах педагоги отметили, что результативность предложенной методики проявляется: в преодолении обучающимися различных учебных трудностей благодаря самоконтролю и дисциплине; организованности и направленности внимания при выполнении поставленных задач; стабилизации исполнения на сцене благодаря тренировочным концертам и урокам-репетициям; систематизации работы над отдельными техническими элементами («детальями») музыкального произведения; возрастании скорости выучивания пьес благодаря «легкой» и «четкой» формулировке памяток. Отмечено, что предложенные па-

мятки стимулировали самостоятельную работу обучающихся, потому что позволяли четко следовать «инструкциям». Студенты, с которыми результаты обучения по предложенным методическим материалам специально обсуждались по итогам педагогической практики, отметили, что если ученикам и учителю удастся систематически следовать предложенным материалам в домашней и классной работе, «то результаты однозначно будут очень положительными».

Полученные результаты подтверждают верность нашего предположения о том, что формирование регулятивных универсальных учебных действий может стать результативным способом преодоления трудностей, возникающих у школьников в процессе обучения игре на струнно-щипковых музыкальных инструментах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева Л. Л. Формирование универсальных учебных действий на уроках искусства в школе: теоретические аспекты и возможности реализации // Педагогика искусства. — 2012. — № 2. — С. 20—27.
2. Антошкина А. А. Проблема развития у школьников регулятивных УУД: состояние, перспективы решения // Уч. зап. Забайкал. гос. ун-та. — 2016. — Т. 11. — № 6. — С. 100—106.
3. Аракелова А. О. О реализации дополнительных предпрофессиональных общеобразовательных программ в области искусств. В 2 ч. Ч. 1. Монография / авт.-сост. А. О. Аракелова. — М.: Минкультуры России, 2012. — 118 с.
4. Варламов Д. И. Теория и практика народного инструментализма: от понятий — к действиям // Тр. С.-Петерб. гос. ин-та культуры. — СПб., 2015. — Т. 207: Русские народные музыкальные инструменты в современной культуре России: Всерос. науч.-практ. конф. (30—31 янв. 2014 г., Санкт-Петербург). — С. 9—22.
5. Газизова И. А. Формирование регулятивных действий у младших школьников в процессе обучения в музыкальной школе // Казанская наука. — 2013. — № 4. — С. 187—189.
6. Имханицкий М. И. История исполнительства на русских народных инструментах: учеб. пособие для музыкальных вузов и училищ. — М.: Изд-во РАМ им. Гнесиных, 2002. — 351 с.
7. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская [и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2008. — 151 с.
8. Карпов А. В. Психология менеджмента: учеб. пособие. — М.: Гардарики, 2005. — 584 с.
9. Курдина Е. С. Методика формирования навыков самостоятельной деятельности у начинающих эстрадных вокалистов // Педагогическое образование в России. — 2017. — № 7. — С. 164—169.
10. Лукьянович А. К. Формирование регулятивных УУД у младших школьников в рамках внеурочного курса «Образовательная робототехника» // Начальная школа плюс До и После. — 2013. — № 2. — С. 61—65.
11. Малахова О. А. Методика развития эмоционально-волевой саморегуляции у младших школьников в условиях вокально-хоровой деятельности // Педагогическое образование в России. — 2015. — № 6. — С. 107—113.
12. Мамоджанова А. К. Возрастные особенности формирования компонентов регулятивных УУД у младших школьников // Современная наука. Актуальные проблемы теории и практики. Сер. «Гуманитарные науки». — 2013. — № 7—8. — С. 26—29.
13. Матвеева Л. В., Газизова И. А. Перспективы формирования регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников в процессе обучения в детской музыкальной школе (по материалам констатирующего обследования) // Казанская наука. — 2015. — № 7. — С. 143—146.
14. Мойсеева Л. В., Драчева Е. Ю. Формирование регулятивных универсальных учебных действий в процессе естественнонаучной подготовки старшеклассников по индивидуальным учебным планам [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 3. — Режим доступа: <https://www.science-education.ru/article/view?id=19498> (дата обращения: 21.08.2017).
15. Свиридова Л. А., Белгородцева Е. А. Формирование регулятивных универсальных учебных действий — контроля и коррекции у учащихся начальной и средней школы // Эксперимент и инновации в школе. — 2014. — № 1. — С. 5—8.
16. Тагильцева Н. Г. Организация музыкальных занятий в стартовых школах // Образование и наука. — 2013. — № 6 (105). — С. 118—130.
17. Тагильцева Н. Г., Курлапов М. Н. Диагностика развитости коммуникативных навыков младших школьников — участников скрипичного ансамбля // Педагогическое образование в России. — 2017. — № 3. — С. 68—76.
18. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. — М.: Просвещение, 2011. — 33 с.

19. Халилова Ж. Г. Проблемы сохранения контингента учащихся в детской музыкальной школе (начальный этап обучения) // Музыкально-эстетическое образование в социокультурном развитии личности : материалы докл. науч.-практ. конф., 23–24 дек. 1999 г. / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2000. — Т. 4. — С. 83–85.

REFERENCES

1. Alekseeva L. L. Formirovanie universal'nykh uchebnykh deystviy na urokakh iskusstva v shkole: teoreticheskie aspekty i vozmozhnosti realizatsii // *Pedagogika iskusstva*. — 2012. — № 2. — С. 20–27.
2. Antoshkina A. A. Problema razvitiya u shkol'nikov regul'yativnykh UUD: sostoyanie, perspektivy resheniya // *Uch. zap. Zabaykal. gos. un-ta*. — 2016. — Т. 11. — № 6. — С. 100–106.
3. Arakelova A. O. O realizatsii dopolnitel'nykh predprofessional'nykh obshcheobrazovatel'nykh programm v oblasti iskusstv. V 2 ch. Ch. 1. Monografiya / avt.-sost. A. O. Arakelova. — M. : Minkul'tury Rossii, 2012. — 118 s.
4. Varlamov D. I. Teoriya i praktika narodnogo instrumentalizma: ot ponyatiy — k deystviyam // *Tr. S.-Peterb. gos. in-ta kul'tury*. — SPb., 2015. — Т. 207 : Russkie narodnye muzykal'nye instrumenty v sovremennoy kul'ture Rossii : Vseros. nauch.-prakt. konf. (30–31 yanv. 2014 g., Sankt-Peterburg). — С. 9–22.
5. Gazizova I. A. Formirovanie regul'yativnykh deystviy u mladshikh shkol'nikov v protsesse obucheniya v muzykal'noy shkole // *Kazanskaya nauka*. — 2013. — № 4. — С. 187–189.
6. Imkhanitskiy M. I. Istoriya ispolnitel'stva na russkikh narodnykh instrumentakh : ucheb. posobie dlya muzykal'nykh vuzov i uchilishch. — M. : Izd-vo RAM im. Gnesinykh, 2002. — 351 s.
7. Kak proektirovat' universal'nye uchebnye deystviya v nachal'noy shkole. Ot deystviya k mysli : posobie dlya uchitelya / A. G. Asmolov, G. V. Burmenskaya, I. A. Volodarskaya [i dr.] ; pod red. A. G. Asmolova. — M. : Prosveshchenie, 2008. — 151 s.
8. Karpov A. V. Psikhologiya menedzhmenta : ucheb. posobie. — M. : Gardariki, 2005. — 584 s.
9. Kurdina E. S. Metodika formirovaniya navykov samostoyatel'noy deyatel'nosti u nachinayushchikh estradnykh vokalistov // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. — 2017. — № 7. — С. 164–169.
10. Luk'yanovich A. K. Formirovanie regul'yativnykh UUD u mladshikh shkol'nikov v ramkakh vneurochnogo kursa «Obrazovatel'naya robototekhnika» // *Nachal'naya shkola plyus Do i Posle*. — 2013. — № 2. — С. 61–65.
11. Malakhova O. A. Metodika razvitiya emotsional'no-volevoy samoregul'yatsii u mladshikh shkol'nikov v usloviyakh vokal'no-khorovoy deyatel'nosti // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. — 2015. — № 6. — С. 107–113.
12. Mamodzhanova A. K. Vozrastnye osobennosti formirovaniya komponentov regul'yativnykh UUD u mladshikh shkol'nikov // *Sovremennaya nauka. Aktual'nye problemy teorii i praktiki. Ser. «Gumanitarnye nauki»*. — 2013. — № 7–8. — С. 26–29.
13. Matveeva L. V., Gazizova I. A. Perspektivy formirovaniya regul'yativnykh universal'nykh uchebnykh deystviy u mladshikh shkol'nikov v protsesse obucheniya v detskoj muzykal'noy shkole (po materialam konstatiruyushchego obsledovaniya) // *Kazanskaya nauka*. — 2015. — № 7. — С. 143–146.
14. Moiseeva L. V., Dracheva E. Yu. Formirovanie regul'yativnykh universal'nykh uchebnykh deystviy v protsesse estestvennonauchnoy podgotovki starsheklassnikov po individual'nym uchebnym planam [Elektronnyy resurs] // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. — 2015. — № 3. — Rezhim dostupa: <https://www.science-education.ru/article/view?id=19498> (data obrashcheniya: 21.08.2017).
15. Sviridova L. A., Belogorodtseva E. A. Formirovanie regul'yativnykh universal'nykh uchebnykh deystviy — kontrolya i korrektsii u uchashchikhsya nachal'noy i sredney shkoly // *Eksperiment i innovatsii v shkole*. — 2014. — № 1. — С. 5–8.
16. Tagil'tseva N. G. Organizatsiya muzykal'nykh zanyatiy v startovykh shkolakh // *Obrazovanie i nauka*. — 2013. — № 6 (105). — С. 118–130.
17. Tagil'tseva N. G., Kurlapov M. N. Diagnostika razvitosti kommunikativnykh navykov mladshikh shkol'nikov — uchastnikov skripichnogo ansamblya // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. — 2017. — № 3. — С. 68–76.
18. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya. — M. : Prosveshchenie, 2011. — 33 s.
19. Khalilova Zh. G. Problemy sokhraneniya kontingenta uchashchikhsya v detskoj muzykal'noy shkole (nachal'nyy etap obucheniya) // *Muzykal'no-esteticheskoe obrazovanie v sotsiokul'turnom razvitii lichnosti : materialy dokl. nauch.-prakt. konf., 23–24 dek. 1999 g. / Ural. gos. ped. un-t*. — Екатеринбург, 2000. — Т. 4. — С. 83–85.

УДК 005.32
ББК С524.225

ГРНТИ 15.21.51

Код ВАК 19.00.01

Рыльская Елена Александровна,

доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры государственно-правовых дисциплин, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (Челябинский филиал); 454077, г. Челябинск, ул. Комарова, 26; e-mail: elena_rylskaya@mail.ru.

ЛИЧНОСТЬ В СОЦИАЛЬНОМ УПРАВЛЕНИИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ (ТЕОРЕТИКО-ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: рецензии; психология личности; социальное управление; управление организацией; образовательные системы; системы управления; управленческая деятельность.

АННОТАЦИЯ. Рецензия на монографию Г. Г. Гореловой, Г. В. Мануйлова, Е. Л. Солдатовой «Личность в социальном управлении» (Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2018. — 180 с.). Раскрываются особенности методологии, на которой базируется монография, — антропоцентрированного подхода, отличающегося постановкой человека в центр при формировании различных планов и проектов в условиях социального управления. Системообразующим понятием выбирается категория личности, которую авторы рассматривают в современном прочтении, делая акцент на ее смысловых и мотивационно-потребностных характеристиках. Подчеркивается, что особенностью монографии, определяющей ее новизну и теоретическую значимость, является двухплановая представленность личности: как объекта, требующего проникновения в его глубинную сущность для установления контактов, и как субъекта, посредством своей личности вступающего в контакт с «человеческим фактором» и оказывающего на него побудительное воздействие. Отмечено, что теоретические выводы подтверждаются эмпирическими исследованиями, проведенными авторами в различных образовательных и организационных системах. Выделяются разработанные условия и технологии личностно ориентированного социального управления. Делается вывод, что рецензируемая монография представляет исследовательский и практический интерес для магистрантов, аспирантов, научных работников, педагогов и специалистов, имеющих отношение к сфере социального управления.

Rylskaya Elena Aleksandrovna,

Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor of Department of Public-Judicial Disciplines, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Chelyabinsk branch, Chelyabinsk, Russia.

PERSONALITY IN SOCIAL MANAGEMENT OF ORGANIZATIONS AND EDUCATIONAL SYSTEMS (THEORETICAL AND EMPIRICAL RESEARCH)

KEYWORDS: reviews; psychology of personality; social management; management of organization; educational systems; management systems; management activity.

ABSTRACT. A review of the monograph by G. G. Gorelova, G. V. Manuilov, E.L. Soldatova "Personality in social management" (Chelyabinsk: SUSU Publishing House, 2018. — 180 pp.). The article reveals specific features of the methodology on which the monograph is based — the anthropo-centered approach which is characterized by placing the person in the center when building various plans and projects under the conditions of social management. The category of personality, used by the authors in its modern interpretation, laying emphasis on semantic, motivational and demand-related characteristics, is chosen as the backbone concept. It is emphasized that the specific feature of the monograph, which determines its novelty and theoretical significance, is the dual representation of the personality: as an object that requires penetration into its deep essence to establish contact with it, and as a subject, which comes into contact with the "human factor" and stimulates it via this personality. It is noted that the theoretical conclusions are confirmed by empirical studies conducted by the authors in various educational and organizational systems. The article highlights the conditions and technologies of student-centered social management. It is concluded that the monograph under review is of certain theoretical and practical interest for undergraduates, graduate students, researchers, teachers and specialists in the field of social management.

Современная литература по социальному управлению, за редким исключением, ориентирована на стандарты манипулятивного сознания и поведения управленца. Духовно-нравственное содержание социального управления — это тот аспект, который возможно раскрывать в том числе психологическими методами. С этой целью авторами рассматриваемой монографии выбран метод критической

рефлексии собственной личностной позиции управленца. Формулируя такие исходные положения, следует отдавать отчет в субъективности и, стало быть, определенной ограниченности этого метода. По известному меткому замечанию Шопенгауэра, человек может делать, что он хочет, но не может хотеть, что он хочет.

Поэтому условием применения метода критической рефлексии, исходя из позиции

авторов монографии, является внутренняя готовность субъекта к осмыслению своей роли в сложной социальной ситуации, меры личной ответственности в происходящих социальных процессах, путях и способах получения духовно-нравственных «подпопок» для уверенного самоуважения и обретения целостности собственной личности. На решение этих задач, как следует из логики построения содержания, и нацелена данная монография.

Методологическим основанием для рассмотрения этих вопросов явился гуманистический подход в психологии, предполагающий акцентирование внимания на категории личности. В монографии данный ракурс исследования конкретизирован в разделе «**Антропоцентрированный подход в методологии социального управления**» и представлен как подход, ориентирующий поиск исследователя и вектор деятельности практика на необходимость инициировать любое взаимодействие, исходя из интересов человека как самоценной личности и постановки ее в центр внимания при формировании и реализации любых планов и проектов (раздел 1). Логика представления этого подхода убедительна, ибо подкреплена генетическим и онтогенетическим анализами рассматриваемой проблемы в ряде публикаций одного из авторов монографии [2; 3]. В историческом ракурсе прослеживается понимание, толкование и применение принципа антропологизма в науке и практике социального управления. В контексте данного подхода другим соавтором [10; 11] рассматривается психологическая адаптация человека к социальным изменениям и его реадaptация в периоды возрастных и профессиональных кризисов.

Отличительной особенностью, определяющей новизну и теоретическую значимость представленного исследования, является то, что личность как базовая категория психологии в условиях социального управления анализируется в двух ипостасях.

Во-первых, в разделе 2 «**Личность в фокусе социального управления**» эта психологическая реальность представлена как объект, требующий проникновения в его глубинную сущность для достижения взаимопонимания и налаживания контактов во взаимодействии. Содержание понятия личности трактуется в монографии с позиции последних достижений психологической теории, личность рассматривается как саморазвивающаяся система, анализируются психологические механизмы и побудительные силы этого развития, одним из которых в разработке авторов монографии является генеративность как смысло-жизненный мотив зрелой личности, выражаю-

щийся в желании и стремлении повлиять на новое поколение передачей накопленного практического опыта и опыта жизнедеятельности [2; 3]. Принимая во внимание, что личность формируется в общении, авторы в монографии продолжают развивать отраженную в предшествующей публикации [9] линию на придание первостепенного значения эмпатийно-рефлексивным процессам и состояниям в направленности личности.

Во-вторых, в разделе «**Личность управленца как инструмент его деятельности**» данная категория рассматривается применительно к субъекту управленческой деятельности, представлена как инструмент самого управленца, который посредством своей личности и уровня ее развития вступает в контакт с «человеческим фактором» и оказывает на него побудительное воздействие (раздел 3). Особое внимание уделяется личностному фактору в инновационном менеджменте. В разделе обсуждаются критерии профессионализма и условия карьерного роста в контексте требований к личности управленца. Вполне логично, что за данным вопросом следует обсуждение проблемы профессиональных дезадаптаций субъектов управления и их преодоления. Ранее важная сторона этой проблемы — личностные проявления профессионального кризиса у работников государственной сферы — была рассмотрена в публикации [6].

Конкретизация особенностей социального управления в педагогической деятельности происходит в разделе 4 «**Личность в образовательных системах**». Раскрываются вопросы личностных потенциалов педагога, вводится понятие личностного стиля и выделяются личностные стили педагогической деятельности, что продолжает направление исследований, заданное в предшествующих публикациях [2; 5]. Решение проблемы профессионально-личностного самоопределения студентов изучается в монографии в контексте анализа детерминант этого процесса, который не может быть инициирован вне грамотно выстроенного и психологически обоснованного управления.

В разделе 5 «**Эмпирические исследования личности как объекта и субъекта управления**» приводятся результаты исследований авторов, относящихся к вопросам социального управления в разных областях жизнедеятельности общества: на производстве, в медицинских, образовательных, административных и пеницитарных учреждениях. Особенности личности и деятельности различных субъектов социального управления изучались в разные пе-

риоды развития общества: от дореволюционных лет до послеперестроечных и современности. Этим определялись и выбираемые методы исследования: от контент-анализа мемуаров и экспертных методов до психодиагностических и опросных методик. Обобщаются тенденции, выявившиеся в структуре ценностей учащейся молодежи по результатам раннего исследования [8]. Обсуждаются выводы, сравниваются интересы чиновников в различные периоды российской истории на базе предварительного исследования [7]. Выводятся факторы, обуславливающие профессиональную адаптацию и самореализацию педагогов по данным лонгитюдного изучения мотивации учителей ряда городов Уральского региона и Казахстана [3]. Анализируются результаты изучения профессионально значимых личностных качеств мастеров-производственников, потребностей субъектов образовательного пространства вуза, состояния и динамики развития эмпатии и рефлексии у субъектов врачебной деятельности.

Важное значение для практики имеют представленные в монографии **психологические условия и технологии в личностно ориентированном социальном управлении** (раздел 6). Речь идет об условиях стимулирования ценностных ориентаций студентов и управления педагогическими конфликтами, технологиях ак-

туализации лидерского потенциала молодежи и реализации фасилитационного подхода в оказании психологической помощи осужденным.

Подводя итог, мы можем заключить, что представленные теоретические выводы подтверждаются результатами эмпирических исследований, проведенных авторами монографии в течение длительного периода времени. Исследования охватывали представителей различных областей социального управления: администраторов, производственников, менеджеров организаций, учителей, преподающих студентам вузов и др. Полученные выводы и разработанные на их основе условия оптимизации социального управления отличаются новизной и практической значимостью.

Выскажем пожелание для последующих изданий коллектива авторов — расширять круг ссылок на открытые и общедоступные электронные ресурсы, электронные источники, что позволит заинтересованным лицам углубляться в изучение поднимаемых авторами вопросов.

Есть все основания полагать, что содержание данной монографии может представлять несомненный интерес для научных работников и специалистов, имеющих отношение к социальному управлению, психологической и педагогической практике и подготовке соответствующих специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горелова Г. Г., Мануйлов Г. В., Солдатова Е. Л. Личность в социальном управлении : моногр. — Челябинск : Издат. центр ЮУрГУ, 2018. — 180 с.
2. Горелова Г. Г. Кризисы личности и педагогическая профессия. — М. : Московский психолого-социальный ин-т, 2004. — 320 с.
3. Горелова Г. Г. Профессионально-личностная реадаптация в условиях «тройного» кризиса. — Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2002. — 402 с.
4. Горелова Г. Г., Шибанова Е. К. Концепция стратегии развития регионального вуза, основанная на запросах субъектов образовательного пространства // Среднерусский вестн. общественных наук. — 2015. — № 5. — С. 25—31.
5. Горелова Г. Г. Культура и личностный стиль педагогической деятельности // Педагогика. — 2002. — № 6. — С. 61—66.
6. Горелова Г. Г., Степанов В. А. Личностные проявления профессионального кризиса у работников госбюджетной сферы // Социум и власть. — 2011. — № 2. — С. 5—9.
7. Горелова Г. Г., Попкова Т. А., Степанов В. А. Контент-анализ мемуаров уральского чиновника К. Н. Теплоухова // Вестн. ЮУрГУ. Сер. «Психология». — 2013. — Т. 6. — № 3. — С. 54—61.
8. Зырянов С. Г., Горелова Г. Г. Система ценностей учащейся молодежи и место в ней ценности образования // Социум и власть. — 2015. — № 4 (54). — С. 7—14.
9. Мануйлов Г. В., Горелова Г. Г. Оценка уровня эмпатии и межличностных отношений молодых специалистов — врачей стационарных и амбулаторно-поликлинических учреждений // Уч. зап. ун-та им. П. Ф. Лесгафта. — 2017. — № 11 (153). — С. 334—337.
10. Солдатова Е. Л., Шевченко А. А. Особенности межличностных отношений у лиц с профессиональными деструкциями // Вестн. ЮУрГУ. Сер. «Психология». — 2016. — Т. 9. — № 2. — С. 22—28.
11. Солдатова Е. Л., Шляпникова И. А. Связь эго-идентичности и личностной зрелости // Вестн. ЮУрГУ. Сер. «Психология». — 2015. — Т. 8. — № 1. — С. 29—33.

REFERENCES

1. Gorelova G. G., Manuylov G. V., Soldatova E. L. Lichnost' v sotsial'nom upravlenii : monogr. — Chelyabinsk : Izdat. tsentr YuUrGU, 2018. — 180 s.
2. Gorelova G. G. Krizisy lichnosti i pedagogicheskaya professiya. — M. : Moskovskiy psikhologo-sotsial'nyy in-t, 2004. — 320 s.
3. Gorelova G. G. Professional'no-lichnostnaya readaptatsiya v usloviyakh «troynogo» krizisa. — Chelyabinsk : Izd-vo Chelyab. gos. ped. un-ta, 2002. — 402 s.

4. Gorelova G. G., Shibanova E. K. Kontsepsiya strategii razvitiya regional'nogo vuza, osnovannaya na zaprosakh sub'ektov obrazovatel'nogo prostranstva // Srednerusskiy vestn. obshchestvennykh nauk. — 2015. — № 5. — S. 25–31.
5. Gorelova G. G. Kul'tura i lichnostnyy stil' pedagogicheskoy deyatel'nosti // Pedagogika. — 2002. — № 6. — S. 61–66.
6. Gorelova G. G., Stepanov V. A. Lichnostnye proyavleniya professional'nogo krizisa u rabotnikov gosbyudzhetnoy sfery // Sotsium i vlast'. — 2011. — № 2. — S. 5–9.
7. Gorelova G. G., Popkova T. A., Stepanov V. A. Kontent-analiz memuarov ural'skogo chinovnika K. N. Teploukhova // Vestn. YuUrGU. Ser. «Psikhologiya». — 2013. — T. 6. — № 3. — S. 54–61.
8. Zyryanov S. G., Gorelova G. G. Sistema tsennostey uchashcheysya molodezhi i mesto v ney tsennosti obrazovaniya // Sotsium i vlast'. — 2015. — № 4 (54). — S. 7–14.
9. Manuylov G. V., Gorelova G. G. Otsenka urovnya empatii i mezhlichnostnykh otnosheniy molodykh spetsialistov — vrachey statsionarnykh i ambulatorno-poliklinicheskikh uchrezhdeniy // Uch. zap. un-ta im. P. F. Les-gafta. — 2017. — № 11 (153). — S. 334–337.
10. Soldatova E. L., Shevchenko A. A. Osobennosti mezhlichnostnykh otnosheniy u lits s professional'nymi destruktivnyimi // Vestn. YuUrGU. Ser. «Psikhologiya». — 2016. — T. 9. — № 2. — S. 22–28.
11. Soldatova E. L., Shlyapnikova I. A. Svyaz' ego-identichnosti i lichnostnoy zrelosti // Vestn. YuUrGU. Ser. «Psikhologiya». — 2015. — T. 8. — № 1. — S. 29–33.

Информация для авторов

Редакция журнала «Педагогическое образование в России» принимает к рассмотрению статьи, соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся, по следующим рубрикам:

1. Приглашенный автор. Open-article
2. История образования.
3. Стратегия образования.
4. Философия образования.
5. Теория образования.
6. Управление и экономика образования.
7. Педагогическая статистика.
8. Рецензии.
9. Дошкольное образование.
10. Школьное образование.
11. Профессиональное образование.
12. Педагогическое образование.
13. Психолого-педагогическое образование.
14. Инклюзивное образование.
15. Дополнительное образование.

Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимает редколлегия журнала. В случае отказа в публикации редакция направляет автору мотивированный отказ. Плата за публикацию с аспирантов не взимается.

С 2012 г. все присылаемые материалы обрабатываются в системе «АНТИПЛАГИАТ». В случае заимствования чужих идей без указания источника цитирования в соответствии с принятыми в научном сообществе нормами статьи возвращаются авторам.

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** (200–250 слов, или 2000–2500 знаков с пробелами);
- 5) **ключевые слова** (5–7 слов).

Структура статьи

Желательно, чтобы статья имела следующую структуру (для аспирантов эта структура является обязательной. Указанное ниже содержание этих пунктов носит рекомендательный характер):

1. Введение (1–2 стр.)

Постановка научной проблемы, обоснование ее актуальности, цель статьи, вытекающая из постановки научной проблемы. Краткий аналитический обзор исследований, результаты которых использовались в статье. Главная идея публикации (гипотеза исследования), которая должна отличаться новизной от предложенных другими исследователями решений проблемы. Используемые для исследования объекта методы и инструменты. Теоретические и практические результаты.

Результаты исследования (6–8 стр.)

Основное содержание работы, в котором логично и понятно излагаются результаты исследования, идеи, факты, алгоритмы, рассуждения и т.п., подтверждающие гипотезу исследования.

Заключение (до 1 стр.)

Сопоставление полученных результатов с обозначенной в начале работы целью. Выводы, обобщения и рекомендации, вытекающие из работы, основные направления для дальнейшего исследования в этой области.

Набор должен быть выполнен в текстовом редакторе WORD в соответствии со следующими требованиями:

- объем статьи – 8-12 страниц (примерно 20 000 знаков с пробелами);
- формат страницы – А4;
- гарнитура – Times New Roman (если автор в рисунках, схемах, цитируемых примерах использует редкие шрифты, то нужно отдельно прикладывать файл шрифта);
- размер кегля – 14;
- межстрочный интервал – 1,5.

Ссылки на литературу при цитировании заключаются в скобки с указанием страницы, например: «Текст цитаты...» [5, с. 56–57]. Пронумерованный список литературы в алфавитном порядке приводится после текста статьи и оформляется по ГОСТ 7.0.5.-2008. Список литературы можно оформить в следующей программе (выбирать с тире) – <http://snoskainfo.ru/>.

Список литературы должен содержать не менее 15 источников.

Русские источники необходимо **транслитерировать**, для автоматической транслитерации использовать программу на сайте <http://www.translit.ru>, вариант **BGN (Board of Geographic Names)**.

Отдельными файлами прилагаются: рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах – AI, CDR, WMF, EMF; в растровых форматах – TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм в реальном размере; диаграммы из программ MS Excel, MS Visio и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные. Если рисунок в растровом формате содержит текстовые данные (схема из MS Word переведена в TIFF или JPG), то отдельно прикладывается вариант в MS Word, чтобы можно было отредактировать текстовую составляющую рисунка.

Для публикации необходимо предоставить информацию по следующим пунктам.

1. Сведения об авторах (если авторов несколько, указываются все авторы):
2. Фамилия, имя, отчество полностью;
3. Ученая степень, звание, должность;
4. Полное и точное место работы;
5. Контактная информация (e-mail, почтовый адрес для рассылки и для публикации в журнале с индексом).
6. Название статьи.
7. Аннотация (200-250 слов)
8. Ключевые слова (5-7 слов).
9. Фамилия, имя, отчество на английском языке (ФИО лучше писать на английском языке в той транскрипции, в которой они написаны в других статьях).
10. Название статьи на английском языке.
11. Аннотация на английском языке.
12. Ключевые слова (5-7 слов).
13. Ключевые слова на английском языке.
14. Классификационный код тематической рубрики: ГРНТИ (код вы можете посмотреть на сайте grnti.ru) и код ВАК (код ВАК в разделе «Номенклатура специальностей научных работников» на сайте vak.ed.gov.ru).
15. Предполагаемая рубрика/подрубика журнала.



(343) 336-14-52

Адясова Оксана Александровна

АДРЕС РЕДАКЦИИ

620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 106

E-mail: pedobraz@uspu.me

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ
2018. № 11

Редактор: Д. О. Морозов
Компьютерная верстка Д. О. Морозова

Знак информационной продукции 16+
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-35570 от 04.03.2009.
Подписано в печать 27.11.18. Формат 60×84/8.
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.
Уч.-изд. л. 17,7. Усл. п. л. 21,2. Тираж 500 экз. Заказ № 4996.

Тираж отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета
620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.me