

**Федеральное государственное бюджетное научное  
учреждение «Институт педагогики и психологии  
профессионального образования  
Российской академии образования»**

**ЧОУ ВПО «Академия социального образования»**

**КАЗАНСКИЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
ЖУРНАЛ**

---

***Kazan Pedagogical Journal***

**2017, № 4**

**<http://kpj.ipppora.o.ru/>**

# KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

ISSN 1726-846X

2017, № 4 (123)

Scientific and theoretical journal. Published since October 1995.  
It was called «Professional education» up to 2003.  
Based by the academician of RAE G. Mukhametzyanova.

*Founders:*

**Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education of RAE  
Academy of Social Education**

*HEAD EDITOR:*

**F. Mukhametzyanova,**

corresponding member of the Russian Academy of Education, doctor of pedagogic sciences, full professor

*Deputy chief editor:*

**I. Mukhametzyanov,**

doctor of medical sciences, full professor

*Managing editor:*

**E. Levina,**

candidate of pedagogic sciences

*Editor, proofreader:*

**L. Mukhametzyanova,**

candidate of pedagogic sciences, associate professor

*Technical editor:*

**G. Gabdullazyanova**

*EDITORIAL BOARD:*

**L. Gabdrakhmanova,** candidate of philological science, associate professor

**A. Gryaznov,** doctor of psychological sciences

**A. Gumerov,** doctor of economic sciences, professor

**A. Kamaleeva,** doctor of pedagogic sciences, associate professor

**V. Korolev,** candidate of philosophical sciences, associate professor

**R. Fakhrutdinov,** doctor of historical sciences

**V. Kholodnov,** candidate of legal sciences, associate professor

**G. Shaikhutdinova,** candidate of pedagogic sciences, associate professor

**V. Shcherbakov,** candidate of pedagogic sciences, associate professor

*INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD:*

**A. Verbitskiy,** Academy of the Russian Academy of Education, doctor of pedagogic sciences, full professor (Russia)

**D. Novikov,** corresponding member of the Russian Academy of Sciences (RAE), doctor of technical sciences, full professor (Russia)

**A. Kusainov,** Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan, doctor of pedagogic sciences, full professor, (Kazakhstan)

**M. Kukonata,** PhD, Professor (Italy)

**N. Leonov,** doctor of psychological sciences, full professor (Russia)

**A. Mukhametshin,** doctor of pedagogic sciences, full professor (Russia)

**O. Oleinikova,** doctor of pedagogic sciences, full professor (Russia)

**S. McKinney,** PhD, professor (Scotland)

**Jiang Xiaoyan,** candidate of pedagogic sciences (China)

**R. Hunagov,** doctor of social sciences (Russia)

Journal is registered in the Ministry of the Russian Federation for Affairs of the Press, Television and Radio Broadcasting and Mass Communication Media. The certificate of registration is ПИ № 77-14181, 20.12.2002.

The journal is included into the list of periodicals of the Russian Federation in which the main results of theses for the degree of Candidate of Science and Doctor of Science are published.

The journal is placed in the scientific electronic library eLIBRARY.RU.

It is included in the system of the Russian Science Citation Index.

It is also included into the International Subscription Directory of Periodicals "Ulrich's Periodicals Directory".

*Address:* 420039, Republic of Tatarstan, Kazan, Isaev st., 12, apt. 320.

*E-mail:* kpj07@mail.ru

*Official site:* <http://kpj.ipporao.ru/>

*Web page:* <http://www.ipporao.ru>

When quoting a reference to the journal is obligatory. We bear no responsibility for the accuracy of the information provided by the authors.

Subscription index in the catalogue «Rospechat» is 16885. Issued 6 times a year.

# КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

2017, № 4 (123)

ISSN 1726-846X

Научно-теоретический журнал. Издается с октября 1995 г.  
До 2003 г. назывался «Профессиональное образование».  
Основан академиком РАО Г.В. Мухаметзяновой.

*Учредители:*

**Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО,  
Академия социального образования**

*ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР:*

**Ф.Ш. Мухаметзянова,**  
член-корреспондент РАО,  
доктор педагогических наук, профессор

*Заместитель главного редактора:*

**И.Ш. Мухаметзянов,**  
доктор медицинских наук, профессор

*Ответственный редактор:*

**Е.Ю. Левина,**  
кандидат педагогических наук

*Редактор, корректор:*

**Л.Ю. Мухаметзянова,**  
кандидат педагогических наук, доцент

*Технический редактор:*

**Г.Р. Габдуллазянова**

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:**

**Л.Г. Габдрахманова,** к. филол. н., доцент

**А.Н. Грязнов,** д. псих. н.

**А.В. Гумеров,** д. э. н., профессор

**А.Р. Камалеева,** д. п. н., доцент

**В.В. Королев,** к. философ. н., доцент

**Р.Р. Фахрутдинов,** д. ист. н.

**В.Г. Холоднов,** к. ю. н., доцент

**Г.А. Шайхутдинова,** к. п. н., доцент

**В.С. Щербаков,** к. п. н., доцент

**МЕЖДУНАРОДНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:**

**А.А. Вербицкий,** академик РАО, д. п. н., профессор  
(Россия)

**Д.А. Новиков,** член-корр. РАН, д. т. н., профессор  
(Россия)

**А.К. Кусаинов,** академик АПН Казахстана, д. п. н.,  
профессор (Казахстан)

**Н.И. Леонов,** д. псих. н., профессор (Россия)

**М. Куконата,** PhD, профессор (Италия)

**А.Г. Мухаметшин,** д. п. н., профессор (Россия)

**О.Н. Олейникова,** д. п. н., профессор (Россия)

**С. Маккини,** PhD, профессор (Шотландия)

**Цзянь Сяоянь,** к. п. н., (Китай)

**Р.Д. Хунагов,** д. соц. н., профессор (Россия)

Зарегистрирован в Министерстве по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации РФ. Свидетельство о регистрации ПИ № 77-14181 от 20.12.2002.

Журнал включен в перечень рецензируемых научных изданий, рекомендованных ВАК Российской Федерации

Размещается в Научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU

Включён в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Включен в Международный подписной справочник периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory».

*Адрес редакции:* 420039, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Исаева, 12, к. 320.

*E-mail:* [kpj07@mail.ru](mailto:kpj07@mail.ru)

Официальный сайт: <http://kpj.ipppoga.ru/>

При цитировании ссылка на журнал обязательна. Редакция не несет ответственность за достоверность информации, приводимой авторами.

*Журнал распространяется по подписке*

Индекс подписки в каталоге «Роспечать» – 16885. Выходит 6 раз в год.

© Казанский педагогический журнал, 2017

## СОДЕРЖАНИЕ

### АКТУАЛЬНЫЙ РАЗГОВОР

- Мухаметзянова Ф.Ш. АНТИКОРРУПЦИОННЫЕ СТАНДАРТЫ И СОЦИАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ: ПУТИ ИНТЕГРАЦИИ..... 7

### ПЕДАГОГИКА

#### Методология педагогики

- Гайсина Г.И. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ: СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И ПРИНЦИПЫ РЕАЛИЗАЦИИ..... 10

#### Профессиональное образование

- Петрова Т.В. РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОСНОВНЫХ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В УСЛОВИЯХ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... 16

- Галияхметова А.Т., Андреева Е.А. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗа..... 23

- Фаляхов И.И. СТРУКТУРА НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОДГОТОВКИ НАСТАВНИКОВ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ДУАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 26

- Ковалева Г.И., Милованов Н.Ю. ГРАФИЧЕСКИЙ ОБРАЗ И ГРАФИЧЕСКОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ПОНЯТИЯ..... 31

- Ахметзянова Г.Н., Касаткина Е.А. ОЦЕНКА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ В ПРОЦЕССЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ 37

- Вахабова С.А. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ У БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ..... 40

- Титова О.З. ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВЕДОМСТВЕННЫХ ВУЗОВ ФСИН РОССИИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК В ДЕЛОВОЙ ДОКУМЕНТАЦИИ»..... 44

- Зиннатова Г.М. ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СЛЕДОВАТЕЛЕЙ К РАБОТЕ С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ ПРАВОНАРУШИТЕЛЯМИ..... 47

#### Подготовка педагогов

- Асваров Н.А., Гебеков Г.Ф. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КАДРЫ И МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ ДАГЕСТАН)..... 51

- Арскиева З.А. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПТИМИЗМ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ..... 56

#### Социальная педагогика

- Лукишина Т.А. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКИХ УСТАНОВОК ЛИЧНОСТИ..... 59

- Пономаренко Е.В. О ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ И ВОЗМОЖНЫХ СПОСОБАХ ЕГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ..... 65

**Педагогическая лингвистика**

- Назарова М.В., Валеев А.А. ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ..... 70
- Торунова Н.И., Погодаева М.В., Житницкая Э.А. ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 76
- Фомина Е.В., Латфуллина И.Д., Абсалямова Р.А. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ..... 81
- Еремеева Г.Р., Хакимзянова Д.Ф. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОНСТРУКТИВИСТСКОГО ПОДХОДА ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА..... 84

**Школьное образование**

- Алексеева Л.Л., Савенкова Л.Г., Школяр Л.В. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ НА УРОКАХ ИСКУССТВА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ..... 87
- Шерайзина Р.М., Поломошнова С.А. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ: СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА..... 91
- Шайхутдинова Г.А., Яворский О.О. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В СОПРЯЖЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ «ГАЗПРОМ КЛАССОВ»..... 94
- Кадырова С.Ш. РЕЗУЛЬТАТЫ АПРОБАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ ВО ВРЕМЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... 98
- Шевчук И.В. РОЛЬ УСТНОГО НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА В ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ..... 106

**Дошкольное образование**

- Кожевникова В.В. ПОДХОДЫ К ВОСПИТАНИЮ И РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА (ОБЗОР ВАРИАТИВНЫХ МОДЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ)..... 110
- Забровская О.В., Шатрова С.А. ТЕАТРАЛИЗОВАННЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАННЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ..... 114

**История и культура**

- Варющенко В.И., Гайкова О.В. ВЕРСИИ ИСТОКОВ КРЕПОСТНИЧЕСТВА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСКУССИОННЫХ ВОПРОСОВ ИСТОРИИ..... 118
- Дьяков С.И. ОБ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЯХ ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XVIII ВЕКА ПРИМЕНЯЕМЫХ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ АРТИЛЛЕРИСТОВ 121
- Бараш Л.А. КОММУНИКАТИВНАЯ РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ..... 125
- Реут А.В. ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА ПО ЛИТЕРАТУРЕ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА: ОТ ЛИТЕРАТУРНЫХ ОБЩЕСТВ К ЛИТЕРАТУРНЫМ БЕСЕДАМ... 129

## ПСИХОЛОГИЯ

- Рерке В.И., Годунова А.А.** ИЗУЧЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ЦЕННОСТНЫХ И КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ..... **133**
- Бубнова И.С., Терещенко А.Г.** ОБЕСПЕЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ ПОСРЕДСТВОМ ПРОФИЛАКТИКИ СУИЦИДОВ В ПЕРИОД ПОДГОТОВКИ К ЕГЭ..... **137**
- Абакарова Э.Г.** СООТНОШЕНИЕ ТИПОВ ТЕМПЕРАМЕНТА С КЛАССИФИКАЦИЕЙ ОРНИТОМОРФНЫХ СИМВОЛОВ ПРОЕКТИВНОГО ТЕСТА «ПТИЦА»..... **142**
- Разорвина А.С.** КОВОРКИНГ ДЛЯ ДЕТЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ – ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА СОВМЕСТНОГО РАЗВИТИЯ..... **149**

## СОЦИОЛОГИЯ

- Ореховская Н.А., Тюриков А.Г.** ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ ПУТЕМ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ..... **153**
- Шамсутдинов Р.А.** СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.... **158**
- Шибанова Н.А., Храмова Е.В.** ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ СЛУЖБ ПРИМИРЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ТЕОРИИ КОЛЛЕКТИВНОГО ДЕЙСТВИЯ: КЕЙС РТ..... **162**
- Роготень Н.Н.** ОЦЕНКА КОМФОРТНОСТИ ПРОЖИВАНИЯ, СТРУКТУРЫ ГОРОДСКОЙ ТЕРРИТОРИИ И ДИНАМИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ ГОРОДСКОЙ ЖИЗНИ..... **165**
- Сафина Г.Р., Федорова В.А., Алексеев С.А.** ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ КАЧЕСТВА ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ Г. КАЗАНИ ПО МНЕНИЮ ГОРОЖАН..... **171**

## РЕЦЕНЗИИ

- Смирнов И.П.** НАРОДНЫЕ ШКОЛЫ ПОД КРАСНОЯРСКОМ..... **176**
- Информация** **181**

## АКТУАЛЬНЫЙ РАЗГОВОР

УДК 316

### АНТИКОРРУПЦИОННЫЕ СТАНДАРТЫ И СОЦИАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ: ПУТИ ИНТЕГРАЦИИ

Ф.Ш. Мухаметзянова

*Аннотация.* В статье рассматривается структура коррупционных явлений; анализируются причины и механизмы коррупционных действий. Автором подчеркивается необходимость совершенствования антикоррупционных стандартов и развития антикоррупционной деятельности на основе формирования социальной ответственности гражданских служащих.

*Ключевые слова:* коррупция, философия коррупции, антикоррупционные стандарты, социальная ответственность.

### ANTI-CORRUPTION STANDARDS AND SOCIAL RESPONSIBILITY: INTEGRATION

F. Mukhametzyanova

*Abstract.* The article describes the structure of the corruption phenomena, the causes and mechanisms of corruption. The author shows the need to improve anti-corruption standards and development of anti-corruption activities on the basis of formation of social responsibility of civil servants.

*Keywords:* corruption, philosophy of corruption, anti-corruption standards, social responsibility.

Коррупция как социальное преступление достаточно широко рассматривается в настоящее время с философских, социологических, экономических позиций. СМИ пестрит сообщениями о коррупции, подчеркивая, что это негативное явление присуще многим странам мира и многим уровням распространения, там, где люди, имея должностные права, используют их в личных целях наживы, не выполняя должностные обязанности, либо превышая свои полномочия. Коррупционные проявления, вне зависимости от их объема, подрывают уважение к государственному строю и устройству, порождая оппозиционные, нередко радикальные течения, нанося значительный общественный ущерб не только в экономическом, но и социальном плане.

Мохоров Д.А., описывая философию коррупции, считает ее системным явлением, состоящим из причины, условий, действий [1]. Очевидно, причина здесь рассматривается как потенциальная возможность обогащения; условия – в самом общем случае – злоупотребление должностными обязанностями и совокупность организационных мер для возникновения коррупции как явления; действия – непосредственно процесс реализации коррупции.

Однако, на наш взгляд, корни этого явления несколько шире. Определяющим является возникающий «этический политеизм ценностей», описанный М. Вебером [2], когда коррупция

предстает перед нами как гарант ускорения личностных общественных, экономических изменений, снижая уровень насилия и обеспечивая в некотором роде адаптацию к состоянию социума [3]. Именно эта точка зрения достаточно длительный период существовала в обществе, в том числе и в российском, прежде, чем ее стали позиционировать (во всем общественных слоях) как негативный фактор.

Многочисленные социологические исследования коррупционных явлений, отношение к ней общества демонстрируют нам ее актуальность и стабильность существования; в последнее время в силу высокого резонанса коррупционных явлений она приобретает новые, более закрытые формы и механизмы реализации.

С точки зрения развития антикоррупционной политики во всех сферах социально-экономической деятельности, важным, на наш взгляд, является совершенствование антикоррупционных стандартов деятельности государственных служащих на основе регуляции системы трудовых отношений и явной прозрачности и четкости определения «совокупности ограничений, запретов, обязательств, правил служебного поведения, ответственность, а также порядок разрешения конфликта интересов и служебных споров» [4].

Некоторые субъекты Российской Федерации устанавливают «Стандарт антикоррупционного

поведения государственных служащих», внедряют региональные законы, препятствующие коррупционным действиям (например, г. Москва, Приморский, Краснодарский край, Оренбургская область, Республика Татарстан и проч.) [5]. Мы все являемся сейчас очевидцами появления информации о крупных коррупционных разоблачениях, о доходах должностных лиц, экономической отчетности предприятий, однако, сказать, что это в полной мере снимает коррупционные формы деятельности нельзя, хотя эти меры, безусловно, необходимы. Но это результаты борьбы с «симптомами», а не с самой коррупцией.

На наш взгляд, прежде чем возникает «причина» коррупции (в качестве которой, как правило, предстает личная нажива), имеет место быть некий личностный деструкт (отрицательный конструкт), допускающий возможности участия в этом преступлении. И это возвращает нас к рассмотрению личностной специфики коррупции и, прежде всего, к социальной ответственности каждого гражданина, занимающего должностной пост и имеющего должностные права и возможности.

Рассматривая ранее социальную ответственность с позиций системы образования, как социального института, нами было установлено, что ответственность, в самом общем смысле понимаемая как готовность личности или социального института отвечать за свои действия, определяет возможности и способности действовать в рамках заданных ограничений, обуславливая возможные последствия принятых решений и реализованных на их основе действий [6;7]. Есть и обратная сторона социальной ответственности, не менее важная в контексте исследования коррупции – «возможность для общества подвергать эти действия моральной оценке» [8].

При разработке превентивных мер по возникновению коррупции социальная ответственность каждого должностного лица определяет качественную характеристику его деятельности и формирует «область доверия» общества с социокультурных и личностных позиций, повышая, в некотором роде, статус государства, государственных учреждений, государственных служащих.

Дисбаланс между действиями должностного лица, осуществляющего общественно-направленную деятельность, с интересами личности, общества, государства, порождающий коррупционные действия, задействует множество субъектов, поэтому и социальная ответственность должна распространяться на каждого из них, базируясь на:

1) осознании высокой степени долга всей государственной системы и каждого ее служащего перед личностью (в том числе и перед самим собой) и обществом;

2) необходимости достижения высокого качества деятельности государственных служб и их положительной результативности в рамках системы или организации;

3) оценке действий каждого государственного служащего, закреплении за ним определенной меры и уровня ответственности, понимания социального последствия каждого действия.

Хорошо известный Международный стандарт социальной ответственности предприятий ISO 26000:2010 и выпущенный на его основе Российский стандарт ГОСТ Р ИСО 26000 – 2012 предполагают, что каждая организация должна представить обществу свидетельства своей социально ответственной деятельности, и подчеркивают важность результатов и улучшения результативности в области социальной ответственности организаций частного, государственного и общественного секторов.

Одной из задач данных стандартов является признание основных тем и проблем социальной ответственности в сфере влияния организации (ГОСТ Р ИСО 26000 – 2012), и здесь видится отправная точка интеграции стандартов деятельности государственных служащих и названного стандарта социальной ответственности. Определяя коррупцию как проблему, мы предлагаем позиционировать антикоррупционную деятельность как неотъемлемую составляющую основной стратегии организации с определенной ответственностью и подотчетностью и разработать механизмы ее реализации, основанные на принципах подотчетности, прозрачности, этического поведения, уважения интересов заинтересованных сторон, соблюдения верховенства закона и международных норм поведения и прав человека. Данные механизмы предлагается интегрировать с системой трудовых отношений предприятия. Это позволит организации осуществлять надзор за деятельностью сотрудников и обеспечить соблюдение прав человека в сфере ее деятельности.

Выделение зон ответственности за коррупционные деяния предполагает следующую градацию:

- «личная зона», когда каждый служащий, наделенный должностными полномочиями, «очерчивает» круг своих обязанностей и возможностей;



- «зона организации», когда общая сфера деятельности диктует сохранение интересов государства;

- «зона государства», как правило, охватывающая уже всю системную позицию деятельности организации.

При взаимосвязи всех государственных и общественных структур и их роли в социально-экономическом развитии страны, отдача от каждого человека на государственном посту имеет отсроченный, но прогнозируемый и заметный результат, причем этот результат может иметь как положительную, так и отрицательную направленность, проецируясь в будущее состояние системы и общества в целом. Признание и уважение прав человека, разрушаемые коррупционными действиями, должны выступать основой деятельности всех социальных институтов.

Таким образом, говоря о социальной ответственности за коррупционные действия, мы одновременно сужаем ее видение от личностной ответственности каждого, обличенного властью, и расширяем ее видение до государственной значимости, оставляя ответственность организаций в качестве центрального звена.

Основное отличие социальной ответственности любой социальной системы от социальной ответственности бизнеса – множественность агентов системы, их влияние друг на друга; высокий уровень турбулентности внешней среды; абсолютно каждое изменение в любой сфере (политической, социальной, экономической, технологической), влияющее на систему, и, главное, личностная и системная замкнутость ответственности, ее влияние на общество в целом.

Результат реализации социальной ответственности на всех уровнях – гарантия интеграции ценностей, запросов государства, общества и личности в рамках государственной системы. Действительно, «чистота» служебной деятельности, обеспечение реализации прав, свобод граждан, жесткое следование законодательным нормам деятельности каждой сферы и контроль за их соблюдением в полной мере будут способствовать укреплению доверия общества к государственной системе, стабильности государственного строя, повышению уровня гражданственности людей и их уважению к деятельности государственных структур всех уровней и направленности.

#### *Литература:*

1. Мохоров Д.А. Философия коррупции / Д.А. Мохоров // Актуальные проблемы науки и практики. - 2016. - № 1. - С. 4-11.
2. Вебер М. Избранное. Образ общества / М. Вебер. - М.: Юрист, 1994. – 704 с.
3. Чечуров А.В. Коррупция: историко-философская ретроспектива / А.В. Чечуров / Вестник Волгоградского государственного университета. - 2010. -№ 2. – С. 158-163.
4. Федеральный закон от 27 мая 2003 г. № 58-ФЗ «О системе государственной службы Российской Федерации» // Собрание законодательства Российской Федерации. - 2003. - № 22. - Ст. 2062.
5. Декке Д.А. Практика и проблемы внедрения антикоррупционных стандартов для государственных гражданских служащих на региональном уровне / Д.А. Декке // Молодой ученый. - 2015. - № 23. - С. 522-525.

6. Мухаметзянова Ф.Ш. Социальная ответственность образования: приоритеты и закономерности / Ф.Ш. Мухаметзянова // Профессиональное образование. Столица. - 2016. - № 5. - С. 13-16.
7. Мухаметзянова Ф.Ш. Социальная ответственность и ее роль в образовании: сборник докладов международной научно-практической заочной конференции / Мухаметзянова Ф.Ш. // Современное профессиональное образование: проблемы, прогнозы, решения; под научной редакцией Ф.Ш. Мухаметзяновой. – Казань. - 2016. - С. 10-13.
8. Педагогика: большая современная энциклопедия; авт. сост. Е.С. Рапацевич; гл. ред. А.П. Астахов. – Минск: Современное слово, 2005. – 720 с.

#### *Сведения об авторе:*

**Мухаметзянова Фарида Шамилевна** (г. Казань, Россия), член-корреспондент РАО, профессор, доктор педагогических наук, директор ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: ipppo-rao@mail.ru

#### *Data about the author:*

**F. Mukhametzyanova** (Kazan, Russia), corresponding member of RAE, Professor, doctor of pedagogical Sciences, Director of FSBI "Institute of pedagogics, psychology and social problems", e-mail: ipppo-rao@mail.ru

## ПЕДАГОГИКА

### МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ

УДК 37.013.42

#### СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ: СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И ПРИНЦИПЫ РЕАЛИЗАЦИИ

Г.И. Гайсина

**Аннотация.** В статье раскрыты место и роль социально-педагогического подхода в современном методологическом знании, его специфические сущностные и содержательные характеристики как метода научно-педагогического исследования. Определены ведущие теоретические положения социально-педагогического подхода и функциональные принципы социально-педагогического анализа. Показана связь социально-педагогического подхода с личностно ориентированным, деятельностным, субъектным и аксиологическим подходами в исследовании. Обозначены пути реализации социально-педагогического подхода в педагогической практике.

**Ключевые слова:** социально-педагогический подход, социальная педагогика, принципы социально-педагогического анализа.

#### SOCIAL AND PEDAGOGICAL APPROACH IN PEDAGOGICAL RESEARCH: CONTENT CHARACTERISTICS AND PRINCIPLES OF REALIZATION

G. Gaysina

**Abstract.** The author reveals place and importance of the social and pedagogical approach in modern methodological knowledge, its specific content characteristics as one of the scientific methods. Main theoretical and functional principles of social and pedagogical analysis are defined. The connection of social and pedagogical approach with the person-oriented, activity, subject and axiological approaches is presented. The author considers implementation ways of social and pedagogical approach in real pedagogical practice.

**Keywords:** social and pedagogical approach, social pedagogy, principles of social and pedagogical analysis.

Отечественная социальная педагогика имеет корни, глубоко уходящие в теоретические идеи и положения, а также практические разработки прошлых веков, составляющих ее «генетическую суть» (В.Г. Бочарова). С конца XIX века отмечается обогащение педагогической науки социальными идеями, пересмотр ее взаимоотношений с социальной практикой, усиление социального видения воспитания, разработка педагогических аспектов социализации личности, педагогики социальной среды. Именно ведущие идеи «педагогики среды», учение о социальной ситуации развития личности как определенной системе ее отношений с социальной средой, которая определяет направление и содержание процесса развития и формирования ее новообразований (Л.С. Выготский), предопределили начало разработки социально-педагогического подхода в педагогической теории и практике.

Сегодня общественная значимость социальной педагогики обусловлена исследованиями социальной среды, социальных факторов развития личности, воспитания, образования и социальной защиты. Важнейшие задачи социальной педагогики как области научного знания и практической деятельности связаны с изучением, анализом и поиском путей эффективного решения актуальных социально-педагогических проблем общества.

Анализ социально-педагогических проблем предполагает: определение их сущности, масштабности и глубины; обоснование актуальности их оперативного и эффективного решения для личности, общества и государства; выявление причин возникновения негативных социально-педагогических явлений и факторов их превращения в проблемы; анализ разработанных на уровне науки и практики мер по решению данных проблем и выявление «узких» мест и трудностей этого процесса. Данная ситуация

обусловила востребованность обращения научной мысли к социально-педагогическому подходу, который позволяет научно грамотно и обоснованно выстроить исследовательскую работу в проблемном поле социальной педагогики.

Выявление сущности и содержания социально-педагогического подхода, общая функциональная характеристика принципов социально-педагогического анализа представляют собой описание его исходной понятийной базы, ведущих теоретических положений и путей их реализации как в исследовательской, так и практической деятельности.

К настоящему времени методология педагогики обрела характер специальной научной отрасли, которая изучает основания и структуру педагогической науки, разрабатывает способы получения знаний, отражающих педагогическую действительность.

Методологическая проблематика, ставшая предметом обсуждения в последние годы, затрагивает как состояние самой педагогической науки, так и ее методологии. Правомерно утверждать, что в структуре педагогической действительности все более отчетливо стали выделяться социально-педагогические явления, факты и проблемы, исследование и решение которых потребовало обращения к социальной педагогике, ведущие теоретические положения которой легли в основу социально-педагогического подхода как методологического принципа.

Социально-педагогический подход как научно-теоретический подход к исследованию и решению современных научно-педагогических проблем взаимодействия личности и социальной среды разрабатывается на стыке общей и социальной педагогики. Он позволяет исследовать под педагогическим углом зрения проблемы различных сфер социальной практики: социального воспитания и образования, социальной поддержки семьи и защиты детства, профилактической, коррекционно-реабилитационной и охранно-защитной работы с различными категориями детского и взрослого населения.

Из современных российских ученых А.В. Мудрик, один из первых, обосновал выделение социально-педагогического компонента в педагогической теории и практике, определив отличия «педагогического» от «социально-педагогического» [3]. Продолжая его логику, В.С. Торохтий резюмировал, что «суть социально-педагогического компонента заключается в использовании потенциальных возможностей социума для решения педагогических задач

(разрешения проблем личности педагогическими средствами с помощью социума) или не использовании, а опоры только на наличные педагогические средства. В этом состоит существенное отличие социально-педагогического компонента от педагогического, что диктует необходимость изучения потенциала социума, формы и методы его использования» [6, с.59].

Конкретно-научный уровень методологии науки предполагает разработку специфических подходов и принципов. Вместе с тем справедливо будет признать, что процесс исследования сущности, содержания и путей реализации социально-педагогического подхода в педагогической науке характеризуется как недостаточно целостный и обоснованный. В научно-педагогической литературе слабо представлены работы, в которых четко выделяются и анализируются сущностные и содержательные характеристики социально-педагогического подхода как конкретно-научного метода исследования, принципы социально-педагогического анализа, а также пути реализации данного подхода на уровне практической деятельности. За частыми употреблениями молодыми исследователями понятия «социально-педагогический подход» в диссертационных работах не всегда прослеживается четкое понимание авторами его сущности, грамотное использование процедур социально-педагогического анализа. Отсутствие единого выражения социально-педагогического анализа, а также то обстоятельство, что практика его применения в педагогических исследованиях еще не стала предметом научно-теоретического обобщения, приводит к значительному разнобою в интерпретации сущности и процедур социально-педагогического подхода.

Социально-педагогический подход – конкретно-научный принцип исследования проблем в системе «личность – социальная среда», их взаимодействия как социального и педагогического явления. Мы представляем социально-педагогический подход как совокупность научно-теоретических положений и организационно-практических мер, направленных на выявление характера воспитательного влияния социальной среды и обоснование условий активизации ее педагогического потенциала.

Фундаментальные работы по методологии науки, философии, педагогике и социальной педагогике позволяют определить *сущность социально-педагогического подхода* как внешне выраженные (эксплицитные) процедуры представления объектов исследования как

социально-педагогических явлений или процессов, способов их понимания и объяснения с позиций ведущих теоретических положений социальной педагогики. Анализ истории становления и развития социально-педагогического подхода позволяет утверждать, что его реализация в научно-педагогическом исследовании и педагогической практике предполагает опору на концептуальные идеи теорий социальной адаптации личности, социального воспитания, социально-педагогической деятельности, семьи как важнейшего института социализации и др.

Социальная педагогика – наука и практика гармонизации взаимодействия личности и окружающей ее среды. Она исследует личность в среде, в ситуации, в определенных социальных, социально-культурных, культурно-исторических условиях, конкретизируя положения общей педагогики в личностно-средовом контексте [5]. В связи с этим ей присущ *личностно-средовой подход* к изучаемым явлениям и процессам, который предполагает глубокое и всестороннее знание об окружающей личность среде, ее позитивных и негативных факторах, влияющих на социальное становление личности. Этим обусловлены поиски исследователей и педагогов путей гармонизации отношений, педагогизации среды, активизации ее воспитательного потенциала, приобщения детей к ценностям культуры, на основе которых формируется гуманная нравственная личность, реализующая себя в этом мире путем создания новых ценностей культуры.

Феномен взаимодействия личности и социальной среды, утверждает И.А. Липский [2, с.303], является ведущим феноменом социальной педагогики, нашедшим отражение в ее объекте и предмете. Методика разрешения наличных проблем данного взаимодействия обоснованно включает в себя комплексное воздействие как на саму личность, включенную в данную среду, так и на среду с целью ее педагогизации, а также на характер взаимодействий личности и среды с целью их гармонизации и усиления социализирующего влияния.

Именно эти положения формируют ядро *теории социальной адаптации личности* как одной из концептуальных основ социально-педагогического подхода.

Реализация социально-педагогического подхода происходит с опорой и на ведущие положения *теории социального воспитания*. Исследуя феномен социального воспитания в широком и узком смысловом значениях, обозначая его своей ведущей категорией, социальная педагогика определяет цели и задачи,

содержание, методы и принципы социального воспитания как фактора развития личности, закономерности ее социального становления.

Имеющиеся в научно-педагогической литературе разночтения в понимании социального воспитания как явления и процесса в основном могут быть объяснены не столько гносеологической труднодоступностью его сути, сколько частым отсутствием указания на конкретную позицию ученого, исследователя в анализе данного феномена [1, с.447]. Независимо от широты подхода к пониманию сущности социального воспитания его цель – формирование социально зрелой личности, которая не просто освоила и усвоила социальные нормы и ценности, но и присвоила их на личностно-ценностном уровне и реализует их в социально одобряемых моделях поведения.

При всем многообразии подходов к определению сущности понятия социального воспитания общий акцент сделан на социальной составляющей воспитания, создании условий для личностно-социального развития человека с учетом и использованием воспитательного потенциала всех институтов социализации.

В качестве одного из ведущих своих теоретических положений социально-педагогический подход предполагает осуществление социально-педагогического посредничества и сопровождения социализации ребенка в условиях реальной среды (микросоциума), работу как с личностью, так и со средой. Своего рода «бинарность» данного процесса является отличительной чертой социально-педагогической деятельности, нацеленной как на содействие ребенку, находящемуся в проблемной жизненной ситуации, в преодолении трудностей и обеспечении условий для социального становления, так и на создание благоприятной окружающей его социальной среды. В работе с личностью содержание социально-педагогической деятельности заключается в ее социальном воспитании, обучении и развитии, в то время как в работе с микросоциумом – оздоровлении среды, формировании в ней правильных воспитывающих отношений. Указанные положения составляют основу *теории социально-педагогической деятельности*.

Конкретно-научная методология предполагает не только выделение существенных признаков и характеристик того или иного исследовательского подхода, но и ведущих *функциональных принципов методологического анализа*, которые должны быть соблюдены в процессе исследования. Реализация социально-педагогического подхода, равно как и любого

другого подхода конкретно-научного уровня методологии педагогики, предполагает следование определенным исходным принципам и способам их конкретного применения в познавательной и практической деятельности.

Теоретико-методологический и процессуальный аспекты научного исследования социально-педагогических явлений и процессов тесно между собой взаимосвязаны. Теоретико-методологический аспект представлен собственно социально-педагогическим подходом как совокупностью ведущих научно-теоретических положений, выражения процедур представления объекта как социально-педагогического явления или процесса. Процессуальный аспект, в свою очередь, выражается в логике, функциональных принципах анализа и способах исследовательской работы, нацеленных на получение достоверной научной информации об изучаемом объекте и предмете, качественных и количественных параметрах динамики их изменений.

Характеристика функциональных принципов социально-педагогического анализа есть определение его исходных ведущих положений и исследовательских установок. В данном случае принципы социально-педагогического анализа – это, своего рода, «методологические средства», «исследовательские орудия», применяемые в исследовательской процедуре. *Функциональные принципы социально-педагогического анализа* мы определяем как ведущие положения, установки и требования к процессу социально-педагогического исследования. К функциональным принципам социально-педагогического анализа могут быть отнесены следующие положения и исследовательские установки:

- проблемный подход в исследовании и практической деятельности;
- выявление, анализ и учет характера и направленности влияний средовых факторов;
- учет субъектности социального становления личности и деятельностного характера реализации субъектного начала в процессе социализации;
- признание того, что сознание личности формируется не только под воздействием, но и при взаимодействии с окружающей средой, а также в процессе влияния на среду;
- учет деятельностного начала в процессе освоения, усвоения и присвоения личностью социальных норм и ценностей;
- изучение процесса интеграции личности в социум через включение в ближайший для нее микросоциум;

- учет характера социализирующего влияния мезофакторов в процессе социального воспитания и другие.

Процессуальный аспект социально-педагогического подхода требует следования определенной логике его реализации в ходе исследования. В первую очередь речь идет о значимости грамотной процедуры социально-педагогической диагностики и постановки *социально-педагогического диагноза* в результате выявления и изучения причинно-следственных связей и отношений, характеризующих социально-педагогическое явление или проблему, их состояние и возможные тенденции развития. Это своего рода заключение о состоянии «социального здоровья» исследуемого объекта (личность ребенка, система взаимоотношений, отдельные субъекты среды влияния на ребенка, характеристики микросоциума, особенности воспитательного процесса и др.), основанное на всестороннем и глубоком наблюдении и изучении, использовании комплекса методов междисциплинарной диагностики.

За постановкой социально-педагогического диагноза следует разработка, научное обоснование и реализация конкретных программ (профилактических, коррекционно-реабилитационных, охранно-защитных, воспитательных и др.) по решению выявленных проблем, преодолению, поддержанию или развитию выявленных процессов и тенденций на социально приемлемом уровне. При этом также следует отметить важность принципов объективности, комплексности, проблемности, причинности и научной обоснованности результатов социально-педагогической диагностики, ибо за каждым решением, принятым на ее основе, стоит жизнь конкретных людей и их судьбы.

Социально-педагогический подход в педагогическом исследовании тесно переплетается с личностно ориентированным, деятельностным, субъектным, культурологическим, аксиологическим и другими подходами. *Личностно ориентированный подход*, лежащий в основе социально-педагогических исследований и социально-педагогической деятельности, указывает на приоритет цели личностного развития в любом педагогическом процессе. Он предполагает глубокое познание личностной структуры изучаемого человека, выявление факторов, влияющих на его личностное развитие, что и обусловило выделение социальной педагогией принципа центрации на развитии личности в качестве ведущего принципа социального воспитания.

Среда представляет собой не только окружающее личность социальное пространство, но и зону непосредственной ее активности, ближайшего развития и действия. С социально-педагогическим подходом к исследованию научно-педагогических проблем неразрывно связан *деятельностный подход*, основанный на признании ведущей роли деятельности в процессе формирования внутренних структур личности, ее сознания и поведения. При решении социально-педагогических проблем он предполагает учет деятельностного характера овладения социальными нормами и ролями, значимости включения растущей личности в разнообразные личностно и социально значимые виды деятельности.

*Субъектный подход* указывает на значимость развития субъектной природы личности, признание человека активной, сознательной личностью с ее активно-преобразующими способностями. Применительно к социально-педагогической проблематике он предполагает опору на субъект-субъектную трактовку процесса социализации, рассмотрение индивида как активного субъекта социализации, способного к внутреннему самоизменению, а также противостоянию негативным влияниям факторов среды. Тесная взаимосвязь данного подхода с социально-педагогическим подходом выражается в принципе субъектности процесса социального становления, который был выделен выше в числе функциональных принципов социально-педагогического анализа.

*Аксиологический подход* к анализу социально-педагогических проблем указывает на то, что социально значимые ценности, преломляясь через внутренний мир личности, входят в ее психологическую структуру в форме личных ценностных ориентаций, которые и служат мотивами ее поведения.

Аксиологический подход в социальном воспитании предполагает выявление механизмов и способов приобщения личности к социальным ценностям. При этом важно положение аксиологии о том, что выработанные в общечеловеческой культуре ценности глубоко усваиваются индивидом и присваиваются им на личностно-смысловом уровне, если они внутренне пережиты, а не только поняты и усвоены на когнитивном уровне.

В связи с изложенным выше мы разделяем позицию В.Г. Бочаровой, которая подчеркивает, что «социально-педагогический подход в совокупности с другими научно-теоретическими принципами познания и преобразования педагогической действительности составляет универсальный метод, позволяющий

разрабатывать методологическую основу построения современных воспитательных, образовательных и социальных систем» [5, с.27].

Изложение концептуальной схемы социально-педагогического анализа, выделение его ведущих функциональных принципов позволяют определить *принципы реализации социально-педагогического подхода в реальной педагогической практике*. Как совокупность организационно-педагогических мер по решению проблем социализации ребенка в условиях окружающей его среды социально-педагогический подход предусматривает:

- грамотное и целенаправленное изучение окружающей ребенка микросреды, выявление ее социализирующего потенциала;

- устранение факторов и условий, препятствующих просоциальному развитию ребенка;

- социальное, психологическое и педагогическое оздоровление окружающей ребенка среды;

- опора на имеющийся воспитательный потенциал микросоциума социума и его субъектов;

- активное включение детей и подростков в совместную со взрослыми развивающую социально значимую деятельность;

- реализация междисциплинарного подхода, предполагающего совместную работу разнопрофильных специалистов в оказании комплексной помощи семье и детям;

- реализация межведомственного подхода в ходе осуществления социального партнерства, взаимодействия и сотрудничества учреждений и организаций различных ведомств.

Результаты формирующих этапов социально-педагогических исследований [5] также показывают эффективность реализации социально-педагогического подхода в педагогической практике при соблюдении следующих принципов: партнерства и сотрудничества; культуросообразности; опоры на потенциал социума; преемственности; превентивно-профилактического характера социально-педагогической поддержки; включения самого человека как субъекта своей жизнедеятельности в процесс решения собственных проблем (самопомощь); повышения социально-педагогической компетентности работников образования и другие.

Таким образом, социально-педагогический подход – это, прежде всего, принципиальная гуманистическая позиция, нацеленная на повышение научной обоснованности, качества и эффективности социально-педагогической деятельности всех уровней по гармонизации

взаимодействия человека и социальной среды. В единстве с личностно ориентированным, деятельностным, субъектным и аксиологическим подходами социально-педагогический подход составляет методологическую основу современной педагогики.

Реализация социально-педагогического подхода в педагогических исследованиях и педагогической практике позволяет: во-первых, выявить ее социально-педагогические проблемы,

установить их иерархию, разработать стратегию и тактику их разрешения; во-вторых, разработать, обосновать и реализовать педагогические условия по устранению причин, факторов и условий, вызывающих те или иные проблемы, предотвращению возникновения, распространения или обострения проблем и негативных явлений; в-третьих, осуществлять прогнозирование развития социально-педагогических проблем.

***Литература:***

1. Галагузова М.А. Социальная педагогика: проблемы интеграции и дифференциации понятийного аппарата / М.А. Галагузова // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр.; отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – Вып. 5. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – С. 441-451.

2. Липский И.А. Социальная педагогика: Логика формирования объекта и предмета / И.А. Липский // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр.; отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – Вып. 6. – Екатеринбург: Изд-во «СВ-96», 2010. – С. 298-308.

3. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику / А.В. Мудрик. – М.: РАО-МПЦИ, 1997. – 368 с.

4. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: СИНТЕГ, 2007. – 668 с.

5. Социальная педагогика: монография; под ред. В.Г. Бочаровой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 368 с.

6. Торохтий В.С. Психология социально-педагогической деятельности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. Электронный журнал. – 2010. - № 5. – С. 56-71. - Режим доступа: <http://www.psyedu.ru/ISSN:2074-5885/>

***Сведения об авторе:***

***Гайсина Гузель Иншиаровна*** (г. Уфа, Россия), доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», e-mail: [nicomni9@yandex.ru](mailto:nicomni9@yandex.ru)

***Data about the author:***

***G. Gaysina*** (Ufa, Russia), doctor of pedagogic sciences, professor at the Department of Social Pedagogy, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, e-mail: [nicomni9@yandex.ru](mailto:nicomni9@yandex.ru)



## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378

### РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОСНОВНЫХ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В УСЛОВИЯХ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Т.В. Петрова

**Аннотация.** Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) занимают сегодня центральное место в инновационном развитии ключевых сфер жизнедеятельности общества, а формирование информационно-коммуникационных компетенций грамотного общества начинается в школе. В связи с этим, следует уделить особое внимание созданию модели психолого-педагогического сопровождения развития информационно-коммуникационной компетентности основных субъектов образовательного процесса. Определение информационно-коммуникационной компетентности – весьма трудная задача, хотя бы в силу того, что ее сложно представить в цифрах, а также, это требует знаний о психологических особенностях формирования личности современного человека. Анализ исследований в данной области позволил выделить некоторые факторы, которые оказывают влияние на уровень развития ИК-компетентности основных субъектов образовательного процесса: личностные, мотивационные, когнитивные и др. Результаты проведенного исследования позволяют провести сравнительный анализ влияния вышеперечисленных факторов на качество обучения и профессиональной деятельности, выделить объективно существующие, сложившиеся на разных уровнях проблемы [4].

**Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии, информационно-коммуникационная компетентность, информационно-коммуникационные компетенции, уровни развития ИК-компетенций, личностные, мотивационные и когнитивные факторы.

### THE DEVELOPMENT OF INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE IN THE BASIC SUBJECTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL ACTIVITY

T. Petrova

**Abstract.** Information and communication technologies (ICT) occupy a Central place in the innovative development of key spheres of society, and the formation of information and communication competencies of a literate society begins in school. In this regard, you should pay special attention to the creation of a model of psychological and pedagogical support of development of information and communication competence in the basic subjects of the educational process. The definition of information and communication competence is a very difficult task, not least because it is difficult to quantify, and this requires knowledge about psychological peculiarities of formation of the personality of modern man. Analysis of research in this area has allowed to identify some factors that influence the level of development of the IR competence of the main actors of the educational process: personality, motivational and cognitive, etc. the results of the study allow a comparative analysis of the impact of these factors on the quality of training and professional activities, to allocate objectively existing, existing at different levels of the problem [4].

**Keywords:** information and communication technology, ICT competence, ICT competence, levels of development of the IR competences, personality, motivational and cognitive factors.

**Актуальность исследования.** Процессы информатизации, широкое использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) являются условием выполнения государственного заказа на развитие образования. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) второго поколения, президентские инициативы, стратегия построения информационного общества в России формируют запрос не только на обновление информационно-образовательной среды общеобразовательных учреждений (ОУ), но и на эффективное и

качественное использование внедряемых информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), повышение гибкости и доступности образования. А это невозможно без развития ИК-компетенций в частности, без уверенного владения всеми составляющими навыками информационно-коммуникационной грамотности для решения возникающих вопросов, что предоставит индивидууму средства для успешной учебы, жизни и работы в обществе. В связи с этим значительно возросло требование к уровню информационно-коммуникационной



компетентности основных субъектов образовательного процесса. Создание условий для эффективного формирования информационно-коммуникационной компетентности с целью создания новых возможностей передачи и восприятия знаний, оценки качества обучения и всестороннего развития личности – одна из приоритетных задач современной школы.

Особое значение имеет выявление наличного уровня информационно-коммуникационной компетентности у основных субъектов образовательного процесса. Это позволяет определить направления психолого-педагогического сопровождения развития ИК-компетентности. Что, в свою очередь, оказывает влияние на повышение эффективности образования; повышение гибкости и доступности образования (информатизация образования должна сделать образование более гибким и доступным в смысле своевременного реагирования на изменения социального образовательного заказа), развитие информационной культуры (развитие общих навыков использования информационных технологий как преподавателями, так и учащимися для повышения эффективности их деятельности) [5].

Анализ существующих методик оценки информационно-коммуникационной компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) учащимися разных классов в процессе учебной и другой деятельности показывает, что они ориентируются на определение уровня сформированности некоторых технологических навыков работы с компьютером и компьютерными программами и алгоритмического мышления учеников. Что же касается определения умственных навыков высокого уровня, которые обеспечивают полноценную информационно-коммуникационную компетентность учащихся, то есть умение интегрировать использование цифровых технологий, ресурсов, использовать интерактивные инструменты коммуникации и сетей для получения доступа к информации, управления ею, ее интеграции, оценки и создания для функционирования в современном обществе, с помощью существующих методик очень сложно. Возможно, это связано с тем, что само понятие «информационно-коммуникационная компетентность» остается достаточно расплывчатым, имеет сложную структуру, присутствием большого количества факторов, оказывающих влияние на уровень развития

информационно-коммуникационной компетентности [4].

Одним из путей решения этой задачи являются создание модели и организация психолого-педагогического сопровождения развития информационно-коммуникационной компетентности субъектов образовательного процесса не только как средства организации успешной образовательной и профессиональной деятельности, но и для успешной социализации. Необходимым условием формирования и повышения уровня развития ИК-компетентности в уточнение понимания сущности развития личности в новых реалиях и тенденциях информатизации образования, и создание базы для получения знаний о собственных личностно-психологических особенностях развития основными субъектами образовательного процесса [3].

*Цель исследования:* теоретически обосновать и эмпирически исследовать влияние комплекса факторов на уровень развития информационно-коммуникационной компетентности основных субъектов образовательного процесса в условиях учебной деятельности.

*Организация исследования.* В исследовании приняли участие школьники МБОУ СОШ №10 – учащиеся разных ступеней обучения: младшая ступень (2 - 4 классы) – 100 человек; основное внимание в исследовании было уделено средней ступени (5 - 7 классы) – 357 человек, из которых 5А, 5Б, 6А, 6Б, 7А, 7Б – классы которые готовят для дальнейшей предпрофильной подготовки – классы с литерой «А» – гуманитарной направленности, с литерой «Б» – химико-биологической направленности, с литерой «Д» – новые, сборные классы, дети, как правило не обучающиеся в начальном звене МБОУ СОШ № 10; старшая ступень (8 - 11 классы) – 120 человек.

Исследование проводилось в МБОУ СОШ № 10 с углубленным изучением отдельных предметов в специализированном кабинете информатики, оборудованном на базе IBM PC совместимых мультимедийных компьютеров с процессором Intel(R) Core(TM) i3-2120 CPU 3,30 GHz, 32-разрядной операционной системой Windows 7 Профессиональная, с выходом в глобальную сеть Интернет с 17.12.2012г. по 22.12.2012г; с 10.03.2015г. по 17.03.2015г.

*Методы исследования.* В исследовании мы использовали следующие методы:

- теоретические: анализ психолого-педагогической и методической литературы, изучение программной документации по проблемам информатизации образования, моделирование научно-методического,

психологического сопровождения основных субъектов образовательного процесса;

- эмпирические: анкетирование, методику определения уровней развития ИК-компетентности респондентов С.А. Зайцевой [1], систему тестовых заданий по определению базовой ИК-компетентности Л.И. Ястребова, интервьюирование, анализ документов, педагогический эксперимент и измерения, педагогическое проектирование программ [5], математико-статистические методики.

Проведенные нами исследования с тремястами учениками, обучающимися на разных

ступенях, учащимися МБОУ СОШ № 10 с углубленным изучением отдельных предметов, выявили уровень информационно-коммуникационной компетентности, а также позволили выяснить степень влияния комплекса факторов на уровень развития ИК-компетентности и их воздействие на исследуемые параметры [1].

Для определения наличного уровня сформированности информационно-коммуникационной компетентности была применена адаптированная методика С.А. Зайцевой, см. табл. 1.

*Таблица 1. - Методика изучения и оценки сформированности наличного уровня информационно-коммуникационных компетенций учащихся*

| Критерии оценки ИКТ-компетентности   | Измеряемые показатели   | Методы измерения показателей  | Преобладающие факторы, оказывающие влияние |
|--|---|---|--|
| <b>К1.</b> Эффективность решения собственных учебно-образовательных задач на основе средств информационных и коммуникационных технологий | Способность находить, передавать и продуцировать учебную информацию с использованием средств ИКТ  | Выполнение контрольного задания   | личностные                                 |
|  | Использование преимуществ средств ИКТ при освоении школьных дисциплин   | Экспертная оценка преподавателей  |  |
|  | Активность использования средств информационно-коммуникационной образовательной среды   | Анкетирование школьников  |  |
| <b>К2.</b> Готовность школьников к формированию компьютерной грамотности   | Знания школьников содержания и технологий формирования компьютерной грамотности   | Тестовая оценка знаний  | мотивационные                              |
|  | Способность на практике организовывать работу по самообучению элементам компьютерной грамотности  | Средняя оценка по уроку информатика и ИКТ по разделу «Прикладные программы», «Компьютерные сети», «Компьютерное моделирование»<br>Экспертная оценка учителя в период выполнения лабораторных и практических работ |  |
| <b>К3.</b> Умение использовать средства информационных и коммуникационных технологий в исследовательской и проектной деятельности        | Способность использования мультимедийных программ и сред  | Оценка учебно-исследовательских проектов  | когнитивные                                |
|  |   | Выполнение контрольного задания   |  |
|  |   | Компьютерное тестирование   |  |
| <b>К4.</b> Способность организовать свой учебный процесс с использованием средств информационных и коммуникационных технологий           | Знание различных видов электронных образовательных ресурсов (ЭОР) для учащихся  | Тестовая оценка знаний  | личностные, мотивационные, когнитивные     |
|  | Способность применения ЭОР в своей образовательной и другой деятельности  | Экспертная оценка учителей-предметников   |  |
|  | Способность разрабатывать некоторые виды ЭОР  | Оценка наполнения электронного портфолио  |  |
| <b>К5.</b> Подготовленность школьников к освоению новых программных средств  | Способность осваивать новые программные продукты, приспосабливать их функции к решению учебных и других задач, судить о качестве и репрезентативности программного продукта | Наблюдение за выполнением школьниками лабораторных работ  |  |
|  |   | Выполнение контрольного задания   |  |
|  |   | Средняя оценка самостоятельной работы учеников  |  |

На основании обозначенных в табл. 1 критериев был определен наличный уровень сформированности информационно-коммуникационной компетентности учеников на разных ступенях обучения, см. табл. 2.

Процентная характеристика успешности выбрана на основе принятой в настоящее время рейтинговой шкалы оценивания ИК-компетентности.

*Таблица 2. - Методика определения наличного уровня сформированности информационно-коммуникационной компетентности респондентов 2015 - 2016 учебный год*

| Уровни сформированности информационно-коммуникационной-компетентности |                           |                           | Средний показатель уровня сформированности (X).<br>Процентная характеристика успешности |                          |                          |
|---|---------------------------|---------------------------|---|--------------------------|--------------------------|
| Начальная ступень обучения  | Средняя ступень обучения  | Старшая ступень обучения  | Начальная ступень обучения  | Средняя ступень обучения | Старшая ступень обучения |
| Недостаточный   | Недостаточный             | Недостаточный             | $0 \leq X < 0,43$   | $0 \leq X < 0,43$        | 0                        |
| Адаптивный  | Адаптивный                | Адаптивный                | $0,57 \leq X < 1$   | $0,71 \leq X < 1,2$      | $0,86 \leq X < 1,29$     |
| Конструктивный  | Конструктивный            | Конструктивный            | 0   | X=1                      | $1,5 \leq X < 1,86$      |
| Исследовательский   | Исследовательский         | Исследовательский         | 0   | 0                        | X=2                      |
| Процент от высшего уровня   | Процент от высшего уровня | Процент от высшего уровня | 25,9%   | 38,1%                    | 77,8%                    |

*Адаптивный* – низкий, минимально допустимый уровень сформированности информационно-коммуникационной компетентности ученика, отражающий его способность использовать знакомые средства информационных и коммуникационных технологий при организации своей учебной деятельности. Для ученика, обладающего данным уровнем сформированности ИК-компетенций, характерен, в основном, репродуктивный вид деятельности. Ученик готов к учебной деятельности в рамках действующих стандартов [1].

*Конструктивный* – средний, оптимально необходимый уровень сформированности информационно-коммуникационной компетентности ученика, позволяющий ему осознанно, целенаправленно и дифференцированно использовать средства информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в учебной и другой деятельности. Достижение данного уровня сформированности компетентности позволяет ученику сформировать общее видение целей, методов и технологий формирования исследовательской и проектной деятельности с применением компьютерной грамотности [1].

*Исследовательский* – высший, перспективный уровень сформированности информационно-коммуникационной компетентности учеников, отражающий их системное видение процесса информатизации школы, готовность использовать постоянно обновляющийся инструментальный

информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) как в собственной учебно-исследовательской деятельности так и быть куратором учеников низших ступеней обучения [1].

В таблице показан средний показатель уровня сформированности информационно-коммуникационной компетентности учащихся, обучающихся на разных ступенях, в сравнении за 2015 - 2016 учебный год. В ходе сравнительного анализа, выявлено следующее. У учащихся младшей ступени обучения наблюдается недостаточный уровень сформированности ИК-компетентности. В этих классах адаптивный, то есть минимально допустимый уровень сформированности наблюдается у таких показателей информационно-коммуникационной компетентности, как определение информации – способность использовать инструменты информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) для идентификации и соответствующего представления необходимой информации. Незначительно выше (на 0,2) показатель уровня сформированности ИКТ-компетентности, как создание информации – умение работать в знакомой программной среде, применяя ее для решения учебных задач; сообщение информации – способность передавать информацию в среде информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), причем эта компетентность, как правило, не выходит за рамки школьной программы, а также использования знакомых игровых программных продуктов.

Основное внимание было уделено средней ступени обучения, так как именно в среднем звене можно проследить развитие ИК-компетентности. Наличный уровень сформированности ИК-компетенций у учащихся среднего звена в основном адаптивный (низкий). На параллелях 5-х, 6-х, 7-х классов, кроме вышеперечисленных компетенций, добавляются компетенции управления информацией – умение применять существующую схему организации – алгоритм при работе с информацией, а также компетенция оценивания информации – умение выносить суждение о важности, полезности информации. Именно у учащихся предпрофильных классов среднего звена начинает прослеживаться осознанное и целенаправленное использование средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в учебной и другой деятельности, что позволяет использовать средства ИК-технологий для исследовательской и проектной деятельности (максимальный конструктивный показатель – 1).

На адаптивный и конструктивный уровни сформированности на этих параллелях оказывают влияние такие факторы, как:

- *личностные* – отношение к личности (в том числе, к себе); активное отношение к ситуации в целом; уверенность в себе; независимость в отношениях с одноклассниками; чувство общности – умение работать в группе,

коллективе; удовлетворяющий статус при работе в группах; достаточно высокая самооценка и др.;

- *мотивационные* – открытые коммуникации – ученик знает, во имя чего он выполняет задания, каков должен быть результат; с удовольствием выполняет сложные и ответственные задачи; получает своевременную и конкретную обратную связь от одноклассников, учителей, родителей, для представления о динамике и полноте процесса овладения им знаниями, для оценки своей деятельности, ее коррекции и пр.; реагирует на похвалу и благодарность за выполненную работу, которая служит стимулом для дальнейших активных действий; получает возможность личностного развития [2];

- *когнитивные* – наличие познавательной потребности; потребности в новизне и пр. [1].

Положительное влияние вышеперечисленных факторов наблюдается у учащихся, которые обучаются в классах предпрофильной подготовки, занимаются в системе дополнительного образования по предметам, в дальнейшем, обучаются в классах углубленного изучения предметов во вновь сформированных классах, наполняемость которых формируется из учащихся, прибывших из различных школ города, в том числе школ с углубленным изучением отдельных предметов, лицеев, гимназий, а также, по результатам анализа социальных паспортов у учащихся, чьи родители имеют высшее образование, см. табл. 3.

Таблица 3. - Показатели анализа факторов, влияющих на уровень развития ИК-компетентности у учащихся среднего звена

| Факторы       | Показатели | Параллель 5-х классов |      |      |      |      | Параллель 6-х классов |      |      |      |      | Параллель 7-х классов |      |     |      |      |
|---------------|------------|-----------------------|------|------|------|------|-----------------------|------|------|------|------|-----------------------|------|-----|------|------|
|               |            | А                     | Б    | В    | Г    | Д    | А                     | Б    | В    | Г    | Д    | А                     | Б    | В   | Г    | Д    |
| Личностные    | $X$        | 19,4                  | 20,4 | 10,8 | 10,3 | 22,7 | 18,9                  | 17,9 | 12,7 | 13,3 | 17,3 | 23,1                  | 22,1 | 7,0 | 17,3 | 16,9 |
|               | $\sigma$   | 3,7                   | 4,9  | 3,2  | 3,3  | 2,1  | 4,7                   | 5,5  | 4,8  | 4,4  | 4,6  | 4,5                   | 4,2  | 2,3 | 2,9  | 2,3  |
|               | SE         | 1,3                   |      |      |      |      | 1,6                   |      |      |      |      | 1,2                   |      |     |      |      |
| Мотивационные | $X$        | 16,7                  | 16,1 | 11,7 | 10,4 | 17,4 | 17,0                  | 15,0 | 12,1 | 11,4 | 15,3 | 18,3                  | 15,6 | 5,9 | 11,3 | 12,6 |
|               | $\sigma$   | 8,5                   | 8,6  | 7,5  | 7,3  | 7,8  | 7,6                   | 7,8  | 6,7  | 7,5  | 8,8  | 8,3                   | 8,6  | 4,7 | 6,9  | 8,7  |
|               | SE         | 3                     |      |      |      |      | 2,9                   |      |      |      |      | 3,4                   |      |     |      |      |
| Когнитивные   | $X$        | 10,7                  | 11,3 | 5,7  | 4,8  | 11,3 | 14,0                  | 13,0 | 5,7  | 6,7  | 14,0 | 17,7                  | 14,6 | 3,4 | 6,4  | 12,7 |
|               | $\sigma$   | 9,0                   | 9,0  | 7,7  | 6,2  | 6,6  | 7,3                   | 6,2  | 4,8  | 5,9  | 6,3  | 9,3                   | 7,4  | 2,2 | 4,9  | 7,0  |
|               | SE         | 3,1                   |      |      |      |      | 2,5                   |      |      |      |      | 2,3                   |      |     |      |      |

В таблице 3 к констатирующему сравнительному анализу по определению степени влияния различных факторов на уровень развития ИК-компетентности, представлены три параллели среднего звена учащихся – 5, 6, 7-х классов.

Полученные показатели по среднему ( $X$ ) и стандартному отклонению ( $\sigma$ ) по методике «Анализ влияния некоторых факторов на уровень развития ИК-компетентности у учащихся», см. табл. 3, по семи шкалам, показали, что учащимся общеобразовательных (универсальных) классов присущи более низкие показатели [3], чем учащимся, обучающимся в классах предпрофильной подготовки; стандартное отклонение ( $SE$ ) показывает, как распределены значения относительно среднего в выборке. В среднем по параллелям среднего звена стандартное отклонение равно 2,3, что в незначительной степени отличается от нуля, и указывает на то, что большинство значений находятся рядом со средним. Это позволяет судить о том, что баллы по шкале отражают осмысленность выбора варианта ответа в тестах (уровень надежности – 95%). Надо заметить, что качество знаний в общеобразовательных классах также ниже, в сравнении с предпрофильными – 75% и 100% соответственно.

У учащихся старшей ступени обучения в основном наблюдается исследовательский уровень развития ИК-компетентности (показатель наличного уровня сформированности в находится диапазоне  $0,86 \leq X \leq 2$ ), который тем не менее, не выходит, в большинстве своем, за рамки школьной программы.

Обозначенные и охарактеризованные уровни сформированности и определяющие их критерии показали свою эффективность в опытно-экспериментальной деятельности. Результаты соотнесения оценки информационно-коммуникационной (ИК) компетентности школьников и успехи в учебной деятельности показывают, что чем выше уровень сформированности ИК-компетентности, тем выше качество обученности, тем выше уровень ИК-компетентности учащихся. Результаты продемонстрировали достоверность применяемых оценочных методик и значимость сформированности ИК-компетентности для учебной и другой деятельности субъектов образовательного процесса.

Полученные в результате исследования

данные свидетельствуют о необходимости формирования и развития ИК-компетентности, что возможно посредством формирования и осуществления психолого-педагогического сопровождения основных субъектов образовательного процесса. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся будет эффективным при условии его системности; личностной ориентированности; направленности на формирование ситуации развития личности и ее особенностей, значимых для повышения уровня ИК-компетентности; развития позитивного настроения, эмоциональной стрессоустойчивости, социально-психологической, учебной и профессиональной компетентности.

Психолого-педагогическое сопровождение развития ИК-компетентности основных субъектов образовательного процесса может включать в себя:

- организацию и разработку программ по формированию и развитию ИК-компетентности основных субъектов образовательного процесса;
- проведение социально-психологических и психолого-педагогических тренинговых программ;
- обучение основных субъектов образовательного процесса психической саморегуляции и самокоррекции;
- оказание психолого-педагогической помощи в виде индивидуальных и групповых консультаций;
- разработку электронного учебно-методического комплекса «Психологическое сопровождение развития ИКТ-компетентности основных субъектов образовательного процесса: технологические, методические, психологические аспекты», который может быть использован на разных уровнях системы образования для улучшения эффективности внедрения инновационных информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс;
- разработку модели психолого-педагогического сопровождения развития ИКТ-компетентности основных субъектов образовательного процесса, которая может быть внедрена в том числе, в систему дополнительного образования;
- построение сетевого взаимодействия основных участников образовательных отношений в информационно-образовательной среде (ИОС).

*Литература:*

1. Зайцева С.А. Теоретико-методологические основы подготовки учителя начальных классов в области современных информационных и коммуникационных технологий: Монография / С.А. Зайцева. – Шуя: Изд-во ГОУ ВПО «ШГПУ», 2011. – 166 с.
2. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. - М., 1990. – С. 20.
3. Яковлев Б.П. Психическая нагрузка в современном образовательном процессе / Б.П. Яковлев, О.Г. Литовченко // Психологическая наука и образование: Электронное специализированное научно-практическое периодическое издание (Psyedu.ru). – ГБОУ ВПО Московский городской психолого-педагогический университет. - 2007. - № 4. - С. 38-44.
4. Яковлев Б.П. Теоретический анализ коммуникационной и коммуникативной компетентностей / Б.П. Яковлев, Л.С. Чистова // Успехи современного естествознания. – 2009. - № 6 / Развитие научного потенциала высшей школы, III научная международная конференция, 4-11 марта 2009г., ОАЭ.
5. Ястребов Л.И. Определение уровня базовой ИКТ – компетентности / Л.И. Ястребов // Вопросы интернет-образования. - № 52.

*Сведения об авторе:*

**Петрова Татьяна Валентиновна** (г. Сургут, Россия), аспирант, ГБОУ ВПО «Сургутский Государственный университет Ханты-Мансийского автономного округа – Югры», e-mail: tpetrova.71@mail.ru

*Data about the author:*

**T. Petrova** (Surgut, Russia), graduate student, GBOU VPO "Surgut State University Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug – Ugra", e-mail: tpetrova.71@mail.ru



УДК 378

## ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗа

А.Т. Галияхметова, Е.А. Андреева

**Аннотация.** В качестве важного средства повышения качества образования в вузе рассматривается технология проектно-исследовательского обучения как разновидность проблемного обучения. Данная технология – технология, реализующая самостоятельную работу обучаемых под руководством преподавателя. Технология обеспечивает не только получение новых знаний, но и эффективное развитие будущих специалистов и практическую реализацию полученных знаний. Вследствие этого в настоящее время ключевая педагогическая задача – формирование навыков проектно-исследовательской деятельности у студентов ВУЗа.

**Ключевые слова:** повышение качества образования в вузе, педагогическая технология, проектно-исследовательская технология, формирование навыков проектно-исследовательской деятельности.

## FORMATION OF PROJECT AND RESEARCH SKILLS FOR UNIVERSITY STUDENTS

A. Galiakhmetova, E. Andreeva

**Abstract.** As an important means of improving the quality of education at the university, the technology of project and research training is considered as a type of problem-based learning. This technology is a technology that provides independent work of students under the guidance of a professor. Technology provides not only the acquisition of new knowledge, but also the effective development of future specialists and the practical realization of the acquired knowledge.

**Keywords:** improving the quality of education at the university, pedagogical technology, project and research technology, formation of project and research skills.

В современных условиях в целях непрерывного образования повышения качества образования важно не столько быть вооруженным знаниями, сколько уметь добывать знания, применять их на практике. Постоянное увеличение научной информации исключает возможность человека овладеть ею в полном объеме. В связи с этим эффективным средством обучения в ВУЗе является технология проектно-исследовательского обучения.

Под педагогической технологией мы понимаем целостную педагогическую систему, ориентированную на эффективное достижение учебных и воспитательных задач и представленную в виде целей, задач, концептов, принципов, алгоритма организации педагогического процесса и т.д.

Проектно-исследовательская технология – это интеграция проектной и исследовательской технологий, это технология, в основе которой – самостоятельная учебно-познавательная деятельность студентов под руководством преподавателя, интегрированная с поисковой, исследовательской деятельностью и направленная на достижение значимых образовательных целей и конкретного практического «осязаемого» продукта, начиная от

проблемы (проблемной ситуации, идеи) до ее решения (реализации) [1].

*Алгоритм - основные этапы проектно-исследовательской деятельности:*

- проблема (выдвижение проблемы);
- планирование (проектирование): определение цели, гипотезы, задач проекта, этапов проектной деятельности;
- поиск информации, исследовательская деятельность;
- продукт (оформление результатов проектно-исследовательской деятельности в виде «осязаемого» продукта и описание достигнутых образовательных целей);
- презентация проекта (возможна медиа-презентация) [2];
- рефлексия.

*Концепты:*

1. Осознание студентами учебной проблемы и направленность учебно-познавательной деятельности на конечный практический «осязаемый» продукт (например, в форме конференции, книги, реферата и т.д.).

2. Самостоятельная познавательная, исследовательская работа студентов (под руководством преподавателя) [3].

Ключевая цель проектно-исследовательской технологии – повышение эффективности

обучения на основе: а) формирования умений и навыков самостоятельно получать знания, работать с информацией, развития метапредметных универсальных учебных действий (УУД) (коммуникативных, регулятивных, познавательных); б) формирования исследовательских умений и навыков.

*Принципы технологии:* а) мотивация (стимулирование) учебно-познавательной деятельности; б) оптимальное сочетание теоретических и практических форм работы; в) оптимальное сочетание форм учебной работы (индивидуальной, групповой и фронтальной); г) адаптивность учебного процесса.

Нами была разработана модель формирования навыков проектно-исследовательской деятельности у студентов. Данная модель состоит из 4-х ключевых компонентов: 1) целевой компонент – ключевые навыки, формируемые у студентов ВУЗа для их дальнейшей проектно-исследовательской деятельности (ПИД); 2) содержательный компонент- содержание обучения ПИД (цель, принципы, концепты, алгоритм – основные этапы и т.д.); 3) процессуальный компонент – основные формы обучения студентов ПИД: а) специальная подготовка студентов по изучению теоретических основ инновационной технологии; б) текущая учебная деятельность студентов с использованием элементов проектно-исследовательской технологии; в) проектно-исследовательская деятельность по учебной дисциплине (например, по курсу «Иностранный язык»); г) комплексная (междисциплинарная) проектно-исследовательская деятельность; 4) ресурсное обеспечение образовательного процесса по формированию навыков ПИД (нормативно-правовое, кадровое, научно-методическое, материальное и т.д.).

Процесс формирования навыков проектно-исследовательской деятельности у студентов – поэтапный процесс. В практике работы мы использовали следующие этапы:

1 этап – диагностический. На данном этапе выявляется уровень сформированности у студентов представления и первоначальных умений проектно-исследовательской деятельности, полученных ими в школе, а также уровень сформированности общеучебных умений [4].

2 этап – практический. Непосредственный выход студентов на проектный уровень. Первая задача – познакомить студентов с общими требованиями к подготовке, выполнению и оформлению учебной работы: сообщения, исследования, проекта. Вторая задача этого этапа – упражнение и тренировка, создание небольших локальных проектов с целью перевода умений

проектно-исследовательской деятельности, сформированных в школе и ВУЗе, в навыки.

Выполнение проекта проходило на трех уровнях самостоятельности.

1 уровень – студенты выполняли проект под непосредственным руководством преподавателя на конкретном учебном материале. 2 уровень – студенты самостоятельно изучали учебный материал. 3 уровень – студенты выполняли проектно-исследовательскую работу на высоком уровне самостоятельности.

3 этап – заключительный. Цель этапа – анализ деятельности, мониторинг результатов. Выявлено то, что формирует проектно-исследовательскую деятельность у студентов. Реализация данной модели сформировало и обеспечило развитие у студентов: а) общеучебных умений и навыков, в том числе таких навыков, как: постановка проблем, выдвижение гипотез, определение методов решения, подготовка выводов, анализ результатов; б) навыков работы на компьютере [5].

В результате проведенной работы студенты:

а) получили представление об общих требованиях к подготовке, проведению и оформлению учебной проектно-исследовательской работы, научились оформлять проекты в виде презентаций, в том числе на электронных носителях;

б) увидели определенный результат своей деятельности в виде конечного продукта.

В целом, повысился уровень проектно-исследовательских работ студентов, расширился их тематический диапазон. Студенты, выполнившие работу по одной учебной дисциплине, с успехом реализуют свой опыт и в другой предметной области. У значительной части студентов проектно-исследовательские умения получили дальнейшее развитие. Они перешли в разряд автоматизированных действий, то есть в навыки.

Целенаправленная работа по формированию у студентов указанных навыков позволяет реализовать в ВУЗе технологию проектно-исследовательского обучения, являющейся эффективной технологией современности и будущего. Данная технология обеспечивает мотивацию и самостоятельную работу обучаемых, практическую направленность обучения, создает возможность организации групповой работы, а также обеспечивает индивидуальные траектории обучения и развития студентов.

Модель формирования проектно-исследовательских навыков у студентов, разработанная нами, была экспериментально проверена и апробирована в образовательной деятельности Казанского государственного



энергетического университета. Результаты исследования позволили сделать вывод о положительном влиянии данной модели на учебный процесс в учреждении высшего профессионального образования, его ресурсы и результаты. В ходе эксперимента отмечены следующие изменения: а) повышение качества конечных результатов в работе профессиональной школы (количество студентов экспериментальных групп, выдержавших экзамены на «4» и «5», с 31,4% увеличилось до

46,8%); б) повышение качества и эффективности образовательного процесса (количество учебных занятий в экспериментальных группах, на которых осуществляется активная проектно-исследовательская деятельность с 23% увеличилась до 81%); в) повышение профессиональной компетентности и уровня творческого саморазвития научно-педагогических работников (НПР) (количество НПР с высоким уровнем творческой самореализации с 21,5% увеличилось до 62,1%).

*Литература:*

1. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика / В.С. Безрукова. - Екатеринбург, 2000.
2. Бычков А.В. Метод проектов в современной школе / А.В. Бычков. – М., 2010.
3. Васильев В. Проектно-исследовательская технология: развитие мотивации / В. Васильев. –

- Народное образование. – М., 2000. - № 9. - С. 177-180.
4. Воскобойникова Е.А. Проектные работы / Е.А. Воскобойникова. – М., 2012.
5. Гузев В.В. Планирование результатов образования и образовательные технологии / В.В. Гузев. - М., Народное образование, 2001. - С. 42-44.

*Сведения об авторах:*

**Галияхметова Альбина Тагировна** (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Иностранные языки», КГЭУ, e-mail: alta261@rambler.ru

**Андреева Елена Анатольевна** (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Иностранные языки», КГЭУ, e-mail: alta261@rambler.ru

*Data about the authors:*

**A. Galiahmetova** (Kazan, Russia), Ph.D., Associate Professor of the Department "Foreign Languages", Kazan State Power Engineering University, e-mail: alta261@rambler.ru

**E. Andreeva** (Kazan, Russia), Ph.D., Associate Professor of the Department "Foreign Languages", Kazan State Power Engineering University, e-mail: alta261@rambler.ru



УДК378

## СТРУКТУРА НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОДГОТОВКИ НАСТАВНИКОВ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ДУАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**И.И. Фаляхов**

**Аннотация.** В рамках реализации государственного проекта «Подготовка рабочих кадров, соответствующих требованиям высокотехнологичных отраслей промышленности на основе дуального образования» актуализировалась задача подготовки наставников производственного обучения для дуальной системы профессионального образования. Автором выделены функции современного наставника и определена необходимость формирования его психолого-педагогической компетенции, обуславливающей реализацию продуктивной наставнической деятельности. Разработана структурная модель научно-методического обеспечения подготовки наставников производственного обучения для дуальной системы профессионального образования.

**Ключевые слова:** профессиональное образование, дуальная система, наставник производственного обучения, научно-методическое обеспечение, модель.

## STRUCTURE OF SCIENTIFIC-METHODICAL SUPPORT THE MENTOR TRAINING INDUSTRIAL TRAINING FOR THE DUAL SYSTEM OF VOCATIONAL EDUCATION

**I. Falyakhov**

**Abstract.** In the framework of the state project "Training of personnel that meet the requirements of high-tech industries on the basis of dual education" we face the task of training the trainers industrial training for the dual system of vocational education. The author identifies the functions of a modern master and the necessity of forming of psychological-pedagogical competence that contributes to the implementation of productive mentoring activities. Developed a structural model of scientific and methodological support of training of mentors for the dual system of vocational education.

**Keywords:** vocational education, dual system, coach training, scientific and methodological support of the model.

В процессе исследования трудов педагогов, практиков, производственников, касающихся вопросов модернизации профессионального образования (Г.В. Мухаметзянова [1], Н.Д. Никандров [2], И.П. Смирнов [3] и др.), выявлены следующие системные проблемы: низкая профессионализация учебной деятельности; сложность интеграции образовательных и профессиональных стандартов и необходимость их опережающей направленности; недостаточно отработанный формат взаимодействия образования и производства; недостаточная разработанность научно-методического обеспечения процесса профессиональной подготовки в организациях СПО. Эти проблемы в настоящий момент находятся в центре пристального внимания педагогов, практиков, работодателей, работников министерств и ведомств. В целях их устранения принят ряд нормативных документов, и с 2014 года реализуется крупный государственный проект «Подготовка рабочих кадров, соответствующих требованиям высокотехнологичных отраслей промышленности на основе дуального образования», в ходе реализации которого

внесены изменения в образовательные стандарты (в части увеличения практико-ориентированной учебной деятельности); изменены образовательные программы; отобраны студенты для участия в проекте дуального обучения.

По статистическим данным Агентства стратегических инициатив, на 2017 год в проект включены 105 образовательных организаций СПО, 1005 промышленных предприятий, более 20 000 студентов, 5602 наставника из 13 регионов (Калужская область, Ульяновская область, Пермский край, Красноярский край, Ярославская область, Свердловская область, Республика Татарстан, Волгоградская область, Московская область, Нижегородская область, Белгородская область, Тамбовская область, Самарская область). Таким образом, дуальное обучение стало реализовываться в нашей стране на региональных уровнях как «инициатива «снизу» на основе профессионально-интегративной системы обучения» [4].

Одним из аспектов реализации дуальной системы профессионального образования является внедрение системы наставничества, которая ни в коей мере не является

инновационным механизмом, и имеет многовековую историю, обеспечивая вхождение в ремесло, профессию [5]. В своей работе мы опираемся на определение А.Р. Масалимовой, представляющей наставничество «как социально-педагогический, экономический и производственный феномен в условиях современных предприятий, ..., форму корпоративного обучения молодых специалистов, способствующая поддержанию межфирменной конкуренции, жизнеспособности, статусности, стабильности предприятий и сохранению их информационной конфиденциальности» [6].

По мнению С.Я. Батышева, наставничество выполняет две основные функции: обучающую и воспитывающую [7].

В рамках нашего исследования мы считаем целесообразным выделить четыре основные функции наставника производственного обучения в системе дуального обучения:

- *мотивационно-ценностная функция*, предполагающая формирование осмысленных положительных мотивов у стажеров к выбранной профессиональной деятельности;

- *образовательно-воспитательная функция*, заключающаяся в передаче профессионального опыта молодым стажерам, их приобщение к корпоративным ценностям и традициям предприятия, формирование их корпоративной культуры;

- *информационно-консультационная функция*, предполагающая своевременное информирование образовательных организаций об уровне сформированности компетенций стажеров и организацию консультаций как для самих стажеров, так и их преподавателей;

- *самообразовательная функция*, предполагающая формирование у стажеров компетенций в самосовершенствовании и саморазвитии с целью дальнейшего профессионального и карьерного развития.

Необходимость реализации данных функций предполагает формирование *психолого-педагогической компетенции наставника* - способности и готовности наставника к реализации названных функций, обеспечивающих проектирование и реализацию профессиональной подготовки обучающихся в рамках дуальной системы профессионального образования.

Структура психолого-педагогической компетенции наставника, по нашему мнению, включает в себя совокупность следующих компонентов:

- *мотивационно-ценностный компонент*, обеспечивающий на основе системы интересов и

мотивов наставника его профессионально-педагогическое поведение, нацеленность на обучение стажера в рамках корпоративной культуры;

- *когнитивный компонент*, обусловленный психолого-педагогическими и профессиональными знаниями о сущности профессионального обучения и его технологий;

- *процессуально-деятельностный компонент*, предполагающий владение способами организации подготовки стажеров в рамках дуальной системы с учетом индивидуальных особенностей стажеров, возможностей индивидуального и группового обучения, создания учебных коммуникаций и среды для профессионального развития стажеров;

- *рефлексивно-аналитический компонент*, характеризуемый способностью к целостному видению результатов наставнической деятельности, к самообразованию, саморазвитию и самореализации, преодолению трудностей, выявлению и устранению их причин в процессе корпоративного обучения стажеров, умением делиться своими знаниями с другими наставниками.

Нами предложена дифференцированная внутрифирменная квалификация наставников - «ментор», «тьютор», «коуч», «фасилитатор» [8], связанная с оценкой профессионализма наставника для дуальной системы профессионального образования и основанная на формировании психолого-педагогической компетенции (допустимый, средний и высокий уровни).

В целях реализации системы подготовки наставников производственного обучения для дуальной системы профессионального образования нами разработано научно-методическое обеспечение - совокупность методологических и дидактических разработок, отвечающих современным требованиям педагогической науки и практики, и выделены два его уровня: научно-теоретический и научно-практический, см. рис. 1.

*Научно-теоретический уровень* включает в себя: целеполагание, теоретические основания, концепты, принципы и проектирование содержания подготовки наставников для дуальной системы профессионального образования. *Научно-практический уровень* предполагает разработку организационно-педагогических условий, отбор технологий и диагностического инструментария для подготовки наставников для дуальной системы профессионального образования.

|  |  |  |   |                              |
|--|--|--|---|------------------------------|
| Нормативно-целевой блок  | Нормативная база   | ↔  | Социальный заказ  | НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ |
|  | ↓  |  | ↓   |                              |
|  | Цель: формирование психолого-педагогической компетенции наставников для дуальной системы профессионального образования |  |   |                              |
| Задачи: формирование мотивационно-ценностного, когнитивного, процессуально-деятельностного, рефлексивно-аналитического компонентов |  |  |   |                              |
| Методологический блок  | Методологические подходы:<br>- андрагогический;<br>- интегративный;<br>- модульно-компетентностный                     | ↔  | Методологические принципы:<br>целевой ориентации, развития, социального партнерства, интеграции профессионально-производственной и педагогической деятельности, информативности |                              |
|  |  |  |   |                              |
| Содержательный блок  | Теория образования взрослых, андрагогики, акмеологии   |  | Стратегические цели предприятия, проф. стандарты, корпоративная культура  |                              |
|  | ↓  |  | ↓   |                              |
|  | Отбор компонент психолого-педагогической компетенции наставников   |  |   |                              |
|  | Проектирование содержания подготовки наставников   |  |   |                              |
|  | Разработка программы подготовки наставников  |  |   |                              |
| Разработка учебных модулей подготовки наставников  |  |  |   |                              |
| Организационный блок   | Организационно-педагогические условия  | 1. Разработка учебно-методического обеспечения процесса подготовки наставников |   | НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ  |
|  |  | 2. Разработка организационной структуры процесса подготовки наставников        |   |                              |
|  |  | 3. Психолого-педагогическое сопровождение процесса подготовки наставников      |   |                              |
|  |  | 4. Разработка диагностического инструментария процесса подготовки наставников  |   |                              |
| Технологический блок   | Внедрение учебных модулей подготовки наставников   |  |   |                              |
|  | Формы: - индивидуальные, групповые, фронтальные лекции, семинары, самостоятельная работа                               |  |   |                              |
|  | Технологии: ИКТ, модульное обучение, проблемное обучение; дистанционные технологии обучения                            |  |   |                              |
|  | Методы: традиционные, активные (имитационные и неимитационные)   |  |   |                              |
| Диагностический блок   | Критерии диагностики каждой квалификации   | Входной контроль   |   |                              |
|  |  | Нет опыта наставничества   | Небольшой опыт наставничества   | Имеется опыт наставничества  |
|  |  | Самоконтроль обучающихся   |   |                              |
|  |  | Итоговый контроль обучающихся  |   |                              |
|  |  | Уровень психолого-педагогической компетенции                                   |   |                              |
|  |  | допустимый   | средний   | высокий                      |
| РЕЗУЛЬТАТ: ВНУТРИФИРМЕННАЯ КВАЛИФИКАЦИЯ  |  |  |   |                              |
| МЕНТОР   | ТЬЮТОР   | КОУЧ   | ФАСИЛИТАТОР   |                              |

*Структурная модель научно-методического обеспечения подготовки наставников производственного обучения для дуальной системы профессионального образования*

Особенности научно-методического обеспечения подготовки наставников заключаются в: осуществлении педагогической подготовки в рамках внутрифирменного обучения; необходимости участия наставников в развитии и воспитании обучающихся в дуальной системе образования; личностной направленности и личностной значимости результата образования наставников для обучающегося и работодателя, определяющих конкурентоспособность каждого из них на рынке труда.

Разработанная автором структурная модель состоит из шести взаимосвязанных блоков:

- *нормативно-правовой*, обеспечивающий на основе требований работодателя и социального заказа целеполагание процесса подготовки наставников для дуальной системы профессионального образования;

- *методологический*, формирующий ориентацию научно-методического обеспечения подготовки наставников и его логическую структуру на основе совокупности подходов (андрагогического, интегративного, модульно-компетентностного) и принципов (целевой ориентации, развития, социального партнерства, интеграции профессионально-производственной и педагогической деятельности, информативности);

- *содержательный* обусловивший: отбор компонентов психолого-педагогической компетенции (мотивационно-ценностного; когнитивного; процессуально-деятельностного, рефлексивно-аналитического); отбор и проектирование содержания подготовки наставников; разработку учебных модулей для формирования психолого-педагогической компетенции ((модуль 1. «Становление и развитие института наставничества»; модуль 2. «Теория и методика производственного обучения»; модуль 3. «Теория и методика воспитательной работы наставника»; модуль 4. «Психология профессиональной деятельности»); разработку программы подготовки наставников в рамках внутрифирменной подготовки;

- *организационный*, представленный совокупностью организационно-педагогических условий, необходимых для продуктивной подготовки наставников: разработка учебно-методического обеспечения процесса подготовки наставников; разработка организационной структуры процесса подготовки наставников; психолого-педагогическое сопровождение процесса

подготовки наставников; разработка диагностического инструментария процесса подготовки наставников;

- *технологический*, включающий совокупность форм, технологий, методов подготовки наставников для дуальной системы профессионального образования с опорой на проблемную и личностно-деятельностную концепцию обучения;

- *диагностический*, критериально обеспечивающий управление и самоуправление процессом подготовки наставников посредством входного контроля, самоконтроля и итогового контроля обучающихся; в рамках этого блока определяется итоговый уровень (допустимый, достаточный, высокий) психолого-педагогической компетенции для каждого цикла подготовки и присваивается внутрифирменная квалификация наставника – «ментор», «тьютор», «коуч», «фалиситатор».

Представленные нами блоки (нормативно-правовой, методологический, содержательный, организационный, технологический, диагностический) в совокупности составляют структурную модель научно-методического обеспечения подготовки наставников для дуальной системы профессионального образования, которая содержит всю необходимую функциональную информацию для планирования, организации и реализации внутрифирменной подготовки наставников для дуальной системы профессионального образования.

Предлагаемая структура научно-методического обеспечения подготовки наставников для дуальной системы профессионального образования, имеющая целью формирование психолого-педагогической компетенции, органично встраивается во внутрифирменную систему повышения квалификации персонала и реализуется через адаптированные технологии обучения. Специфика авторской программы подготовки наставников заключается в пошаговом обучении и последовательном освоении наставниками уровней «ментор», «тьютор», «коуч», «фалиситатор» с присвоением внутрифирменной квалификации. При этом следующий уровень наставника не может быть присвоен, пока не получен предыдущий. Таким образом, осуществляется дифференцированная подготовка с выстраиванием собственной траектории развития и индивидуальными образовательными маршрутами наставников для дуальной системы обучения.

*Литература:*

1. Мухаметзянова Г.В. и др. Методология и опыт инновационной деятельности в системе профессионального образования: коллективная монография / Г.В. Мухаметзянова, Н.Б. Пугачева и др. – Казань: Медицина, 2011. – 406 с.
2. Никандров Н.Д. Перспективы развития образования в России / Н.Д. Никандров. - СПб.: СПб ГУП, 2005.
3. Смирнов И.П. Человек. Образование. Профессия. Личность: монография / И.П. Смирнов. - М.: Граф-Пресс, 2002. - 419 с.
4. Листвин А.А. Дуальная система профессионального обучения: условия применения в России / А.А. Листвин // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2015. - № 3. - С. 118-122.
5. Иванова Л.Л. Наставничество на государственной гражданской службе: институциональный аспект // Государственное и муниципальное управления. - Ученые записки СГАГС. – 2012. - № 4. - С. 130-138.
6. Масалимова А.Р. Содержание и технологии корпоративной подготовки наставников: педагогическая составляющая: учебно-методическое пособие. – Казань: «Изд-во КФУ», 2015. – 123 с.
7. Батышев С.Я. Педагогические основы наставничества / С.Я. Батышев // Материалы теоретической конференции. Часть 1. - М.: Б.и., 1977. – 324 с.
8. Фаляхов И.И. Диверсификация моделей осуществления наставничества: ментор, тьютор, коуч, фасилитатор и идентификация их готовности к осуществлению наставнической деятельности / И.И. Фаляхов // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 2-1(115). – С. 45-49.

*Сведения об авторе:*

**Фаляхов Ирек Ильхамович** (г. Елабуга, Россия), аспирант кафедры педагогики Елабужского института Казанского (Приволжского) федерального университета, e-mail: falyakhov90@mail.ru

*Data about the author:*

**I. Falyakhov** (Elabuga, Russia), postgraduate student at the Department of Pedagogy of Elabuga Institute of Kazan (Volga) Federal University, e-mail: falyakhov90@mail.ru



УДК 372.851

## ГРАФИЧЕСКИЙ ОБРАЗ И ГРАФИЧЕСКОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ПОНЯТИЯ

Г.И. Ковалева, Н.Ю. Милованов

**Аннотация.** В статье выделяется инвариант в процессе формирования математических понятий в школьном курсе математики. Сравниваются графический образ и графическое представление математического понятия, при этом раскрываются их сущности. Доказывается необходимость использования графического представления понятия. Приводятся конкретные примеры понятий курса алгебры, геометрии и начал математического анализа с позиций наличия графического образа и возможного графического представления.

**Ключевые слова:** математическое понятие, формирование математических понятий, графический образ понятия, графическое представление понятия.

## GRAPHICAL IMAGE AND A GRAPHICAL REPRESENTATION OF MATHEMATICAL CONCEPTS

G. Kovaleva, N. Milovanov

**Abstract.** The article highlighted the invariant in the process of formation of mathematical concepts in the school mathematics course. Compares the graphical image and a graphical representation of mathematical concepts, while reveal their essence. The necessity of using graphic presentation concepts. Specific examples of the course concepts of algebra, geometry and mathematical analysis started from the position of a graphics image and a possible graphical representation.

**Keywords:** mathematical concept, the formation of mathematical concepts, a graphic image concepts, a graphic representation of the concept.

Термин «понятие» применяется для логически оформленной мысли о классе предметов или явлений, обозначения мысленного образа некоторого класса процессов.

Общая методика обучения математике рассматривает вопросы логико-математического анализа определения понятий (виды и структура определений, требования к определениям, ошибки учащихся при определении понятий и пр.), классификации понятий (виды и требования к классификациям, примеры неправильных классификаций), этапы формирования понятий в школьном курсе математики, действия учителя на этапе подготовки к введению нового понятия, описывает приемы организации изучения математических понятий при реализации современных подходов обучения – системно-деятельностного, диалогового, задачного, технологического и др.

Так, Ю.М. Колягин [2], говоря о методах введения математических понятий в школьном курсе математики, раскрывает сущность конкретно-индуктивного метода для введения нового понятия и абстрактно-дедуктивного метода для введения понятий, связанных с ранее изученными понятиями.

Н.Л. Стефанова и Н.С. Подходова [5] говорят, что процесс формирования математических понятий проходит следующие этапы: перцепт

(образ восприятия), представление (вторичный образ, создаваемый в отсутствии наглядной основы), предпонятие (обобщенное представление), понятие и их система.

Г.И. Саранцев [3] в качестве этапов формирования математических понятий выделяет мотивацию, выявление существенных свойств понятия, усвоение определения понятия, использование понятия в конкретных ситуациях, систематизацию, логические операции с понятиями.

Многочисленные исследования вопросов формирования математических понятий добавляют друг друга, развивают, уточняют, конкретизируют. Но в частной теории и методике обучения математике формирование понятий остается одной из открытых проблем, так как не существует универсального способа формирования понятий по всем изучаемым темам школьного курса математики. Вследствие этого, в практике обучения зачастую формирование понятия подменяется формулировкой учителем определения и работой с ней.

Что же является инвариантом при формировании математических понятий, описывающих как реально существующие объекты, так и абстрактные? На наш взгляд, это графический образ и (или) графическое представление математического понятия.

Е.И. Смирнов [4] в своих трудах приходит к выводу, что с учетом доминанты зрительного анализатора в восприятии обучающимся учебной информации, образы, основанные на наглядности, могут достаточно эффективно влиять на формирование представлений обучающихся о различных математических объектах.

В.А. Далингер [1] предлагает строить процесс обучения математике на основе зрительно-познавательного подхода к формированию знаний, умений и навыков, основное положение которого – широкое и целенаправленное использование познавательной функции наглядности.

А.Я. Цукар [6] утверждает, что формирование понятий, выявление их существенных свойств требует обращения к содержательной стороне, то есть к их образам.

Возникает вопрос, в чем различие графического образа и графического представления математического понятия?

В основном, образ возникает благодаря ощущениям и восприятию. *Представление* – форма отражения в виде наглядно-образного знания, одно из проявлений памяти, следовой образ ранее бывшего ощущения или восприятия.

Приведем нематематический пример отличия наглядного образа от представления. Пусть необходимо объяснить человеку с отсутствием зрения, что перед ним находится кошка. Показать мы ее не можем в силу обстоятельств, тем самым констатируется отсутствие наглядного образа животного. Но у данного человека может быть сформировано представление о кошке, если разрешено притронуться к ней, то есть

проанализировать тактильно, и сделать выводы, что у такого животного есть особенность в строении скелета, шерсти и т.д. Если человек узнает, как кошка карябается, мяучит, шипит и пр. Таким образом, у человека с ограниченными возможностями по зрению формируется представление о данном животном после проведенных манипуляций и совокупности мыслительных операций, при этом первичный наглядный образ отсутствует.

*Графический образ математического понятия* несет в себе совокупность изобразительных элементов, имеющих условное значение. Заметим, в силу абстрактности многих понятий школьного курса математики (например, дискриминант квадратного уравнения, предел последовательности на бесконечности, производная функции и др.), образ восприятия понятия может отсутствовать, следовательно, необходимо переходить на его графическое представление.

*Графическое представление понятия* – это наглядно-образное знание о его существенных признаках, открывающихся в ходе анализа отношений данного понятия с другими понятиями.

Рассмотрим некоторые примеры понятий школьного курса математики с позиций наличия графического образа и графического представления:

1. Понятие равнобедренного треугольника относится к геометрии – разделу математики, который богат на понятия с графическими образами.

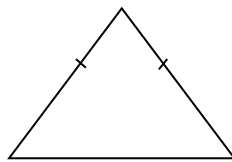


Рисунок 1. – Графический образ равнобедренного треугольника

Графический образ равнобедренного треугольника – это треугольник с уже известными равными сторонами, см. рис. 1 – не совпадает с его графическим представлением. Обучающимся предлагают провести биссектрису из вершины угла к основанию равнобедренного треугольника и доказать, что углы при основании равнобедренного треугольника равны, а данная биссектриса является медианой и высотой.

То есть выделяются признаки равнобедренного треугольника, см. рис. 2.

Данные признаки равнобедренного треугольника могут быть получены в результате практической работы по доказательству равенства его сторон. При успешном формировании графического представления данного понятия, полученном в результате мыслительных операций, обучающиеся могут сделать вывод, что какой бы не рассматривался



треугольник, если, например, у него есть два равных угла, то он обладает всеми другими существенными свойствами равнобедренного треугольника.

2. Графический образ ромба – наглядное

знание о параллелограмме с равными сторонами, см. рис. 3. А графическое представление ромба включает наличие у параллелограмма взаимно перпендикулярных диагоналей, которые делят его углы пополам, см. рис. 4.

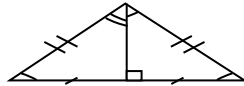


Рисунок 2. – Графическое представление равнобедренного треугольника

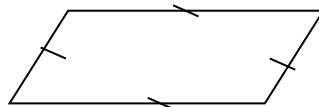


Рисунок 3. – Графический образ ромба

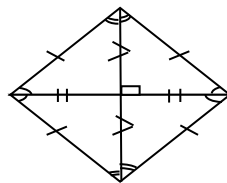


Рисунок 4. – Графическое представление ромба

3. Дискриминант квадратного уравнения – это выражение  $D = b^2 - 4ac$ , составленное из коэффициентов полного квадратного уравнения  $ax^2 + bx + c = 0$ , при  $a \neq 0$ . Данное понятие изучается в курсе алгебры и, в отличие от понятий геометрии, является абстрактным, то есть отсутствует графический образ. Обучающиеся вычисляют дискриминант для нахождения корней полного квадратного уравнения, не задумываясь о его геометрическом смысле.

Заметим, что значения дискриминанта можно разделить на три группы: дискриминант больше нуля – квадратное уравнение имеет два

различных действительных корня; дискриминант равен нулю – квадратное уравнение имеет два одинаковых действительных корня; дискриминант меньше нуля – действительные корни квадратного уравнения отсутствуют.

Так как перед учителем стоит задача создать графическое представление данного понятия в силу отсутствия его образа, то следует рассмотреть квадратичную функцию  $y = ax^2 + bx + c$ . Если приравнять функцию к нулю, то можно найти ее точки пересечения с осью абсцисс. Рассмотрим случай, когда  $a > 0$ , см. табл. 1.

Таблица 1. – Графическое представление дискриминанта квадратного уравнения

| $D > 0$ | $D = 0$ | $D < 0$ |
|---------|---------|---------|
|         |         |         |

Получается, что обучающиеся визуально видят смысл дискриминанта и его влияние на нахождение корней квадратного уравнения.

4. Арифметическая прогрессия – последовательность, каждый член которой, начиная со второго, равен предыдущему члену, сложенному с одним и тем же числом. Графический образ данного понятия отсутствует, а методика его формирования сводится к уяснению формул по вычислению члена прогрессии с определенным номером и сумм первых  $n$  членов. При этом обучающиеся приходят к выводу утверждения, что любая арифметическая прогрессия может быть задана формулой вида  $a_n = kn + b$ , где  $k$  и  $b$  – некоторые

числа. Таким образом, графическое представление арифметической прогрессии – линейная функция, заданная на множестве натуральных чисел.

Рассмотрим пример арифметической прогрессии, у которой выписаны первые три члена: 3; 1; -1; ...

Составим формулу  $n$ -го члена:  $a_n = a_1 + d \cdot (n-1) = 3 - 2 \cdot (n-1) = -2n + 5$ .

Получается, что  $k = -2$ ,  $b = 5$ , а линейная функция  $y = -2x + 5$  на множестве натуральных чисел является графическим представлением рассматриваемой арифметической прогрессии, см. рис. 5.

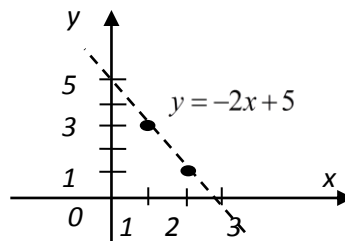


Рисунок 5. – Графическое представление арифметической прогрессии

5. Рассмотрим особый случай несуществования производной функции в точке  $x_0$  у непрерывной на всей области определения функции  $y = f(x)$ , см. рис. 6.

В школьном курсе математики не дается классификация точек, в которых не существует производная функции.

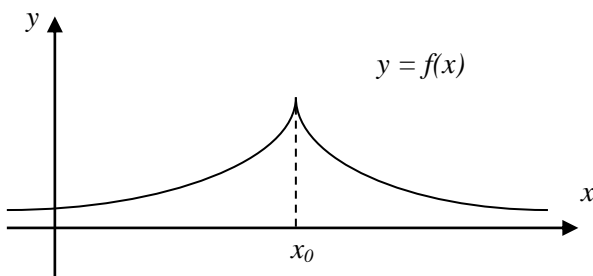


Рисунок 6. – Непрерывная функция на всей области определения

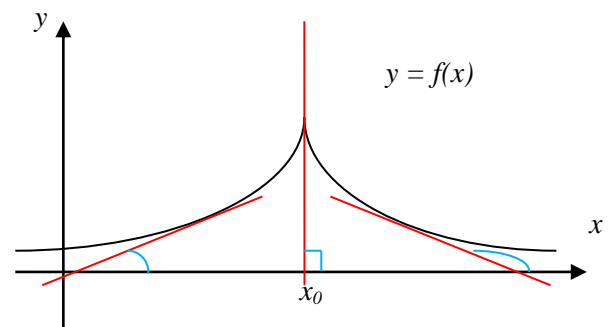


Рисунок 7. – Графическое представление несуществования производной функции в точке

Чтобы объяснить, почему у рассматриваемой функции  $y = f(x)$  в точке  $x_0$  не существует производной, достаточно предложить обучающимся провести касательные к функции на числовых промежутках левее  $x_0$ , правее  $x_0$  и в самой точке  $x_0$ . Следует перейти на правдоподобные рассуждения, к примеру,

вспомнить геометрический смысл производной функции – тангенс угла наклона и вспомнить при каком значении угла тангенс не существует, см. рис. 7.

Таким образом, обучающиеся будут иметь графическое представление несуществования производной функции в точке, что если касательная не выражается линейной функцией,

то в ней не существует производная функции, то есть касательная перпендикулярна к оси абсцисс.

Следует помнить, что школьный курс называется «Алгебра и начала анализа» и является пропедевтическим по отношению к математическому анализу. Перед учителем стоит задача сформировать первоначальное представление о понятиях данного курса, а строгость и точность изложения курса обучающихся ожидает в вузе.

6. Определенный интеграл. Графический образ данного понятия отсутствует, и его

формирование следует начинать через графическое представление.

Обучающимся следует предложить рассмотреть непрерывную функцию  $y = f(x)$  на отрезке  $[a; b]$ . Так как из курса геометрии им известна формула нахождения площади прямоугольника, то образованную криволинейную трапецию заполняют прямоугольниками и замечают, что чем больше происходит разбиение прямоугольниками, тем значение все ближе стремится к значению площади криволинейной трапеции, см. рис. 8.

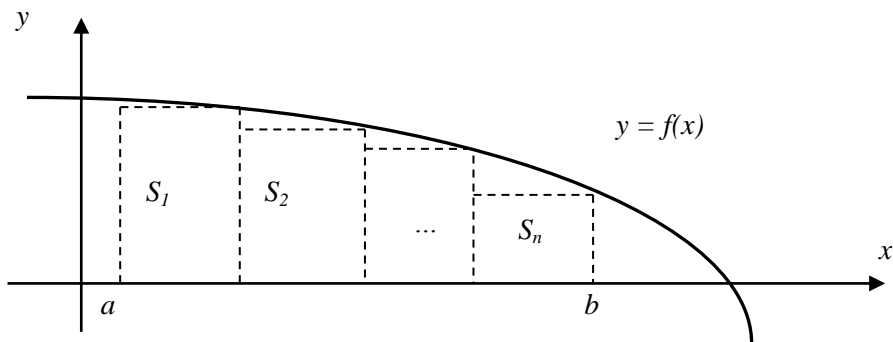


Рисунок 8. – Графическое представление определенного интеграла

Такой особенный предел и называют определенным интегралом. При таких рассуждениях, у обучающихся формируется графическое представление определенного интеграла – площадь криволинейно трапеции.

Из приведенных выше рассуждений и примеров следует вывод, что необходимо различать графический образ математического понятия и его графическое представление, так

как первое может вообще отсутствовать в силу абстрактности понятия. При формировании понятий учителю следует делать акцент на их графические представления. При этом перед ним стоит задача адекватного выбора того или иного представления в зависимости от конкретного понятия школьного курса математики.

#### Литература:

1. Далингер В.А. Обучение математике на основе когнитивно-визуального подхода / В.А. Далингер // Вестник Брянского государственного университета. – 2011. – №1. – С. 299–305.
2. Колягин Ю.М. Методика преподавания математики в средней школе. Общая методика: учеб. пособие для студентов физ.-мат. фак. пед. институтов / Ю.М. Колягин. – М.: Просвещение, 1975. – 462 с.
3. Саранцев Г.И. Методология методики обучения математике / Г.И. Саранцев. – Саранск, 2001. – 144 с.

4. Смирнов Е.И. Наглядное моделирование в обучении математике: теория и практика: учебное пособие / Е.И. Смирнов. – Ярославль: ИПК «Индиго», 2007. – 454 с.
5. Стефанова Н.Л. Методика и технология обучения математике. Курс лекций: пособие для вузов / Н.Л. Стефанова, Н.С. Подходова. – М.: Дрофа, 2005. – 416 с.
6. Цукарь А.Я. Методические основы обучения математике в средней школе с использованием образного мышления: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Цукарь Анатолий Яковлевич. – Новосибирск, 1999. – 430 с.

*Сведения об авторах:*

**Ковалева Галина Ивановна** (г. Волгоград, Россия), доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры теории и методики обучения математике, Волгоградская государственная академия последиplomного образования, профессор кафедры физики, методики преподавания физики и математики, ИКТ, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, e-mail: kovaleva-gi@mail.ru

**Милованов Николай Юрьевич** (г. Волгоград, Россия), кандидат педагогических наук, учитель математики, средняя школа № 92 Краснооктябрьского района г. Волгограда, e-mail: milovanoff89@yandex.ru

*Data about the authors:*

**G. Kovaleva** (Volgograd, Russia), doctor of pedagogical Sciences, associate Professor, Professor, Department of theory and methodology of teaching mathematics, Volgograd State Academy of postgraduate education, Professor of physics, teaching physics and mathematics, ICT, Volgograd State social-pedagogical University, e-mail: kovaleva-gi@mail.ru

**N. Milovanov** (Volgograd, Russia), candidate of pedagogical Sciences, the mathematics teacher, Secondary school № 92 of the Krasnooktyabrskiy district of Volgograd, e-mail: milovanoff89@yandex.ru



УДК 378

## ОЦЕНКА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ В ПРОЦЕССЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Г.Н. Ахметзянова, Е.А. Касаткина

**Аннотация.** В статье дается структурная характеристика самостоятельной работы в процессе математической подготовки будущих экономистов с позиции компетентностного подхода, рассматриваются вопросы оценки общенаучной, профессиональной и коммуникативной составляющих самостоятельной работы студентов в процессе математической подготовки с помощью дескрипторов на когнитивной, деятельностной и контекстной стадиях сформированности компетенций с точки зрения порогового и повышенного уровней.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, самостоятельная работа, математическая подготовка.

## EVALUATION OF INDEPENDENT WORK OF FUTURE ECONOMISTS IN THE PROCESS OF MATHEMATICAL TRAINING

G. Akhmetzyanova, A. Kasatkina

**Abstract.** The article describes the structural characterization of independent work in the process of mathematical training of future economists from the position of competence approach the article deals with evaluation of scientific, professional and communicative components of students' independent work in the process of mathematical training with the help of descriptors of the cognitive, activity and context stages of competence in terms of a threshold and higher levels.

**Keywords:** competence approach, independent work, mathematical training.

В условиях компетентностного подхода значительно увеличивается доля самостоятельной работы в учебном процессе, в связи с чем возрастает ее роль в целом, и в процессе математической подготовки в частности [1, 2, 3]. К определению самостоятельной работы в процессе математической подготовки будущих экономистов мы подходим с позиции компетентностного подхода и рассматриваем ее как совокупность общенаучной, профессиональной и коммуникативной составляющих, каждая из которых включает ряд компетенций, определенных в ФГОС ВО [4]. Сформированность каждой компетенции рассматривается нами с помощью дескрипторов на когнитивной, деятельностной, контекстной стадиях по пороговому и повышенному уровням [5].

Рассмотрим критерии оценивания сформированности *общенаучной составляющей* самостоятельной работы на *пороговом уровне*:

1. *Когнитивная стадия:* студент знает цели и задачи самостоятельной работы в ходе обучения математическим дисциплинам; уверенно перечисляет методы и способы сбора, анализа и обработки данных для решения математических, статистических, эконометрических задач; воспроизводит информацию о средствах сбора и обработки данных; владеет знаниями о статистических методах обобщения, анализа данных.

2. *Деятельностная стадия:* студент определяет с помощью преподавателя цели решения математических задач и пути их достижения; осуществляет познавательную и практическую деятельность с помощью преподавателя; умеет осуществлять поиск и сбор информации по заданию в процессе математической подготовки; умеет анализировать и обрабатывать данные для решения конкретных математических задач, рассчитывать основные статистические показатели; использует инструментальные средства обработки массивов экономических данных для решения математических задач.

3. *Контекстная стадия:* студент самостоятельно определяет пути решения профессионально-ориентированных математических задач; способен самостоятельно проводить статистическое обследование, опрос, анкетирование, использовать приемы математического, статистического и эконометрического анализа, обработки, интерпретации данных для решения профессиональных задач и прогнозирования профессиональной деятельности.

Оценка сформированности *общенаучной составляющей* самостоятельной работы на *повышенном уровне*:

1. *Когнитивная стадия:* будущий экономист владеет критериями оценки самостоятельной работы в процессе обучения математическим

дисциплинам; знает, какими инструментальными средствами возможно осуществлять математическую обработку экономических данных; свободно владеет методологией статистического изучения динамики показателей, построения динамических рядов.

2. *Деятельностная стадия:* студент самостоятельно строит процесс овладения необходимыми математическими знаниями; осуществляет самоконтроль усвоения математических понятий, методов, приемов решения задач, адекватно оценивает свои способности и возможности в процессе самостоятельной математической подготовки; свободно владеет современными техническими средствами обработки данных; умеет анализировать и математически интерпретировать статистические данные.

3. *Контекстная стадия:* будущий экономист способен к самоорганизации и самообразованию в профессиональной деятельности, применять современные математические методики расчета и анализа различных показателей, используемых в профессиональной деятельности; осуществляет имитационное моделирование сценариев социально-экономического развития.

Рассмотрим критерии оценивания сформированности *профессиональной составляющей* самостоятельной работы на *пороговом уровне:*

1. *Когнитивная стадия:* студент знает основные математические модели и методы, используемые для анализа и решения оптимизационных задач экономики; называет основные параметры и критерии применимости математических методов и моделей для решения прикладных задач экономики; знает в общих чертах основные подходы математического моделирования, способы и методики построения стандартных теоретических и эконометрических моделей для описания экономических явлений.

2. *Деятельностная стадия:* будущий экономист способен осуществлять поиск и сбор информации с целью разработки различных видов планов и прогнозов, обрабатывать и анализировать их с использованием математических и статистических методов; применяет математический аппарат для расчета социально-экономических показателей, решения оптимизационных задач, прогнозирования экономических процессов; умеет выбирать рациональные варианты при принятии решений с использованием математических моделей.

3. *Контекстная стадия:* студент способен самостоятельно освоить методику расчета экономического показателя с использованием математического аппарата при наличии

инструкции; осуществляет выбор подходящей методики математического расчета социально-экономических показателей; способен адаптировать математические модели применительно к реальным профессиональным задачам; проводит расчеты социально-экономических показателей на основе типовых математических и статистических методик; принимает участие в разработке вариантов управленческих решений с использованием математического инструментария.

Оценка *профессиональной составляющей* самостоятельной работы на *повышенном уровне:*

1. *Когнитивная стадия:* будущий экономист владеет методикой построения математических моделей для оценки состояния социально-экономических явлений; сравнивает математические методы прогнозирования, планирования; перечисляет средства современных пакетов прикладных программ, предназначенных для решения задач оптимизации и принятия решений.

2. *Деятельностная стадия:* студент умеет применять математические методы в составлении экономических разделов плана; строит математические модели для планирования и прогнозирования экономических процессов, анализирует и содержательно интерпретирует результаты, полученные с применением современных технических средств и информационных технологий; разрабатывает предложения по совершенствованию предлагаемых вариантов управленческих решений с учетом результатов математических расчетов; описывает в общих чертах варианты математической оптимизации показателей.

Рассмотрим критерии оценивания сформированности *коммуникативной составляющей* на *пороговом уровне:*

1. *Когнитивная стадия:* студент воспроизводит основные понятия математических дисциплин для оптимизации изложения экономического материала.

2. *Деятельностная стадия:* будущий экономист описывает основные принципы математического расчета экономических показателей; аргументировано отстаивать свои варианты решения; способен предлагать варианты интерпретации полученных с использованием математического аппарата результатов.

3. *Контекстная стадия:* студент участвует в обсуждении плана, процесса математической реализации рассматриваемого проекта; представляет результаты проведенных математических расчетов в требуемой форме; способен формулировать и аргументировать

предложения по оптимизации деятельности хозяйствующего субъекта.

Оценка сформированности *коммуникативной составляющей* самостоятельной работы на *повышенном уровне*:

1. *Когнитивная стадия*: будущий экономист свободно владеет математическим языком и математической символикой; оценивает возможность и границы применения современного математического аппарата для реализации экономических проектов.

2. *Деятельностная стадия*: студент формулирует результаты математических расчетов в терминах социально-экономических показателей деятельности предприятия;

математически обрабатывает и передает информацию с использованием современных технических средств и информационных технологий.

3. *Контекстная стадия*: будущий экономист формулирует результаты проведенного с использованием математического инструментария анализа; аргументирует выбор программно-инструментальных средств оптимальных решений профессионально-ориентированных математических задач.

Такая методика позволит провести оценку эффективности организации самостоятельной работы будущих экономистов в процессе математической подготовки.

### Литература:

1. Ахметзянова Г.Н. Влияние социально-экономических процессов на систему непрерывного профессионального образования работников автомобильной отрасли / Г.Н. Ахметзянова // Казанский педагогический журнал. – Казань. - 2010. - № 2(80). – С. 11-17.

2. Грузкова С.Ю., Камалеева А.Р., Левина Е.Ю. Реализация модульно-компетентного подхода при проектировании учебных модулей естественно-научных и профессиональных дисциплин / С.Ю. Грузкова, А.Р. Камалеева, Е.Ю. Левина // Инновации в образовании. - 2016. - № 3. - С. 62-73.

3. Levina E.Y. et all. Efficiency management of educational systems development: approaches and criteria /

E.Y. Levina, A.M. Ishmuradova, G.A. Kruchinina, G.B. Sayfutdinova, A.A. Novikov // International Review of Management and Marketing. - 2016. - Т. 6. № 2. - С. 277-282.

4. Адигамова Э.Б. Методологические основания математической подготовки будущих менеджеров производства / Э.Б. Адигамова// Казанский педагогический журнал. - 2016. - № 6 (119).- С. 51-55.

5. Касаткина Е.А. Основные этапы организации самостоятельной работы студентов в условиях компетентного подхода / Е.А. Касаткина, Г.Н. Ахметзянова, В.П. Барабанов // Вестник Казанского технологического университета. - 2012. - Т. 15. - № 4. - С. 217-219.

### Сведения об авторах:

**Ахметзянова Гулия Наильевна** (г. Набережные Челны, Россия), доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры сервиса транспортных систем Набережночелнинского института Казанского (Приволжского) университета, e-mail: agnineka@yandex.ru

**Касаткина Елена Александровна** (г. Нижнекамск, Россия), старший преподаватель кафедры высшей математики Нижнекамского филиала Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирязова, e-mail: kasat\_elena@mail.ru

### Data about the authors:

**G. Akhmetzyanova** (Naberezhnye Chelny, Russia), doctor of pedagogical Sciences, associate Professor, Professor of Department of service of transport systems Naberezhnye Chelny Institute of Kazan (Volga region) University, e-mail: agnineka@yandex.ru

**E. Kasatkina** (Niznekamsk, Russia), lecturer of the Mathematics Department of Niznekamsk branch of Kazan Innovatine University named after V.G. Timiryasov, e-mail: kasat\_elena@mail.ru



УДК 378+364.6

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ У БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

С.А. Вахабова

**Аннотация.** Статья посвящена вопросу формирования профессиональной устойчивости у будущих социальных работников (уровень бакалавриата). Выделены педагогические условия, реализация которых позволит сформировать данное профессионально важное качество. Обоснована необходимость привлечения студентов к волонтерской и благотворительной деятельности, к взаимодействию со средствами массовой информации. Указывается на важность ознакомления студентов с эффективными практиками по популяризации позитивного опыта социального обслуживания населения.

**Ключевые слова:** будущий бакалавр социальной работы, профессиональный стандарт «Специалист по социальной работе», высшее профессиональное образование, профессиональная устойчивость, волонтерская деятельность, средства массовой информации, популяризации позитивного опыта.

## PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING OF PROFESSIONAL SUSTAINABILITY OF FUTURE BACHELOR OF SOCIAL WORK

S. Vakhabova

**Abstract.** The article is devoted to the issue of formation of professional sustainability of future social workers (bachelor's level). Pedagogical conditions are highlighted, the implementation of which will make it possible to form this professionally important quality. The necessity of attracting students to volunteer and charitable activities, to interaction with mass media is justified. The importance of familiarizing students with effective practices to popularize of positive experience of social services for the population is indicated.

**Keywords:** future bachelor of social work, professional standard "Specialist in social work", higher professional education, professional sustainability, volunteer activity, mass media, popularization of positive experience.

Деятельность социального работника характеризуется активным взаимодействием с населением. Люди профессий типа «Человек-человек» считаются наиболее подверженными эмоциональному выгоранию и профессиональным деформациям. Как отмечает М.В. Фирсов, работники социальной сферы испытывают эмоциональное напряжение, информационные перегрузки, нередко оказывают помощь людям, находящимся в стрессовых состояниях [8]. Все это сказывается на психофизическом состоянии специалистов и требует наличия у них профессиональной устойчивости.

Формирование профессиональной устойчивости у будущих бакалавров социальной работы происходит на этапе высшего профессионального образования. Для того, чтобы преподаватели вуза могли планировать и эффективно осуществлять формирование данного качества, важно создавать и реализовать в образовательном процессе вполне определенные педагогические условия. Говоря о формировании конкретных профессионально важных качеств, полагаем, что какие-то личностные задатки у студентов могут уже существовать. К примеру, чтобы

эффективно взаимодействовать с населением, социальному работнику важно быть коммуникабельным. Чтобы оказывать помощь человеку, находящемуся в трудной жизненной ситуации, специалисту стоит обладать стрессоустойчивостью и эмпатией. В современных условиях нарастания темпов деятельности и объемов информации работнику любой сферы необходимо быть мобильным. Большинство из этих качеств у студентов уже сформированы или требуют своего развития. Говоря о профессиональных качествах будущего бакалавра, уместнее говорить именно об их формировании, а не развитии. В этой связи принципиально важно на этапе профессиональной подготовки в вузе создавать педагогические условия формирования профессиональной устойчивости у будущих бакалавров социальной работы.

Среди наиболее актуальных и вместе с тем популярных социальных процессов в нашей стране и мире можно отметить волонтерскую деятельность. Лица с ограниченными возможностями, пожилые люди и инвалиды часто нуждаются во внешней поддержке. Пропадают люди, страдают животные, оказываются в трудной жизненной ситуации



дети из неблагополучных семей – все это требует активного вмешательства социума. Диапазон волонтерской деятельности достаточно широк. Это могут быть досугово-творческое (организация свободного времени незащищенных слоев населения), социально-психологическое (игры, тренинги для трудных подростков) или спортивные (организация спортивных мероприятий) направления. Кроме того, волонтеры занимаются экологической, туристической, краеведческой деятельностью [1]. Можно также констатировать значимость такого социального направления как социально-педагогическая помощь детям-сиротам, пожилым, лицам с алкогольной или наркотической зависимостью. Важны медицинское (помощь и уход за больными), образовательное и трудовое (участие в трудовых лагерях, субботниках) направления деятельности волонтеров. Причем, помощь может быть как нематериальная (социально-психологическая), так и материальная. Вторая относится в большей мере к благотворительной деятельности.

Аналитический обзор научных исследований, посвященных подготовке студентов в вузах к волонтерской деятельности [3;4;5;7], показывает ее высокую значимость в профессиональном становлении будущих специалистов. Волонтерская и благотворительная деятельность для будущих бакалавров социальной работы важна особенно тем, что в ней студенты встречаются с реальными жизненными ситуациями, в которых оказываются люди, требующие социальной помощи. По словам Е.В. Гревцовой, такие ситуации более сложны и многогранны, чем те, которые изучаются на учебных занятиях [2]. Будущий социальный работник, приобретая опыт такой помогающей добровольческой деятельности, начинает задействовать свои внутренние ресурсы личностно-профессионального развития и становится уже более профессионально устойчивым. Таким образом, в качестве первого педагогического условия обозначим следующее – содействие студентам в становлении у них опыта волонтерской и благотворительной деятельности.

Однако при этом важно дать понять будущему социальному работнику, что «один в поле не воин». Какова бы не была гуманна и плодотворна деятельность данного специалиста, она бывает не по силам даже самому высокому профессионалу. Важно не только качество социальной помощи, но и количество. Зачастую к профессиональному

выгоранию специалиста, осуществляющего помогающую деятельность, приводит высокая самоотдача при небольшом реальном изменении нуждающейся личности. И в некоторых ситуациях требуется консультативная помощь психолога, юриста, врача. Поэтому социальному работнику необходимо привлекать к взаимодействию максимальное количество других специалистов. Иногда проблемы решаются с трудом потому, что возникли давно и привели к ухудшению жизненной ситуации. Поэтому социальная помощь заключается не только в участии при решении проблемы, но и в содействии по ее предупреждению. Информационно-просветительская деятельность является одним из ведущих направлений работы социального работника. Будущим бакалаврам социальной работы важно понимать, что масштабировать пропагандистскую деятельность профилактического характера можно задействовав ресурсы средств массовой информации. Кстати, эффективность волонтерской и благотворительной деятельности определяется масштабом ее участников. В этой связи считаем логичным реализацию второго педагогического условия формирования профессиональной устойчивости у будущих бакалавров социальной работы – привлечение студентов к взаимодействию со средствами массовой информации с целью актуализации внимания населения к социальным проблемам.

В продолжение вопроса эффективности помощи социального работника населению стоит отметить, что не всегда помощь отдельной личности или определенной группе людей может быть результативной. Не все ситуации можно устранить, решить или скорректировать. В случае малой эффективности социальной поддержки мотивация к профессиональной деятельности у социального работника начинает снижаться. Это, несомненно, сказывается и на дальнейшем качестве работы. Поэтому будущим бакалаврам социальной работы важно понимать не только значимость своего труда, но и видеть его качественные результаты. Ознакомление студентов с эффективными практиками по популяризации позитивного опыта социального обслуживания и поддержки населения формулируется нами как третье педагогическое условия формирования профессиональной устойчивости у будущих бакалавров социальной работы. Видя результаты социальной помощи населению, качественное улучшение жизни, позитивные эмоции людей,

будущий бакалавр социальной работы начинает чувствовать свое предназначение. Ведь за помогающим поведением, к которому относится и социальная работа, стоит скрытый мотив быть нужным кому-то. Кстати практика демонстрации позитивного опыта социальной поддержки населения активно используется в средствах массовой информации. Так, первым каналом российского телевидения совместно с «Русфондом» реализуется благотворительный проект «Добро». По телевидению показываются сюжеты о тяжелобольных детях, нуждающихся в дорогостоящем лечении. Через некоторое время демонстрируются истории их выздоровления, после того как собираются с помощью населения необходимые средства. Люди, которые переводят небольшие суммы через смс-сообщения, понимают, что их пусть и минимальный вклад оказывается важным в спасении жизни конкретного ребенка. Кстати, данный пример объединяет три выше обозначенных педагогических условия (благотворительная деятельность во взаимодействии со средствами массовой информации и ее благополучный исход). Кроме того, сами будущие бакалавры социальной работы должны популяризировать среди населения свою деятельность, показывать ее позитивные эффекты. Это позволит повысить статус социальной работы и завоевать к ней доверие у населения. Ведь зачастую человек не обращается за помощью потому, что не верит в нее, и это может привести к негативным последствиям.

Стоит отметить, что выдвинутые педагогические условия формирования профессиональной устойчивости у будущих бакалавров социальной работы коррелируют с требованиями профессионального стандарта специалиста по социальной работе. Так, в трудовой функции «Подготовка предложений по формированию социальной политики, развитию социальной помощи и социального обслуживания населения» выделяют трудовые действия и необходимые умения, важные для специалиста по социальной работе. Отмечается, что специалист по социальной работе должен осуществлять организацию мероприятий по привлечению ресурсов организаций, общественных объединений и частных лиц к оказанию социальной поддержки гражданам. Для этого ему важны такие умения, как взаимодействие с учреждениями здравоохранения, культуры, образования и их учредителями. Важно содействовать созданию

клубов, объединений, групп взаимопомощи по решению их социальных проблем. Также в стандарте отмечается необходимость установления сотрудничества с благотворительными и религиозными объединениями, общественными организациями [6]. Мы объединили данные компетенции в рамках первого педагогического условия формирования профессиональной устойчивости у будущих бакалавров социальной работы.

Что касается второго педагогического условия (привлечение студентов к взаимодействию со средствами массовой информации), то его идея также явно прослеживается в данном документе. В разделе «трудовые действия» специалиста по социальной работе отмечается следующее: использование потенциала средств массовой информации и социальных сетей для привлечения внимания общества к актуальным социальным проблемам. Там же отмечена необходимость участия в организации рекламы социальных услуг; формирование спроса и предложения социальных услуг. Для осуществления данных действий специалист по социальной работе должен уметь: взаимодействовать со средствами массовой информации; разрабатывать рекламно-информационные материалы по актуальным социальным проблемам населения, рискам и угрозам [6].

В качестве еще одного трудового действия специалиста по социальной работе выделяется проведение работы по продвижению и популяризации позитивного опыта организации социального обслуживания и социальной поддержки населения. Напомним, что третье педагогическое условие сформулировано как ознакомление студентов с эффективными практиками по популяризации позитивного опыта социального обслуживания и поддержки населения. Его необходимость обоснована выше.

Таким образом, выделенные педагогические условия формирования профессиональной устойчивости у будущих бакалавров социальной работы определены, исходя из анализа современных тенденций социальных процессов и явлений. Они отвечают требованиям профессионального стандарта специалиста по социальной работе и поэтому рассматриваются нами как актуальные и перспективные.

*Литература:*

1. Болотова Л.В. Организация добровольческой деятельности как аспект вузовской подготовки будущих социальных работников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Болотова Лариса Викторовна. - Тамбов. - 2007. - 270 с.
2. Гревцова Е.В. Волонтерская деятельность как фактор развития социальной активности студентов – будущих социальных работников [Электронный ресурс] / Е.В. Гревцова // Современные проблемы науки и образования. - 2012. - № 6. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=7467>
3. Даль Л.В. Развитие готовности студентов к социально-педагогическому проектированию в процессе профессионально ориентированной волонтерской деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Даль Лариса Валентиновна. - Арзамас, 2012. - 211 с.
4. Грувер Н.В. Аналитический обзор диссертационных исследований добровольческой (волонтерской) деятельности в учреждениях высшего образования [Электронный ресурс] / Н.В. Грувер // Научное обозрение. Педагогические науки. - 2017. - № 1. - С. 77-87. – Режим доступа: <http://pedagogy.science-review.ru/ru/article/view?id=1546>
5. Маковей Н.В. Педагогические условия подготовки студентов вуза к волонтерской деятельности / Н.В. Маковей. - Благовещенск: Амурский гос. ун-т, 2006. - 146 с.
6. Приказ Минтруда России от 22.10.2013 N 571н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по социальной работе» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 N 30549) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2013/12/18/socrabotnik-dok.html>
7. Рошко Г.А. Формирование готовности учителя предметной области «Искусство» к организации волонтерской деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Рошко Галина Алексеевна. - Екатеринбург, 2015. - 219 с.
8. Фирсов М.В. Теория социальной работы: учеб. пособие для студентов вузов / М.В. Фирсов, Е.Г. Студенова. - М.: ВЛАДОС. - Московский государственный социальный университет, 2001. – 431 с.

*Сведения об авторах:*

**Вахабова Селима Асламбековна** (г. Грозный, Россия), старший преподаватель кафедры теории и технологии социальной работы, Чеченский государственный университет, e-mail: [tina1975@list.ru](mailto:tina1975@list.ru)

*Data about author:*

**S. Vakhabova** (Grozny, Russia), Senior Lecturer of the Department of Theory and Technology of Social Work, Chechen State University, e-mail: [tina1975@list.ru](mailto:tina1975@list.ru)



УДК 811.161.1

## ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВЕДОМСТВЕННЫХ ВУЗОВ ФСИН РОССИИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК В ДЕЛОВОЙ ДОКУМЕНТАЦИИ»

О.З. Титова

**Аннотация.** В статье анализируются способы повышения речевой культуры обучающихся ведомственных вузов ФСИН России при преподавании дисциплины «Русский язык в деловой документации». Автор обосновывает необходимость развития речевой грамотности у будущих сотрудников в сфере юриспруденции. Курсанты образовательных организаций ФСИН России имеют невысокий уровень языковой культуры, что недопустимо для специалистов с высшим образованием. Автор предлагает упражнения, направленные на повышение речевой культуры на практических занятиях по дисциплине «Русский язык в деловой документации».

**Ключевые слова:** речевая культура, формирование, повышение речевой грамотности, практические занятия, эффективный метод, языковая компетенция, творческий подход.

## THE LEVEL OF STUDENTS' SPEECH CULTURE DEVELOPMENT AT THE DEPARTMENTAL UNIVERSITIES OF THE FEDERAL PENITENTIARY SERVICE OF RUSSIA IN THE PROCESS OF TEACHING THE DISCIPLINE «RUSSIAN IN BUSINESS DOCUMENTS»

O. Titova

**Abstract.** The article analyzes the ways of the speech culture development of students at departmental universities of the Federal Penitentiary Service of Russia while teaching the discipline «Russian in business documents». The author explains the necessity of developing the oracy of future employees in the field of jurisprudence. Cadets of educational organizations of the Federal Penitentiary Service of Russia are having an insufficient level of language culture which is unacceptable for specialists with higher education. The author suggests exercises for the speech culture development while practical classes on the discipline «Russian in Business Documents».

**Keywords:** a speech culture, a formation, oracy development, practical exercises, an effective method, a language competence, a creative approach.

Подготовка специалистов на современном этапе предполагает готовность к успешной профессиональной деятельности, что, в свою очередь, невозможно без соответствующего владения необходимыми профессиональными компетенциями. При этом, коммуникативная компетенция обучающегося становится целью и средством эффективного развития личности в образовательном процессе [1]. Высокий уровень речевой культуры является обязательной составляющей будущего специалиста в сфере юриспруденции в нашей стране. Владение богатым словарным запасом, грамматически правильно оформленной устной и письменной речью, умение четко и лаконично отвечать на поставленные вопросы – задача, которая ставится перед профессорско-преподавательским составом высших учебных заведений, готовящих специалистов для правоохранительных органов [2]. Будущие выпускники с высоким уровнем речевой подготовки будут более эффективно решать задачи, связанные с профессиональной деятельностью.

При этом преподавание русского языка в профильных образовательных организациях не в полной мере ликвидирует речевые пробелы в процессе подготовки будущих сотрудников для уголовно-исполнительной системы и, соответственно, не происходит формирование необходимых знаний, умений и навыков, именно как целостной языковой компетенции [3]. В итоге выпускники ведомственных вузов ФСИН России имеют недостаточно высокий уровень речевой грамотности. Мы говорим о несоблюдении существующих языковых норм на всех уровнях системы языка: от орфоэпии до синтаксиса. Сотрудники в своей профессиональной деятельности совершают ошибки как в письменной речи – при составлении процессуальных документов, – так и в устной. В последнем случае мы имеем в виду не только выступление на оперативных совещаниях с руководством ФСИН России, но и устную коммуникацию на местном уровне, а также неформальное общение сотрудников уголовно-

исполнительной системы между собой, где безграмотная речь абсолютно недопустима.

Повышение уровня речевой культуры обучающихся в профильных вузах ФСИИ России осуществляется в процессе преподавании учебной дисциплины «Русский язык в деловой документации». Преподаватели используют методики обучения с учетом практикоориентированного подхода на основе интеграции русского языка и содержания профилирующих дисциплин [4].

При проведении практических занятий обучающиеся комплексно изучают такие разделы курса русского языка, как грамматика, лексика, словообразование, орфография, стилистика. Существует множество различных способов повышения уровня речевой культуры обучающихся при проведении практических занятий. На наш взгляд, самыми эффективными, являются следующие [5]:

1. Формирование речевой культуры происходит за счет получения новых знаний, включая различные направления науки и техники; получение и анализ информации из СМИ; работу с художественной, научной, публицистической, литературой.

2. Повышение речевой грамотности также осуществляется через расширение языкового кругозора, знаний о языке.

3. Обогащение тезауруса русского языка способствует формированию речевой грамотности обучающихся.

4. Развитие слухового восприятия необходимо для совершенствования навыков речевого общения. Необходимо слушать грамматически правильную речь, обращать внимание на произношение слов и их употребление. Обучающимся следует стремиться к содержательности речи, совершенствованию языкового мастерства, ораторским приемам.

5. Осуществление вербальной коммуникации (организация и проведение бесед и переговоров различной тематики, публичные выступления перед учебной аудиторией, участие в дебатах и дискуссиях и т.п.).

6. Изучение основ ораторского искусства позволяет развивать красноречие, дикцию и речевую импровизацию.

7. Работа с текстами. Чтение и анализ текстов разных функциональных стилей и документации способствуют формированию языковой компетенции.

9. Изучение языковых норм русского языка является приоритетным направлением в совершенствовании речевой грамотности.

10. Ознакомление и овладение технологиями коммуникативного общения формирует

коммуникативную грамотность обучающихся, необходимую в их дальнейшей профессиональной деятельности.

При проведении практических занятий преподаватель организывает и проводит разные по стилю беседы, презентации, переговоры, телефонные разговоры, интервью, дебаты с целью совершенствования языковой компетенции обучающихся [6]. Не менее эффективными являются упражнения, направленные на развитие письменной речи. Овладение эпистолярным жанром и написание писем позволяют снизить количество ошибок, отточить слог, найти собственный стиль. Работа со словарями на занятиях по учебной дисциплине «Русский язык в деловой документации» направлена на обогащение тезауруса обучающихся, формирование представления о языковом богатстве и языковой структуре русского языка.

Выполнение исследовательской работы и самостоятельного поиска нужного учебного материала способствует становлению речевой личности обучающегося. Участникам образовательного процесса предлагаются проблемные ситуации и ролевые игры, необходимые для активизации учебного процесса [7].

В ситуации повышенной коммуникативной ответственности язык выступает механизмом получения и обработки информации. Важными задачами при проведении практических занятий являются: увеличение коммуникативной активности обучающихся, обогащение их языковой культуры, совершенствование навыков и умений воспроизведения профессиональной речи в различных ситуациях [8].

Мы считаем, что одним из эффективных методов изучения теоретического материала для увеличения профессионального словарного запаса являются тексты, подобранные в различных функциональных стилях русского языка. При работе с такими текстами преподаватель учитывает профессионально значимые сведения, необходимые для дальнейшей служебной деятельности обучающихся, познавательные факты из области культуры, истории языка и др. [9].

Анализируя тексты профессионального и общего содержания, будущие сотрудники уголовно-исполнительной системы усваивают языковые правила, отрабатывают лексические, морфологические, синтаксические и фонетические навыки. Практические задания для обогащения речевой культуры разрабатываются с учетом языковых уровней, способствующих совершенствованию устной и письменной речи выпускника ведомственного вуза.

Не менее интересным является использование творческого подхода в процессе преподавания учебной дисциплины «Русский язык в деловой документации» как средство формирования языковой культуры. Такой подход предполагает педагогическое взаимодействие преподавателя и обучающегося. Творческий подход чаще всего реализуется при организации и проведении научных дискуссий, коллективного обсуждения и решения языковых задач; проведения ролевых игр и иных форм коммуникативного взаимодействия. Курсанты познают и моделируют разнообразные ситуации общения, отработывают речевые коммуникации, связанные

с будущей профессиональной деятельностью, принимают участие в языковых играх.

Важно помнить, что преподавание дисциплины «Русский язык в деловой документации» в ведомственном вузе должно быть организовано с учетом формирования языковой компетенциями на принципе культуросообразности [10]. Использование данного принципа разрешает противоречия между классическими подходами к профессиональной подготовке специалистов с юридическим образованием и современными тенденциями развития юридического образования.

### *Литература:*

1. Ильичева Л.И. Языковая компетенция как составляющая общекультурных компетенций в свете новых ФГОС / Л.И. Ильичева // Иностранные языки в науке и образовании. - 2016. - № 11. - С. 55-58.

2. Андреева Г.Б., Кашинцева И.Л. Потенциал дисциплин «Иностранный язык», «Русский язык и культура речи», «Русский язык в деловой коммуникации», «Русский язык в деловой документации» в процессе формирования общекультурных компетенций обучающихся образовательных учреждений ФСИН России / Г.Б. Андреева, И.Л. Кашинцева // Современные наукоемкие технологии. - 2016. - № 2-3. - С. 453-457.

3. Абрамова Н.А. Русский язык в деловой документации / Н.А. Абрамова. - М.: Проспект, 2017. - 192 с.

4. Гализина Е.Г. Формирование общекультурной языковой компетенции при обучении профессиональной лексике студентов специальности «Юриспруденция»: сборник научных трудов / Е.Г. Гализина // Язык и коммуникация в современном поликультурном социуме. - М., 2014. - С. 333-339.

5. Морохова О.А. Преподавание дисциплины «Русский язык в деловой документации» в юридическом вузе: теория и практика / О.А. Морохова // Современная педагогика. - 2017. - № 3(52). - С. 131-133.

6. Еськина О.А. Методика уровневой оценки сформированности языковой компетенции курсанта военного технического вуза / О.А. Еськина // Педагогический журнал. - 2017. - Том 7. - № 2А. - С. 399-412.

7. Иванова А.Ю., Шувалова Н.Н. Русский язык в деловой документации: Учебник и практикум / А.Ю. Иванова, Н.Н. Шувалова. - М.: Юрайт, 2016. - 159 с.

8. Домбровская И.И. Лингвистическая компетенция как часть языкового сознания и способы оценки уровня ее сформированности / И.И. Домбровская // Вестник Омского государственного педагогического университета. - 2016. - № 1(10). - С. 89-91.

9. Василенко Т.Н. Проблема междисциплинарной интеграции учебной дисциплины «Русский язык в деловой документации» в юридическом вузе // Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями / Т.Н. Василенко. - 2017. - № 15-2. - С. 184-185.

10. Шагбанова Х.С., Саламов Р.А. Профессионально-языковые компетенции специалистов в области юриспруденции: сборник статей / Х.С. Шагбанова, Р.А. Саламов // Научные основы повышения квалификации сотрудников органов внутренних дел. - 2013. - С. 168.

### *Сведения об авторе:*

**Титова Оля Зокировна** (г. Самара, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры философии и общегуманитарных дисциплин, Самарский юридический институт ФСИН России, e-mail: olya-titova-2012@mail.ru

### *Data about the author:*

**O. Titova** (Samara, Russia), Candidate of Pedagogic Sciences, Associated Professor of philosophy and all humanities department, Samara Law Institute of the Federal Penitentiary Service, e-mail: olya-titova-2012@mail.ru

УДК 378

## ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СЛЕДОВАТЕЛЕЙ К РАБОТЕ С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ ПРАВОНАРУШИТЕЛЯМИ

Г.М. Зиннатова

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема формирования психолого-педагогической готовности будущего следователя к работе с несовершеннолетними правонарушителями; обозначены особенности психолого-педагогической готовности к процессуально-следственным действиям. Показана необходимость усиления психолого-педагогической подготовки следователя в профессиональном обучении.

*Ключевые слова:* высшее образование, подготовка следователей, психолого-педагогическая готовность, психолого-педагогическая компетенция, процессуально-следственные действия с несовершеннолетними.

## PECULIARITIES OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TRAINING FUTURE FOLLOWERS TO WORK WITH MINOR LAWFULNERS

G. Zinnatova

*Abstract.* In the following article the problem of psychologically-pedagogical readiness to the work of inspector, dealing with under-age criminals, is considered. This article contains special aspects of psychologically-pedagogical readiness to the processual investigations. Here is shown the necessity of intensification of psychologically-pedagogical readiness to the work of inspector in the sphere of professional education.

*Keywords:* higher education, preparation of inspectors, psychologically-pedagogical readiness, psycho-pedagogical competence, processual investigations with under-age criminals.

Несовершеннолетняя преступность - одна из значимых социально-политических проблем в современном мире. Личность несовершеннолетнего правонарушителя имеет свои специфические особенности, которые выражаются в его социальной незрелости, особенностях нравственного, психического и физического развития. Большинству правонарушений, совершаемых несовершеннолетними, характерно своеобразие возрастной мотивации. Возрастные особенности несовершеннолетних служат основой их противоправного поведения. Для поведения несовершеннолетних правонарушителей присущи: экспансивность, неверная интерпретация происходящих событий и явлений, зависимость групповым влиянием, склонность к фантазированию, противоречивость во взглядах. Знания этих особенностей и умение обеспечить психолого-педагогическое сопровождение процесса проведения следственных действий является необходимым условием для успешной профессиональной деятельности будущего следователя.

Профессия юриста-следователя относится к числу социономических профессий «человек-человек». Данный тип профессий предполагает постоянную работу с населением, их поведением в сфере регулируемых правом отношений. Однако не всегда работать с людьми достаточно

просто, а тем более с несовершеннолетними правонарушителями. У многих будущих следователей, специалистов в области права, недостаточные знания по психологии личности, технике общения, умению вести себя в коллективе, способам и методам психолого-педагогического воздействия на человека. Результатом психолого-педагогической неподготовленности становится низкое качество выполняемой работы. Все это говорит о необходимости психолого-педагогической подготовки будущих следователей.

Для работы в МВД РФ следователю необходимо иметь высшее юридическое образование. Юридическое образование можно получить как в гражданских вузах, так и в специализированных учебных заведениях, которые готовят специалистов для правоохранительных органов.

Существуют федеральные государственные стандарты и требования, по которым обучаются будущие юристы.

Нами было проанализировано содержание Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 40.05.02 Правоохранительная деятельность (уровень специалиста), а именно профессиональные компетенции, которыми должен обладать выпускник, освоивший программу специалитета по оперативно-

служебной профессиональной деятельности [1]. Данная деятельность включает в себя профессиональное выполнение функций по обеспечению законности, правопорядка, безопасности личности, общества и государства, защиты жизни и здоровья граждан, охраны общественного порядка, профилактики, предупреждения, выявления, пресечения преступлений и административных правонарушений, раскрытия преступлений, производства дознания по уголовным делам и др. Профессия следователя относится к специализации оперативно-розыскной деятельности.

Среди перечисленных профессиональных компетенций в образовательном стандарте присутствует компетенция ПК-20 – способность применять при решении профессиональных задач психологические методы, средства и приемы. Мы считаем, что только психологических знаний в профессии следователя недостаточно. При общении с гражданами следователь, будучи честным, ответственным, организованным, должен осуществлять их нравственное воспитание. Следователю недостаточно знать психологию преступления, он должен знать преступника со всеми его особенностями и уметь найти к нему подход. Существование различных видов юридической деятельности обуславливает их специализацию. Среди самых востребованных и престижных специальностей считается профессия следователя.

Следователь – должностное лицо, производящее предварительное следствие [2, с.629]. Высококвалифицированного следователя отличают обширные профессиональные знания во всех сферах общественной жизни. Следователь в своей работе сталкивается с различными возрастными и социальными категориями людей. К каждому человеку нужен индивидуально-личностный подход. Так, при проведении следственных действий с несовершеннолетними от следователя требуются не только соблюдения процессуальной формы, но и профессиональное мастерство и психолого-педагогическая подготовка. Овладение психолого-педагогическими знаниями является существенным фактором формирования и развития у будущих следователей профессиональной компетентности и психолого-педагогической готовности к осуществлению профессиональной деятельности.

Согласно Российскому законодательству, несовершеннолетние – это лица, которые не достигли 18-летнего возраста. В свою очередь несовершеннолетний правонарушитель – это лицо, не достигшее 18-летнего возраста,

совершившее противоправное виновное деяние. На сегодняшний день в нашей стране отмечается рост жестокости и агрессивности преступлений, совершаемых несовершеннолетними. В силу возрастных особенностей для несовершеннолетних характерны следующие личностные качества: излишняя эмоциональность, лживость, вспыльчивость, правовая неграмотность и др.

Как показывает практика, большая часть следователей ошибочно представляют себе то, что процессуальные действия в отношении взрослого и несовершеннолетнего совершаются одинаково. Не зная личностных свойств несовершеннолетнего правонарушителя, следователь не сможет определить мотив противоправного поступка. При работе с несовершеннолетними необходимо учитывать их личностные и возрастные особенности. В своей научной статье Терентьева В.А. и Масалитина И.В. отмечают, что определяющими для совершения противоправных поступков являются такие возрастные особенности подростков, как: склонность к подражанию, подверженность посторонним влияниям, противоречивость взглядов и неустойчивость поведения, повышенная эмоциональная возбудимость [3, с.252].

Необходимость психолого-педагогической подготовки следователей обусловлена следующими факторами: потребностью в высококвалифицированных специалистах; ростом совершаемых несовершеннолетними правонарушений; низким уровнем знаний в области педагогики и психологии в работе с несовершеннолетними, в правовом воспитании населения.

Следователь перед проведением следственного действия должен определить круг интересов, увлечений несовершеннолетнего, его возрастные особенности, отношения со сверстниками, с семьей, со школой и др., что позволит установить с ним положительный психологический контакт. Также знания в области психологии и педагогики помогут следователю правильно сформулировать вопросы несовершеннолетним правонарушителям и привлекаемым педагогам, психологам и другим специалистам в процессе проведения следственных действий. В связи с нехваткой времени и огромным количеством расследуемых уголовных дел, следователь не всегда имеет возможность получить знания в данной области самостоятельно в процессе самообучения.

Психология и педагогика тесно взаимосвязаны. Следователь при проведении процессуальных следственных действий, зная



психологические и возрастные особенности человека, должен уметь правильно оказывать на них педагогическое воздействие. Для этого следователю необходимо знание методов и приемов педагогического воздействия, таких как беседы, убеждения, стимулирования и др.

Мы считаем, что положения компетенции ПК-20 сформулированы некорректно и их следовало бы изложить следующим образом: «способность применять при решении профессиональных задач психолого-педагогические методы, средства и приемы». Данная компетенция должна включать в себя: знания в области возрастной психологии и применение этих знаний на практике, знания социализации и психического развития личности и применение их на практике, знания об особенностях взаимоотношения между сотрудником правоохранительных органов и правонарушителем, умение управлять своим эмоциональным состоянием и др. Для подготовки будущего следователя считаем важной эту компетенцию, так как она не предполагает наличие специальной педагогической подготовки. Эту компетенцию необходимо формировать у следователей при помощи специальной психолого-педагогической подготовки как в высших образовательных учреждениях, так и на занятиях по служебной подготовке следователей, и на курсах повышения квалификации. Формирование этой компетенции поможет следователю развить в нем профессионально значимые качества, такие как коммуникабельность, эмпатия, стабильность психо-эмоционального состояния, знания методов педагогического воздействия и навыки умения их применять, знания в сфере правового воспитания, навыки умения слушать, умения применять воспитательные приемы и др.

Для достижения профессионального успеха знаний, умений и навыков в области права недостаточно, необходимо обладать профессиональными компетенциями по работе с населением, а именно правильно устанавливать контакт с людьми, разбираться в их особенностях, не допускать или уметь разрешать конфликтные ситуации, обладать ораторским искусством, знать основы правового просвещения и воспитания, владеть знаниями в области теории воспитания несовершеннолетних и знаниями возрастной психологии, уметь применять на практике технику убеждения и внушения, то есть быть психолого-педагогически грамотным специалистом.

Психолого-педагогическая подготовка будущих юристов предполагает процесс освоения студентами юридических вузов психолого-педагогических компетенций, формирование на

их основе коммуникативных умений и личностных качеств. Результатом данной подготовки будет успешная профессиональная карьера в юридической сфере на основе сформированности психолого-педагогической готовности к этой деятельности.

Мы предлагаем авторское определение психолого-педагогической готовности юриста – это сложная интегративная система личностных свойств и качеств, знаний, умений и навыков в области психологии и педагогики юриста, применение которой способствует успешному осуществлению профессиональной деятельности.

Анализ содержания учебных программ учреждений повышения квалификации показывает, что в них уделяется недостаточное внимание совершенствованию психолого-педагогической подготовки сотрудников органов внутренних дел по работе с несовершеннолетними правонарушителями. А в учебных дисциплинах, таких как «Криминология», «Уголовное право», «Уголовный процесс», «Теория государства и права», «Юридическая психология», изучаемых в высших учебных заведениях, вопросы, касающиеся несовершеннолетних, затрагиваются поверхностно.

Необходимо на базе высших учебных заведений МВД РФ и учебных заведений, не входящих в структуру МВД, создать специальные программы и курсы по психолого-педагогической подготовке следователей в работе с несовершеннолетними правонарушителями, которые бы смогли сформировать у будущих следователей психолого-педагогическую компетентность в работе с несовершеннолетними правонарушителями.

Стоит отметить, что при психолого-педагогической подготовке желательно привлекать специалистов, которые занимаются проблемами несовершеннолетних правонарушителей – психологи, педагоги, психиатры и др.

Руководителям следственных отделов стоит во время служебных подготовок разбирать и анализировать уголовные дела, где привлекаются несовершеннолетние правонарушители.

Таким образом, особенности психолого-педагогической подготовки студентов высших юридических образовательных учреждений включают в себя: знания в области психологии и педагогики, умение грамотно вести работу с населением; эффективно осуществлять правовое воспитание и просвещение граждан; повышение качества профессионального образования; умение применять методы приемы и средства психолого-педагогического воздействия в своей работе.

Итак, психолого-педагогическая подготовка следователей к проведению следственных действий с несовершеннолетними правонарушителями, реализованная в организации специальных программ, курсов, конференций, круглых столов, необходима для формирования психолого-педагогической компетентности при работе с несовершеннолетними правонарушителями. Следовательно, у следователей значительно расширятся знания, умения и навыки в области педагогики и психологии в процессе проведения следственных действий с несовершеннолетними правонарушителями, а качество расследуемых уголовных дел данной категории будет на высоком уровне.

Учебный курс и программа по психолого-педагогической подготовке следователей должны включать в себя как теоретические, так и практические занятия. Будущие следователи должны на практике применять разнообразные психолого-педагогические методы, приемы, техники, реализуемые в проведении тренингов, деловых и ролевых игр и др.

Мы предлагаем внедрить в образовательный процесс юридических факультетов высших учебных заведений спецкурс «Психолого-педагогическая подготовка будущих следователей к проведению следственных действий с несовершеннолетними правонарушителями». Программа курса предусматривает лекционные, семинарские занятия и самостоятельную работу. Содержание спецкурса охватывает круг вопросов, связанных с проводимыми следователем следственных действий с несовершеннолетними правонарушителями. Целью спецкурса будет ознакомление студентов с теорией и практикой воспитательной работы, решение воспитательных задач, возникающих при проведении следователем следственных действий, освоение педагогической техники поведения и общения, формирование у слушателей умения применять психолого-педагогические методы, приемы в работе с несовершеннолетними правонарушителями и умение оказать педагогические воздействия на них.

#### *Литература:*

1. Храмов Е.Б. Психолого-педагогические проблемы профессиональной подготовки студентов будущих юристов / Е.Б. Храмов // Вестник СамГУ. – Самара. – 2010. - № 1(75). – С. 197.

2. Терентьева В.А., Масалитина И.В. Возрастные особенности личности несовершеннолетних как основание освобождения от уголовного наказания / В.А. Терентьева, И.В. Масалитина // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2015. - № 4(64). - Т. 2. - С. 249-252.

3. Масленникова В.Ш. Психолого-педагогическая модель социально-ориентированной личности студента / В.Ш. Масленникова // Казанский педагогический журнал. – 2005. - № 3. – С. 10-18.

4. Мухаметзянова Ф.Ш. Профилактика межэтнических и межрелигиозных конфликтов среди

молодежи в профессиональной образовательной организации / Ф.Ш. Мухаметзянова, Г.А. Шайхутдинова // Полиэтнический аспект этнокультурного образования как инструмент формирования толерантности в межкультурном взаимодействии народов Республики Татарстан: Материалы I научно-практической конференции 27 марта 2015 г.: в 2-х ч.; сост. А.Р. Камалеева. – Казань: Издательство «Данис», 2015. – 1 ч. – С. 5-11.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 40.05.02 Правоохранительная деятельность (уровень специалитета) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.osu.ru/docs/fgos/vo/spec\\_40.05.02.pdf](http://www.osu.ru/docs/fgos/vo/spec_40.05.02.pdf)

#### *Сведения об авторе:*

**Зиннатова Гульназ Минеахматовна** (г. Казань, Россия), аспирант ФГБНУ Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: zizigulnaz@mail.ru

#### *Data about the author:*

**G. Zinnatova** (Kazan, Russia), PhD student of the Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, e-mail: zizigulnaz@mail.ru

## ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ

УДК 316.74:01

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КАДРЫ И МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ ДАГЕСТАН)

Н.А. Асваров, Г.Ф. Гебеков

**Аннотация.** В статье анализируются основные проблемы кадрового обеспечения образовательной деятельности в контексте модернизации государственной системы образования России. Анализ осуществляется как по материалам Министерства образования и науки РФ, так и по результатам социологического опроса, проведённого на территории Республики Дагестан. Сформулированы рекомендации, адресованные органам государственного управления по улучшению ситуации в педагогической сфере.

**Ключевые слова:** учитель, школа, село, студент, преподаватель, родители школьников и студентов, национальный проект «Образование», компьютерная грамотность.

### PEDAGOGICAL STAFF AND MODERNIZATION OF EDUCATION IN RUSSIA (ON THE EXAMPLE OF THE REPUBLIC OF DAGESTAN)

N. Asvarov, G. Gebekov

**Abstract.** The article analyzes the main problems of staffing of the educational activities in the context of the modernization of the state system of education in Russia. The analysis is carried out on materials of the Ministry of education and science of the Russian Federation and the results of a poll conducted on the territory of the Republic of Dagestan. Formulated recommendations for governments to improve the situation in the teaching profession.

**Keywords:** teacher, school, village, student, parents of schoolchildren and students, national project "Education", computer literacy.

Модернизацию образования невозможно успешно осуществлять без качественного обновления педагогического корпуса, без омоложения педагогического состава общеобразовательных и профессиональных учебных заведений, без перехода на эффективный контракт между преподавателями и организациями профессионального образования, без обучения преподавателей работе с новым технологическим учебно-лабораторным оборудованием (интерактивные доски, гаджеты, планшеты, ноутбуки и т. д.).

С точки зрения решения кадровых вопросов, в настоящее время в Дагестане имеют место следующие проблемы: нехватка педагогических кадров, умеющих работать по-современному; сложно обстоят дела с малокомплектными школами (один или два учителя ведут занятия); в дошкольных и школьных организациях наблюдается семейный подряд; слабый отбор или отсутствие возможности отбора кадров; идет замещение специальностей ради нагрузки и т.д. [5].

Взаимосвязь проблем модернизации образования и кадрового обеспечения подчёркивается в программе РФ «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы: «модернизация профессионального образования не произойдет без качественного обновления

преподавательского корпуса, что потребует, наряду с мерами по повышению квалификации преподавателей, привлечения талантливых молодых специалистов в сферу профессионального образования, перехода на эффективный контракт между преподавателями и организациями профессионального образования» [2, с.77]. При этом, «введение эффективного контракта предполагает активное участие преподавателей в исследованиях и разработках, повышение ответственности за результаты работы» [2, с.78].

Особенно остро стоят педагогические проблемы в сельской местности. В сельских школах РД работают 32714 педагогических работников. Из них с высшим образованием - 24100, в том числе с базовым образованием, соответствующим профилю преподаваемых учебных предметов – 23080; средним специальным образованием – 8470, из них с педагогическим образованием – 8217; высшую категорию имеют – 4025 учителей; первую категорию – 13051; вторую категорию – 15638. При этом, средняя зарплата учителей средних сельских школ РД на 40 – 50 % ниже средних показателей по Российской Федерации [5].

Кроме того, в сельских школах Дагестана имеются вакансии: учитель иностранного

(английского) языка – 211 единиц; математики – 88; русского языка – 58; физики – 62 [5]. По этой причине во многих школах не ведется преподавание иностранного языка, не реализуются образовательные программы по ряду дисциплин. В сельских школах значительна доля учителей пенсионного возраста, которая с каждым годом только возрастает.

Особенностью сельской школы РД является наличие большого количества малокомплектных школ (161) и основных общеобразовательных школ с количеством учащихся от 30 – 60 человек до 190. Средних общеобразовательных школ с количеством учащихся до 100 человек – 340 [5]. В таких школах трудно обеспечить полную занятость учителей-специалистов, организовать образовательный процесс и в соответствии с требованиями ФГОС добиваться качественных результатов.

Другая особенность дагестанской сельской школы – многоязычие. В школах обучение ведется на четырнадцати родных и русском языках, изучается литература на родных языках. Кроме этого, имеются более 20 бесписьменных языков. Учащимся начальных классов нужно одновременно овладевать литературным родным и русским языками. В связи с этим обстоятельством есть необходимость подготовки учителей родных языков; учителей начальных классов преподаванию на родных языках. Преподавание родных языков и литературы не имеет современного учебно-методического обеспечения [5].

Модернизация образования может быть успешной если педагогический состав образовательных учреждений сможет на должном уровне работать с новейшим информационным учебно-технологическим оборудованием. С этой целью проводится обучение учителей. С 17 марта 2014 г. «на базе Дагестанского института повышения квалификации педагогических кадров (нынешнее название «Институт развития образования РД» – Г.Г.) Министерство образования, науки и молодежной политики РД проводит семинар-обучение «Методика использования программно-аппаратных комплексов в образовательном процессе» [3, с.1]. При этом акцент делается на том, что «программа семинара помогает освоить практические навыки и компетенции по работе с учебно-цифровым и интерактивным оборудованием, поставляемым в школы республики» [3, с.1].

2 – 4 февраля 2012 г. Союз Социологов России совместно с Российской Академией наук,

Институтом социально-политических исследований РАН, Социологическим институтом РАН, Московским государственным университетом им. М.В. Ломоносова, Институтом социологии РАН и с другими научными и образовательными учреждениями провел «IV Всероссийский социологический конгресс». На этом конгрессе ректор Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, вице-президент РАН Виктор Антонович Садовничий, говоря о проблемах и тенденциях современного образования, отметил, что «негативный эффект от реализации программы «Образование», утвержденной в 2005 г. в числе приоритетных национальных проектов, почувствовали на себе лишь 22 % молодых людей...» [4].

В 2016 г. был проведен социологический опрос. В 7 городах и 13 районах Дагестана опрошено 1400 респондентов.

В настоящем исследовании перед респондентами был поставлен, в том числе, и вопрос о влиянии национального проекта «Образование» на кадровую политику через отношение респондентов к данному проекту. Были получены следующие ответы, см. табл. 1.

По всем социальным группам в отдельности положительные оценки по реализации национального приоритетного проекта «Образование» всё же преобладают. К примеру, при сложении положительных и отрицательных вариантов ответов по графе «итога» получается: 55,2% положительных оценок против 32,5% отрицательных оценок.

Если по каждой социальной группе в отдельности суммировать варианты ответов «*мне всё равно*» и «*затрудняюсь ответить*», то больше всего набирают родители школьников и студентов вузов (29,1%), что, в большей степени, связано с тем, что они напрямую не являются участниками образовательного процесса и, как следствие, их меньшей информированностью.

В государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 – 2015 годы отмечено, что «повышение заработной платы учителей стало одной из целей реализуемых с 2011 года проектов модернизации региональных систем общего образования. По состоянию на август 2012 г. среднемесячная заработная плата учителей общеобразовательных учреждений превысила среднемесячную заработную плату работников в целом по экономике субъектов Российской Федерации за 2011 год в 41 субъекте Российской Федерации» [2, с.14].

Таблица 1. - «В рамках национального проекта «Образование» выявляются учителя-инновационники, проводятся конкурсы на лучшего учителя, премируются и поощряются лучшие учителя, лучшие школы. Как вы к этому относитесь? (можно отметить до трёх вариантов ответа)»

| Варианты ответов                      | положительно, так как это хорошо сказывается на качестве работы учителей и директоров школ | положительно, это дополнительные финансовые вложения в образование | отрицательно, т.к. по результатам этих конкурсов работа учителей и директоров школ оценивается несправедливо (играют роль связи, деньги) | отрицательно, поскольку показатели оцениваются только по бумагам | мне всё равно | затрудняюсь ответить |
|---------------------------------------|--|--|--|--|---------------|----------------------|
| Респонденты                           |  |  |  |  |               |                      |
| школьники                             | 40,3   | 17,1   | 15,1   | 12,8   | 20,1          | 6,0                  |
| учителя школ                          | 39,9   | 15,3   | 25,1   | 13,7   | 2,2           | 10,4                 |
| студенты вузов                        | 38,3   | 21,3   | 17,0   | 14,9   | 12,8          | 5,0                  |
| преподаватели вузов                   | 35,6   | 21,2   | 25,4   | 13,6   | 10,2          | 3,4                  |
| родители школьников и студентов вузов | 31,0   | 16,0   | 13,3   | 11,5   | 18,4          | 10,7                 |
| итого                                 | 37,0   | 18,2   | 19,2   | 13,3   | 12,7          | 7,1                  |

Ввиду важности проблемы оплаты труда школьных учителей, а также её связи с вопросами модернизации образования, школьным учителям по отдельной анкете (дана в Приложении 2) был задан вопрос «Как вы считаете, в последние годы (2014 – 2016 гг.) заработная плата школьных учителей растёт или падает? (можно выбрать два варианта ответа?)». Тем самым, этот вопрос был поставлен только перед школьными учителями. Были получены следующие ответы (по убыванию): «имеет место сокращение заработной платы» – 53,6%; «заработная плата растёт, однако из-за инфляции (повышение цен) это не ощущается» – 29,6%; «затрудняюсь ответить» – 6,0%; «наблюдается рост заработной платы» – 9,9%. Первые два варианта ответа, ставящие под сомнение реальный рост доходов учителей, в сумме набирают 83,2%.

Ответы на данный вопрос подтверждают общероссийскую тенденцию на снижение жизненного уровня учителей. Учителя из разных школ России на условиях анонимности

рассказали «Газете.Ru» о снижении заработной платы. Так, учитель русского языка и литературы (г. Орел) сказал: «Все надбавки сокращают. Раньше за классное руководство я получала 20% от оклада, сейчас – 10%. А в этом учебном году, говорят, еще уменьшат. За проверку тетрадей начисляли 10%, сейчас, говорят, будет меньше. За руководство методобъединением начисляли 15% от оклада, а в прошлом учебном году оставили 5%. Как заведующей кабинетом мне платят 3% от оклада, хотя когда-то было 10%. За работу в комиссии ЕГЭ в прошлом году платили, в этом – нет. «Товарищи-учителя, поймите, все деньги уходят на Крым, Донбасс», – говорят нам» [1].

Модернизация образования может быть успешной если педагогический состав образовательных учреждений сможет на должном уровне работать с новейшим информационным учебно-технологическим оборудованием. Поэтому перед респондентами и был поставлен вопрос об уровне компьютерной грамотности педагогов.

Таблица 2. - «Как бы вы оценили уровень компьютерной грамотности учителей, преподавателей?»

| Варианты ответов                      | положительно | отрицательно | затрудняюсь ответить |
|---------------------------------------|--------------|--------------|----------------------|
| Респонденты                           |              |              |                      |
| школьники                             | 55,4         | 18,8         | 12,1                 |
| учителя школ                          | 42,5         | 19,6         | 37,2                 |
| студенты вузов                        | 38,3         | 17,7         | 27,0                 |
| преподаватели вузов                   | 46,7         | 33,3         | 19,5                 |
| родители школьников и студентов вузов | 39,5         | 19,0         | 28,1                 |
| итого                                 | 44,5         | 21,7         | 24,8                 |

В целом, положительно оценивающих уровень компьютерной грамотности учителей,

преподавателей в два раза больше в сравнении с теми, кто дал отрицательную оценку (44,5%

против 21,7%). Наиболее высокого мнения об их компьютерной грамотности учащиеся общеобразовательных учебных заведений (55,4%).

Таким образом, по вопросам, имеющим отношение к совершенствованию кадровой политики в сфере государственной системы образования, есть проблемы, которые оцениваются жителями республики как решаемые успешно (национальный проект «Образование»), как решаемые относительно успешно (компьютерная грамотность педагогического состава) и как решаемые плохо (падение жизненного уровня учителей).

Общественное мнение по проблемам совершенствования кадровой политики в сфере образования является несбалансированным, зависящим от того, какая именно проблема рассматривается.

Важными направлениями государственной кадровой политики в сфере общего образования являются: переход от системы оплаты труда учителей, основанной на единой тарифной сетке или квалификации учителя (образовании и стаже работы), к новой системе оплаты труда учителей (НСОТ); стимулирующие выплаты, включающие в себя поощрительные выплаты по результатам труда (премии). Кроме того, в рамках нацпроекта «Образование» выявляются учителя-инновационники, проводятся конкурсы на лучшего учителя, премируются и поощряются лучшие учителя, вводятся дополнительные выплаты за классное руководство, выделяются гранты.

Причины нынешней ситуации в школах РД состоят в следующем: 1. Отсутствие целенаправленной и проектно-ориентированной системы управления образованием на школьном, муниципальном и республиканском уровнях. Подбор руководителей образовательных организаций и муниципальных управлений образованием осуществляется без согласования с Министерством образования и науки РД и без учета мнения педагогической общественности и родителей. 2. Ослабление связей семьи, общества и педагогических коллективов и их взаимодействия в осуществлении основной деятельности школы. 3. Формализм и коррумпированность системы повышения квалификации преподавателей и их аттестации.

Рекомендации:

1. С целью определения состояния материально-технической базы и кадрового состава Народному Собранию и министерству образования и науки Республики Дагестан создать рабочую группу по мониторингу

дошкольных, начальных, основных и общих школьных организаций.

2. Разработать республиканскую программу «Развитие сельской школы Республики Дагестан» с целью ее государственной поддержки, формирования материально-технического, учебно-методического и кадрового потенциала, обеспечения доступности качественного образования, подготовки и переподготовки учителей для сельских школ.

Предусмотреть в программе: целевую подготовку учителей для сельских школ в Дагестанском государственном педагогическом университете; меры по социальной и материальной поддержке молодых учителей сельской школы; в муниципалитетах организовать дистанционное изучение дисциплин, не обеспеченных учебно-методически и кадрово, и не реализующих требования образовательного стандарта; создать на базе Дагестанского государственного педагогического университета республиканский центр переподготовки учителей, способных организовать дистанционное обучение с использованием информационно-коммуникационных технологий; создать республиканский кластер подготовки педагогических кадров на базе Дагестанского государственного педагогического университета; открыть в школах, расположенных в муниципальных административных центрах, инклюзивные классы. В педагогических образовательных организациях республики внести изменения в содержание и процесс подготовки учителей, обеспечивающие компетентность учителей в реализации задач инклюзивного образования; назначение директоров школ и руководителей муниципальных управлений образованием согласовывать с Министерством образования и науки РД.

3. Правительству РД разработать программу целевой подготовки и переподготовки специалистов для дошкольных и школьных организаций и поддержки сельского учителя.

4. Правительству республики разработать комплекс мер по решению проблем с малокомплектными школами (законодательные возможности – это дистанционное обучение или интернатские комплексы).

5. Вузам и центрам повышения квалификации в связи с новыми требованиями к квалификации педагога (Профессиональный стандарт педагога (вступил в силу в 2015 г.) необходимо переориентировать стандарты подготовки и переподготовки педагогических кадров, поскольку сегодня государство требует от

воспитателя и учителя то, чему его никогда, и никто не учил.

6. Приём на работу в образовательные организации осуществлять строго с учетом требований профессионального стандарта педагога (соответствующее образование; умение

демонстрировать знания, умения, планировать и анализировать уроки; владеть формами и методами организации внеучебной работы и ИКТ; стажировка как способ введения учителя в профессию; умение любить детей и общаться с ними).

***Литература:***

1. Гришечкина Д., Берсенева А. Учителя теряют баллы [Электронный ресурс] / Д. Гришечкина, А. Берсенева // Газета.Ру. - М., 03.09.2015. – Режим доступа: <http://www.gazeta.ru/social/2015/09/02/7736897.shtml>

2. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы». Министерство образования и науки Российской Федерации, Документы [Электронный ресурс]. - М. – 700 с. – Режим доступа: [минобрнауки.рф/документы/3409/файл/2228/13.05.15-Госпрограмма\\_Развитие\\_образования\\_2013-2020.pdf](http://минобрнауки.рф/документы/3409/файл/2228/13.05.15-Госпрограмма_Развитие_образования_2013-2020.pdf)

3. Проект стратегического Совета при Президенте Республики Дагестан «Школа будущего».

Информация о проведении обучения учителей в рамках приоритетного проекта «Школа будущего» (19 марта 2014 г.). Министерство образования и науки Республики Дагестан, Приоритетные проекты Президента Республики Дагестан [Электронный ресурс]. - Махачкала. – 1 с. – Режим доступа: [http://www.dagminobr.ru/news/novosti\\_obshie/realizaciya\\_innovacionnogo\\_proekta\\_shkola\\_bud](http://www.dagminobr.ru/news/novosti_obshie/realizaciya_innovacionnogo_proekta_shkola_bud)

4. Сайт Союза Социологов России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://us-russia.ru/conf/vsk/>

5. Текущий архив Министерства образования и науки Республики Дагестан.

***Сведения об авторах:***

***Асваров Нариман Асварович*** (г. Махачкала, Россия), кандидат исторических наук, доцент, декан исторического факультета, Дагестанский государственный педагогический университет, e-mail: [nariman.vip@yandex.ru](mailto:nariman.vip@yandex.ru)

***Гебеков Гебек Физулиевич*** (г. Махачкала, Россия), кандидат исторических наук, научный сотрудник в отделе социологии, Институт истории, археологии и этнографии Дагестанского НЦ РАН, e-mail: [gebekoff@mail.ru](mailto:gebekoff@mail.ru)

***Data about the authors:***

***N. Asvarov*** (Makhachkala, Russia), candidate of historical sciences, associate professor, dean of the historical faculty, Dagestan State Pedagogical University, e-mail: [nariman.vip@yandex.ru](mailto:nariman.vip@yandex.ru)

***G. Gebekov*** (Makhachkala, Russia), candidate of historical sciences, Research Associate in the Department of Sociology, Institute of History, Archeology and Ethnography of the Dagestan Scientific Center of the Russian Academy of Sciences, e-mail: [gebekoff@mail.ru](mailto:gebekoff@mail.ru)



УДК 378

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПТИМИЗМ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ

З.А. Арскиева

**Аннотация.** В данной статье говорится, что эмпатия, чувство юмора, похвала и оптимистический настрой учителя, которая проявляется верой в успех своих учащихся, являются ведущими факторами успешного обучения детей младшего школьного возраста. На основе эмпирических исследований прослеживается мотивационная сфера учащихся начальных классов. Разработаны рекомендации и модель развития оптимистического настроения и мотивационной сферы учащихся.

**Ключевые слова:** педагогический оптимизм, эмпатия, чувство юмора, похвала, мотивация.

## PEDAGOGICAL OPTIMISM AS A FACTOR OF DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL MOTIVATION

Z. Arskieva

**Abstract.** This article says that the empathy, sense of humor, praise and optimistic attitude of the teacher, which is manifested in the belief in the success of their students, is one of the leading facts of successful education of primary school children. And on the basis of empirical research, the motivational sphere of primary school students is traced. Recommendations and a model of forming an optimistic attitude and motivational sphere of students are developed.

**Keywords:** pedagogical optimism, empathy, sense of humor, praise, motivation.

Актуальность данного исследования обусловлено реформированием системы образования и введением ФГОС, в соответствии с которым все участники образовательного процесса должны построить свою работу так, как требует новая концепция образовательной системы. В свете данной концепции учитель должен обладать такими личностными качествами, как эмпатия, педагогический оптимизм, чувство юмора.

Отсутствие эмпатии и оптимистического настроения учителя по отношению к слабо успевающим детям чревато низким уровнем мотивации к обучению и достижению успешности в учебной деятельности. Изменение отношения к запущенному ребенку, проявление эмпатии заинтересованности и оптимистический настрой к его школьным делам со стороны педагога будут способствовать развитию положительных эмоций у ребенка, что, в свою очередь, скажется на самоуважении, вере в собственные силы. Успехи в учебе повлияют на развитие интереса к учению, ребенку непременно захочется повторить свой успех, закрепление же успеха будет способствовать формированию познавательного мотива [1, с.254].

Особенности учебной мотивации младшего школьника непосредственно зависит также от статуса ребенка в классном коллективе. Дети, у которых недостаточная мотивация, имеют и самый низкий статус в классе, т.е. это неуспевающие ученики. Они, в основном,

показывают низкие результаты, чувствуя недоброжелательное отношение к себе.

Постоянный страх, что он может сделать что-то не так как должно, страх перед неудачей сковывает активность таких учеников на уроке; учебный процесс связывается у них в основном с негативными эмоциями [4, с.76].

Методологической основой исследования являются труды отечественных и зарубежных ученых: Божович И. (система учебной мотивации); Эльконин Д.Б. (учебная деятельность, как деятельность, имеющая в основе своего содержания овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий); Выготский Л.В. (интерес как естественный двигатель детского поведения); Маркова А.К. (проблема формирования мотивов учения в школьном возрасте); Матюхина М.В. (исследования младших школьников в процессе их психического развития); Коменский Я.А. (принципы «краткого, приятного, основательного обучения»); С.М. Бондаренко, Д. Карнеги, В.Г. Асеев (особенности мотивации); Морозова Н.Г., Размыслова П.И. (условия возникновения познавательных интересов); Щукина Г.И. (особенности познавательного интереса); Волокитина М.Н., Горбачева В.А., Божович Л.И., Славина Л.С., Морозова М.Ф., Размыслова П.И. (возникновение новой высшей потребности – учиться); Л.С. Славина (познавательная активность) [2, с.169].

Целью нашего исследования является исследование мотивов учебной деятельности



учащихся и фактора воздействия педагогического оптимизма на развитие мотивов познавательной деятельности.

Гипотеза исследования состоит в том, что, педагогический оптимизм как фактор способствующей появлению глубокого познавательного интереса и мотивации к учебной деятельности.

Для констатации данного факта мы провели диагностику младших школьников на предмет изучения уровня мотивационной сферы в учебном процессе.

В исследовании приняли участие 79 детей обучающихся в третьем классе.

Исследование проводилось на основе анкеты для оценки уровня школьной мотивации Н. Лускановой и анализе результатов учебной деятельности.

По результатам первичной диагностики было выявлено, что 11 учащихся обладают низким уровнем мотивации к школе. Результаты отражены в таблице № 1.

Таблица 1. Результаты первичной диагностики мотивации учащихся

| № п/п | Классы | К-во учащихся | Уровень учебной мотивации на начало учебного года |                 |                |
|-------|--------|---------------|---|-----------------|----------------|
|       |        |               | высокий уровень                                   | средний уровень | низкий уровень |
| 1.    | 3 «А»  | 29            | 20  | 5               | 4              |
| 2.    | 3 «Б»  | 23            | 19  | 1               | 3              |
| 3.    | 3 «В»  | 27            | 20  | 3               | 4              |
| 4.    | итого  | 79            | 59  | 20              | 11             |

В процессе работы по развитию мотивации в данной группе респондентов были разработаны следующие рекомендации для учителя:

- учитель должен, в первую очередь, поработать над повышением социального статуса ребенка – похвала даже за незначительные успехи;

- вопросы, связанные с ошибками и неудачами лучше обсуждать наедине, не прибегая к психологической поддержке;

- при оценивании важно опереться на сравнение сегодняшних результатов ребенка с предыдущими.

Применение данного способа сравнения исключают критерии оценки с позиции совершенства, что избавляет ребенка от негативных эмоций, формирующихся во время сравнения его с более успешными одноклассниками.

Формируя у младшего школьника чувство компетентности в любой деятельности, учитель должен выражать свой оптимизм и веру в успех ребенка, при этом как можно чаще подчеркивать все, чему ребенок уже научился и чему еще может научиться, но не акцентировать внимание на его неумении и неудачах.

Если ребенку трудно дается учебный процесс, то учитель должен вселить в него веру в то, что успех обязательно придет. Критиковать ребенка не следует: из-за защитных механизмов психики она будет им отвергнута или искажена, следовательно, педагог строит свою работу на основе похвалы, вспоминая все положительное, что можно подчеркнуть в ребенке, и на фоне похвалы вселяет оптимизм в дальнейшей учебе

[5; с.190]. Оптимистический настрой учителя, уважение, внимание, забота и похвала повышают у любого ребенка чувство собственной значимости, приводят к формированию позитивной самооценки соответствующей «Я - концепции». Развитие оптимистического настроения учащегося – «Я еще этого не знаю, но научусь» или «Мне не удастся красиво написать, значит, я должен поупражняться» - порождает желание позитивно изменить ситуацию. Пережитые отрицательные эмоции в ходе учебной деятельности побуждают стремление избегать контакта с негативным событием, т.е. ребенок отказывается выполнять задание, которое у него плохо получается. Это объяснимо тем, что познавательный интерес у ученика формируется только в том случае, когда учебная деятельность успешна, а способности оцениваются позитивно. Желание учиться и стремление к достижениям связаны также и с положительным отношением ребенка к учителю, что предопределяет ценность сохранения таких отношений [3; с.48].

С учетом содержания урока учитель должен так организовать учебную деятельность, чтобы сформировать у школьника соответствующий оптимистический настрой на познавательную деятельность, для этого мы разработали модель, которая состоит из ряда этапов.

I этап. Формирование оптимизма.

Зафиксировать результаты предыдущих достижений – «Мы хорошо поработали над предыдущей темой»; вызвать оптимистический настрой – «Но не усвоили еще одну важную сторону этой темы»; усилить познавательный интерес и ориентацию на предстоящую

деятельность – «А между тем для нашей будущей жизни это будет необходимо, например, в таких – то ситуациях».

II этап. Закрепление и поощрение познавательной активности учащихся.

Здесь очень важно использовать чередование разных видов деятельности, включая материалы различной трудности: оценивание с использованием отметок, которое вызывает положительные и отрицательные эмоции, - удовлетворенность и неудовлетворенность; организация поисковой деятельности самых учащихся, развитие у них навыков самоконтроля и самооценки.

III этап. Мотивация завершения.

Для закрепления мотивационного настроения педагогу важно, чтобы в конце урока возникла положительная установка на дальнейшее учение, т.е. положительный оптимистический настрой и мотивация к обучению. Как это можно осуществить? – Во первых, для этого необходимо, чтобы каждый ученик вышел из деятельности с положительным личным опытом; во вторых – усилить оценочную деятельность самих учащихся, сочетая ее с развернутой дифференцированной отметкой учителя.

Согласно выше указанной модели, учителя проводили свою работу в течение учебного года.

По итогам повторной диагностики результаты значительно изменились; данные этого изменения отражены в таблице № 2.

*Таблица 2. Результаты итоговой диагностики мотивации учащихся*

| № п/п | Классы | К-во учащихся | Уровень учебной мотивации на конец учебного года |                        |                       |
|-------|--------|---------------|--|------------------------|-----------------------|
|       |        |               | <i>высокий уровень</i>                           | <i>средний уровень</i> | <i>низкий уровень</i> |
| 1.    | 3 «А»  | 29            | 27   | 2                      | 0                     |
| 2.    | 3 «Б»  | 23            | 19   | 3                      | 1                     |
| 3.    | 3 «В»  | 27            | 25   | 2                      | 0                     |
| 4.    | итого  | 79            | 61   | 7                      | 1                     |

Таким образом, каждый этап урока учитель может наполнять психологическим содержанием, ибо каждый этап – это специфическая по своему мотивационному содержанию психологическая ситуация.

В данной работе нами были рассмотрены и проведены исследования, которые показали, что формирование мотивации зависит от

оптимистического настроения учителя, который верит в успех своего подопечного; ставит себя на его места; проявляет эмпатию и чувство юмора.

Методические рекомендации и выводы по данной работе могут быть использованы в практической деятельности учителями начальных классов, студентами, педагогами – психологами в просветительской деятельности.

**Литература:**

1. Алипханова Ф.Н., Арскиева З.А. Педагогический оптимизм как психолого-педагогическая проблема / Ф.Н. Алипханова, З.А. Арскиева // Мир науки культуры и образования. – Горно-Алтайск. - 2016. - № 6(61). - С. 45-47.
2. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю / В.А. Сухомлинский. - К: Радянська школа, 1984. - 254 с.
3. Арскиева З.А. К вопросу о педагогическом оптимизме / З.А. Арскиева // Сборник материалов международной научно-практической конференции: Профессиональная подготовка специалистов в высших заведениях «Проблемы и перспективы»; под ред. Ф.Н. Алипхановой. – Махачкала: ДГПУ, 2016. - С. 169-176.
4. Арскиева З.А. Современные требования к профессиональной подготовке будущего педагога-психолога и место в ней педагогического оптимизма / З.А. Арскиева // Материалы XI Международной научно-практической конференции «Научное пространство Европы – 2017». - Пшемисль (Польша), 2017. - С. 48-52.
5. Осипова И. Формирование учебной мотивации школьников / И. Осипова // Лучшие страницы педагогической прессы. - 2004. - № 1. С. 76.
6. Унт Н.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. - М.: Педагогика, 2003. – 190 с.

**Сведения об авторе:**

**Арскиева Залия Абасовна** (г. Грозный, Россия), соискатель кафедры теории и технологии социальной работы ФГБОУ ВО ЧГУ, e-mail: zaliya66@mail.ru

**Data about the author:**

**Z. Arskieva** (Grozny, Russia), competitor of Department of theory and technology of social work of the CSU, e-mail: zaliya66@mail.ru

## СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК: 37.013.42

### КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКИХ УСТАНОВОК ЛИЧНОСТИ

Т.А. Лукишина

**Аннотация.** Статья посвящена изучению концептуальных основ социокультурного моделирования процесса формирования патриотических установок личности. Автор рассматривает диагностическую модель базовых показателей формирования патриотических установок личности, которая включает в себя следующие компоненты: целевой, критериальный, формирующий, результативный. Диагностическим объектом анализа выступили респонденты трех групп республиканской молодежи. Исследование показало, что процесс формирования патриотических установок является диагностируемым.

**Ключевые слова:** молодежь, патриотизм, социокультурное моделирование, патриотические установки, участники поискового движения.

### THE CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF SOCIO-CULTURAL MODELING OF PATRIOTIC ATTITUDES FORMATION PROCESS OF THE INDIVIDUAL

T. Lukishina

**Abstract.** The article is devoted to the study of the conceptual foundations of socio-cultural modeling of patriotic attitudes formation process of the individual. The author considers a diagnostic model of the basic indicators of patriotic attitudes formation process of the individual, which includes the following components: target, criterial, formative, resultant. The diagnostic object of the analysis includes three groups of republican young people. Based on the data of the specific study carried out in 2016, the patriotic attitudes formation process is diagnosed.

**Keywords:** youth, patriot, socio-cultural modeling, patriotic attitudes, the participants of the search movement.

Концептуальные основы социокультурного моделирования процесса формирования патриотических установок личности связаны с выявлением исходных теоретических положений, принципов системного построения исследуемого процесса на основе выявления структуры и характера управления социокультурной системой. Известно, что моделирование - это универсальный процесс форм научного познания, связанный с применением конструирования преобразований и явлений в какой-либо сфере деятельности.

Современные исследования представлены трудами ряда авторов, и в том числе – И.И. Легостаев, А.С. Вергузь, Е.В. Пономаренко, С.М. Годник, С.О. Грунина, С.В. Рябов, О.М. Потаповская.

Так, современный ученый Р.В. Володин считает, что во многих дискуссиях, посвященных гносеологической роли и методологическому значению моделирования, термин «моделирование» употреблялся как синоним познания, теории, гипотезы и т.п. По его мнению, моделирование – это важнейшее условие создания, развития и эффективной реализации модели управления на базе принципов, форм, методов воспитания и других вопросов, которые рассматриваются в теории управления.

Моделирование связано с конкретной технологией управления системами воспитания [1, с.95-98].

Известный специалист по моделированию научных систем - Е.А. Лодатко обратил внимание на социокультурную сущность педагогической деятельности как разновидности социальной практики в условиях моделирования. По его мнению, это некий процесс исследования, построения, изучения чего-либо, поэтому он должен характеризоваться: целью (для чего осуществляется моделирование?), объектом (где осуществляется моделирование?) и предметом (что моделируется?). Социокультурное пространство, по мнению автора, имеет динамическую кластерную структуру, ориентируемую на удовлетворение потребностей отдельных социальных групп общества или государственных структур. Среди характеристик моделирования Е.А. Лодатко наиболее важными и информативными считает понятийные, процессуальные, структурно-содержательные, результативные и концептуальные [2, с.146-147].

Таким образом, социокультурное моделирование – это управление подсистемами на основе соотнесенности и соподчиненности компонентов с другими уровнями иерархии. На основе стратегии социокультурного моделирования субъекты социального взаимодействия развиваются в системе

приоритетов развития социокультурной среды. Субъекты социокультурного моделирования реализуют свою направленность как в локальных, так и в глобальных процессах, согласовываясь с общей целью.

Исходя из представленных точек зрения, можно сделать вывод, что социокультурное моделирование - это система субъектов социального взаимодействия, структурированная на основе построенного социокультурного пространства, связанного с субъектами социокультурного взаимодействия.

По нашему мнению, социокультурное моделирование отличается от педагогического моделирования следующими показателями:

- целостность и оперативность социокультурного развития личности на основе социально-детерминированного воздействия на патриотическое сознание личности;

- углубление и расширение сферы социального познания путем развития социокультурной ситуации;

- обновление и реализация определенных социокультурных изменений в личности на протяжении всего процесса.

*В данном исследовании под социокультурным моделированием понимается управление взаимодействием системообразующих компонентов моделей на основе интеграции социокультурной сферы и экспертной системы объективного измерения качества формирования патриотических установок личности (авторская трактовка).*

Обратимся к диагностической модели базовых показателей формирования патриотических установок личности.

Под диагностической моделью рассматривается совокупность критериальных и базовых параметров и показателей, связанных между собой конструированием идеальной системы патриотических ценностей и установок личности. Диагностическая модель разработана на основе оперативного изучения и оценки потребностей респондентов, уровня патриотических ценностей и установок, гражданско-правовых знаний, интересов и потребностей личности.

Диагностическая модель включает в себя целевой, критериальный, формирующий и результативный компоненты. Критериальный компонент представлен пятью критериями сформированности патриотических ценностей и установок личности: социально-личностный, духовно-нравственный, социально-смысловой, поведенческий. Формирующий компонент характеризуется системой социально-культурных мероприятий. Результативный компонент

включает в себя изучение мнения респондентов о социально-культурных мероприятиях, влияющих на формирование патриотического сознания молодёжи, и о значении органов государственной власти, институтов гражданского общества в формировании патриотических установок личности.

*Целевой компонент диагностической модели.*

*Цель диагностической модели* – отразить результаты исследования, проведённого в 2016 году на базе лаборатории моделирования региональных систем патриотического воспитания негосударственного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Центр социально-гуманитарного образования» на основе изучения патриотических ценностей и установок трех групп республиканской молодёжи. В первую группу (ОПВДиП) вошли специалисты, курирующие вопросы патриотического воспитания в различных муниципальных образованиях Республики Татарстан. Ко второй группе отнесены участники некоммерческого партнерства «Снежный десант». Третья группа представлена рабочей молодёжью, учащимися колледжей, студентов [3, с.7].

*Формирующий компонент диагностической модели.*

В условиях формирующего компонента диагностической модели в исследовании анализировалась *система социально-культурных мероприятий*, влияющих на формирование патриотических установок личности.

*1. Военно-патриотические акции: фестивали, слеты, конкурсы и другие формы социально-культурной активности республиканской молодежи.*

Взаимосвязь социально-культурных, образовательных, военно-патриотических клубов и организаций прослеживается на основе совместной работы воинских частей, ветеранских союзов, патриотических комитетов, организующих подобные мероприятия.

В системе социально-культурной деятельности существует многолетняя добрая традиция совместной деятельности образовательных организаций, командования и коллективов воинских частей, воинской общественности, где устанавливаются постоянные контакты со школами и учреждениями дополнительного образования.

В целях регулирования и координации проведения военно-патриотических акций налажены постоянные связи с шефскими гражданскими организациями и социально-культурными учреждениями.

В газетах, на телевидении, в СМИ регулярно публикуется информация о школьных, городских и районных спортивно-массовых мероприятиях с участием различных категорий лиц. Налажено постоянное шефство многих воинских частей над детскими домами, где школьники под руководством военных учатся стрелять, отрабатывать навыки противовоздушной обороны, учатся сопротивляться химической атаке, преодолению препятствий и т.д.

Управления образования проводят соревнования по оборонно-массовой работе, сдаче норм Всесоюзного физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне»; мероприятия по развитию физической подготовки и спорта, развитию прикладных и военно-прикладных видов спорта. Приоритетными стали: изучение военного дела; создание коллективов художественной самодеятельности, которые выступают в госпиталях и военных формированиях; развитие инициативы детей для подготовки подарков участникам войны; создание поисковых экспедиций.

Особое внимание обращается на изучение истории Великой Отечественной войны, подвигов защитников Родины, сохранение памяти о героизме людей, развитии военно-прикладного навыка. В России к социально-культурной деятельности привлекаются военнотруженики, проходящие службу как по призыву, так и по контракту, которые проводят занятия в клубах юных моряков, юных пограничников. Под руководством военных интересно проходят конкурсы и строевые смотры, известные военно-спортивные игры «Зарница» и «Орленок». Военные выступают в роли организаторов, педагогов и независимых судей, входят в состав организационных комитетов, советов, штабов при проведении спортивно-массовых праздников, общественно-политических акций и других мероприятий. Организуются военные строевые занятия, полевые выходы; участники задействованы в проектировании боевой ситуации.

*2. Выполнение ритуалов: поднятие флага, исполнение гимна.*

Данный ритуал с достоинством выполняют во многих вузах, военных заведениях, государственных и общественных учреждениях. Поднятие флага рассматривается как патриотическая акция, в которой участвуют лучшие представители.

Награждение участников почетными грамотами, боевыми и похвальными листами, медалями и орденами является признанием патриотического служения Родине.

*3. Обучение в учебно-полевых лагерях и участие в поисковых экспедициях.*

Одним из важных условий формирования патриотических ценностей и установок личности является исследовательская работа по краеведению, работа музеев и поисковых экспедиций. Так, с 23 апреля по 9 мая 2016 года сотрудники и преподаватели НОУ ДПО «Центр социально-гуманитарного образования» в составе сводного поискового отряда «Снежный Десант» приняли участие в экспедиции по поиску и захоронению останков советских воинов, погибших в годы Великой Отечественной войны. Экспедиция проводилась у д. Мостки в Новгородской области. Поисковикам в ходе экспедиции удалось обнаружить останки 19 солдат и командиров РККА. Были найдены два смертных медальона, один из которых удалось прочитать: «Циблиев Лазарь Михайлович, 1902 г.р., Уроженец: Воронежская обл., Коротояжский р-н, Урывский с/с, Успенский. Семья: Циблиева. Омская обл., Н. Тавдинский р-н, Андрюшинский с/с, д. Андрюшино. Мобилизован Н. Тавдинским РВК». На данный момент ведется поиск родственников солдата. Также в ходе работ была найдена именная ложка с данными бойца: «Друнис В.И., 1922 г.р., уроженец Архангельской области». В результате проведенного исследования удалось выяснить, что Друнис Валентин Иванович в составе Волховского фронта 197 гв. полка вышел из окружения в 1942 году и погиб годом позже в Ленинградской области, Тихвинском районе, р.п. Бокситогорск. Совместно с поисковым отрядом «Новгородец» проводился поиск родственников Земцова Андрея Ивановича, 1910 г.р., уроженца Татарской АССР, Рыбно-Слободского района, с. Анатки, останки которого были найдены в мае 2016 года. Боец пропал без вести в июне 1942 года. На связь с поисковиками вышла внучатая племянница, которой торжественно передали медальон и личные вещи солдата. Всего в апреле – мае 2016 года участниками поисковой экспедиции «Долина им. Н.И. Орлова» обнаружены останки 159 погибших в боях бойцов и командиров Красной Армии, которые были захоронены с воинскими почестями 7 мая 2016 года на воинском мемориале в д. Мясной Бор. Вместе с останками воинов найдено 25 солдатских медальонов, орден «Красной Звезды» и медаль «За боевые заслуги». Фамилии 8-ми павших воинов удалось установить в полевых условиях.

Поисковый отряд «Снежный десант» занимается увековечиванием памяти погибших в годы Великой Отечественной войны. Основные направления деятельности:

- поисковая работа – участие во Всероссийских «Вахтах Памяти»; работа с архивными документами; поиск, подъем и захоронение останков погибших в годы Великой Отечественной войны; ответы на запросы родственников; работа с ветеранами;

- агитационная работа – выступление в учебных заведениях (школах, вузах) с лекциями и фильмами о поисковой работе и Великой Отечественной войне; участие в республиканском «Марше Памяти»; организация «Марша Памяти» в г. Казани от Вечного огня Центрального парка Горького до Вечного огня парка Победы 22 июня в 4.00 утра.

Военно-патриотическое движение – это не только изучение боевого прошлого России и поисковые экспедиции. Смысл движения заключается в том, чтобы через интересные, познавательные формы работы дать представление о таких понятиях, как «память», «долг», «патриотизм», «присяга», «Отечество».

В целях патриотического воспитания, повышения мировоззренческой и исторической грамотности республиканской молодежи лаборатория НОУ ДПО ЦСГО организует обучающие семинары. В двухчасовую программу семинара включено:

1. Анализ политической ситуации в мире.
2. Экскурсии в музеи г. Казани.
3. Конкурс проектов на тему «Я – гражданин»

с поощрением победителей.

Ежегодно при участии Министерства образования и науки Республики Татарстан, Института Татарской энциклопедии и регионоведения АН РТ и Республиканского комитета профсоюза работников образования РТ проводится заочная конференция «Урок прошлого – наставление будущему», на которой

обсуждаются вопросы истории школы в узком (история учебного здания) и широком (история педагогического коллектива, ученичества, традиций) смысле.

По инициативе педагогов и по специальным заявкам на базе музея истории российского образования ЦСГО осуществляются различные обучающие и научно-практические мероприятия.

Основными направлениями *формирующего компонента* диагностической модели патриотического воспитания молодежи, реализуемой НОУ ДПО «Центр социально-гуманитарного образования», являются:

- повышение квалификации организаторов патриотического воспитания в муниципальных образованиях РТ, в образовательных учреждениях; руководителей патриотических клубов и объединений;

- разработка методических рекомендаций по использованию форм социально-культурной деятельности в воспитательной работе образовательных организаций;

- пропаганда просветительских программ и культурно-образовательных проектов, основанных на ценностях традиционной культуры;

- вопросы кадрового обеспечения реализации программ и проектов по патриотическому воспитанию и гражданской культуре.

*Результативный компонент* диагностической модели.

В рамках результативного компонента диагностической модели было изучено *мнение респондентов о социально-культурных мероприятиях, влияющих на формирование патриотического сознания молодежи* (см. табл. 1).

Таблица 1. - Мнение респондентов о социально-культурных мероприятиях, влияющих на формирование патриотических ценностей и установок личности

| Как Вы считаете, какие мероприятия патриотической направленности наиболее полезны для формирования патриотического сознания молодежи | Процент наблюдений |        |        |
|--|--------------------|--------|--------|
|  | ОПВДиП             | СД     | УРС    |
| Уход за воинскими мемориалами, братскими захоронениями и памятниками военной истории   | 57,1%              | 18,5%  | 43,3%  |
| Военно-патриотические акции: фестивали, слеты, конкурсы, пр.   | 66,7%              | 74,1%  | 37,5%  |
| Встречи с ветеранами   | 52,4%              | 51,9%  | 44,2%  |
| Уроки и лекции, на которых рассказывается о памятных датах, подвигах, традициях российского народа                                   | 23,8%              | 25,9%  | 33,3%  |
| Обучение в учебно-полевых лагерях и участие в поисковых экспедициях  | 52,4%              | 44,4%  | 15,8%  |
| Выполнение ритуалов: поднятие флага, исполнение гимна  | 9,5%               | 18,5%  | 15,0%  |
| Просмотр художественных и документальных фильмов   | 9,5%               | 22,2%  | 31,7%  |
| Чтение литературных произведений   |                    |        | 13,3%  |
| Личное участие авторитетных людей в делах и мероприятиях молодежи, их открытость и доступность для общения                           | 14,3%              | 11,1%  | 28,3%  |
| Другое   |                    |        | 1,7%   |
| Всего  | 285,7%             | 266,7% | 264,2% |

Распределение ответов на вопрос: «Какие мероприятия патриотической направленности наиболее полезны для формирования патриотического сознания молодежи» показало значительный разброс мнений респондентов.

Наименее значимыми среди респондентов ОПВДиП отмечены следующие мероприятия: «Выполнение ритуалов: поднятие флага, исполнение гимна» (9.5% выборов); «Просмотр художественных и документальных фильмов» (9.5% выборов); «Личное участие авторитетных людей в делах и мероприятиях молодежи, их открытость и доступность для общения» (14.3% выборов). Респонденты СД считают наименее значимыми при формировании патриотического сознания молодежи личное участие авторитетных людей в делах и мероприятиях молодежи, их открытость и доступность для общения (11.1% выборов), а респонденты УРС – чтение литературных произведений (13.3% выборов).

В рамках результативного компонента диагностической модели определялось значение *органов государственной власти и институтов гражданского общества в формировании патриотических установок личности.*

Органы государственной власти уделяют большое внимание патриотическому воспитанию и развитию личности. Государственная политика направлена на построение сложной, многоуровневой, многокомпонентной системы с учетом реализации различных патриотических программ [4;5] связанных с конкретными целями и ожидаемыми результатами.

Качество содержания и путей реализации поставленных целей по формированию патриотизма молодежи зависит от конструктивных решений в сфере принятия нормативных документов на всех уровнях государственной системы.

Степень сформированности системы патриотических ценностей и установок личности зависит от уровня общественно-практического опыта, интегрирующего ценностно-смысловые ориентации личности, мотивацию, способности, межпредметные знания.

Гражданско-общественная деятельность человека является сегодня одной из важнейших задач современной политики России при тесном взаимодействии учреждений, организаций и предприятий различной ведомственной принадлежности, общественных объединений и др.

В соответствии с проблематикой исследования проанализируем полученные результаты в контексте взаимодействия власти с различными социальными институтами по проблеме патриотического воспитания личности.

Государство представляет собой не только важнейший социально-политический институт общества, осуществляющий политическую власть в процессе регулирования поведения людей и взаимоотношений между ними, охраняющий его экономическую и социальную структуру, но и является субъектом гражданской компетенции наряду с другими социальными институтами, то есть определяет необходимый набор ценностей, знаний, навыков, установок, отношений.

В условиях трансформации российского общества традиционного понимания патриота как человека, любящего свое Отечество, преданного своему народу, готовому на жертвы и подвиги во имя интересов своей Родины, уже недостаточно. Постепенный переход индивидов от патерналистских ценностей к рациональным определяет важность категории доверия по отношению к государству как важнейшему социально-политическому институту, который помогает в становлении личности гражданина и предоставляет возможности для его развития, профессионального роста. Иными словами, патриотические установки базируются на уверенности в будущем, когда государство гарантирует каждому гражданину качество жизни, безопасность, равные возможности, перспективы.

Отвечая на вопрос: «Какие государственные структуры или общественные объединения являются наиболее полезными для молодежи?», респонденты всех групп на первое место поставили досуговые учреждения и объединения по интересам (50% – ОПВДиП, 53.6% – СД, 41.5% – УРС). Данное распределение ответов говорит о том, что досуговые учреждения, многие из которых являются коммерческими, направлены на удовлетворение актуальных потребностей, в первую очередь, молодежи как наиболее мобильной и перспективной социальной группы.

Общественные организации в качестве наиболее полезных выступили только для представителей СД – 28.6% и УРС – 9.3% выборов.

Комитеты (управления, отделы) по молодежной политике, которые призваны создавать благоприятные экономические, политические условия и правовые гарантии, способные улучшить качество жизни молодежи, были отмечены как значимые только представителями ОПВДиП (27.3%) и УРС (12.7%). Это объяснимо, т.к. по роду своей профессиональной деятельности представители ОПВДиП являются сотрудниками данных структур или взаимодействуют с ними. Респонденты УРС демонстрируют свои

патерналистские установки, выраженные в позиции, основанной на покровительстве государства своим гражданам.

Таким образом, проведенное моделирование по проблеме исследования позволило сделать вывод, что процесс формирования патриотических установок молодежи является диагностируемым. Подчеркнём, что социокультурное моделирование базировалось на раскрытии содержания основных компонентов диагностической модели в системе разработки критериев формирования патриотических установок личности.

Наиболее перспективными направлениями, которые позволяют решать проблему патриотического воспитания республиканской молодежи являются: развитие коммуникативных навыков в решении проблем патриотического развития личности в системе социально-культурной деятельности; реализация моделирования социального пространства с использованием новейших технологий социально-культурной деятельности по развитию патриотического мировоззрения личности.

#### *Литература:*

1. Володин Р.В. Модель управления патриотическим воспитанием курсантов в контексте модернизации Российского военного образования / Р.В. Володин // Гуманитарные проблемы военного дела. – 2015. – № 2(3). – С. 95-98.

2. Лодатко Е.А. Когнитивные метафоры и кластеризация в педагогическом моделировании / Е.А. Лодатко // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2013. – № 3(14). – С. 146-150.

3. Некрасов А.Ю., Кашуркина С.С., Лукишина Т.А. Отчет о научно-исследовательской работе по теме «Патриотические ценности и установки молодежи Республики Татарстан» / А.Ю. Некрасов,

С.С. Кашуркина, Т.А. Лукишина. - Казань: НОУ ДПО «Центр социально-гуманитарного образования». Лаборатория моделирования региональных систем патриотического воспитания. - 2016. - 96 с.

4. Программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.orthedu.ru/obraz/14526-gosudarstvennaya-programma-patrioticheskoe-vozpitanie-grazhdan-rossiyskoy-federacii-na-2016-2020-gody.html>

5. Программа «Патриотическое воспитание молодежи республики Татарстан на 2014-2020 годы» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.tatveteran.ru/creation/?id=65>

#### *Сведения об авторе:*

*Лукишина Татьяна Александровна* (г. Казань, Россия), инспектор отдела аналитических исследований и разработок, негосударственное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Центр социально-гуманитарного образования», e-mail: [conf@csgo-kazan.ru](mailto:conf@csgo-kazan.ru)

#### *Data about the author:*

*T. Lukishina* (Kazan, Russia), the supervisor of the department of analytic researches and developments, Non-government Educational Institution of Additional Professional Education «Center of Humanities & Social Education», e-mail: [conf@csgo-kazan.ru](mailto:conf@csgo-kazan.ru)





УДК 37.013.42/75

## О ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ И ВОЗМОЖНЫХ СПОСОБАХ ЕГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

**Е.В. Пономаренко**

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема патриотического воспитания подрастающего поколения с уточнением сущности понятия «патриотизм», указанием на составляющие элементы и отличительные особенности данного феномена.

В качестве возможного решения заявленной проблемы предлагается организация специально организованного процесса – социально-педагогического сопровождения. Раскрывается суть понятия «сопровождение»; представлено определение таких терминов, как «педагогическое сопровождение», «социально-педагогическое сопровождение»; перечислены компоненты социально-педагогического сопровождения и основные ориентиры деятельности в ходе организации данного процесса.

*Ключевые слова:* патриотизм, патриотическое воспитание, сопровождение, педагогическое сопровождение, социально-педагогическое сопровождение, подрастающее поколение, воспитательный процесс.

## ON PATRIOTIC EDUCATION AND POSSIBLE METHODS OF ITS IMPROVEMENT

**E. Ponomarenko**

*Abstract.* The article deals with the problem of patriotic upbringing of the younger generation with the clarification of the essence of the concept of "patriotism", an indication of the constituent elements and the distinctive features of this phenomenon.

As a possible solution to the stated problem, it is proposed to organize a specially organized process - social and pedagogical support. The essence of the concept "accompaniment" is disclosed, the definition of such terms as "pedagogical support", "social and pedagogical support" is presented, the components of social and pedagogical support are listed and the main activity guidelines during the organization of this process.

*Keywords:* patriotism, patriotic education, support, pedagogical support, socio-pedagogical support, the younger generation, the educational process.

Актуальность патриотического воспитания в настоящее время трудно переоценить. С целью сохранения и возрождения нашей страны общество нуждается в молодом поколении, нацеленном на развитие своего духовного мира; на поиск среди множества ориентиров нечто особенного, своего, родного. Анализ различного рода справочной и научной литературы по проблеме патриотического воспитания свидетельствует о многообразии подходов к определению сущности понятия «патриотизм». При этом общим для большинства из них является выдвигание на первый план общенародного содержания патриотизма – любви к родной земле, заботы о сохранении родного языка, гордости за национальные достижения, то есть национально-этнического аспекта.

Патриотизм представляет собой многогранное социальное явление, элементами которого являются национальная гордость, любовь к традициям своего народа, преданность Отечеству и уважение к другим народам. Патриотические чувства могут быть разнообразны в своем проявлении, но подлинный

патриотизм не тождественен ни космополитизму, ни национализму. Так, по мнению И.А. Ильина, любить свою страну не значит ненавидеть и презирать другие народы. Напротив, истинный патриот видит духовную силу и духовные достижения других наций, но «эта любовь к чужому духу и его достижениям совсем не мешают ему любить свою родину» [2, с.35].

Патриотизм – это часть глубокого подсознательного стремления к формированию группы, к преданности данной группе, составляющая особенность природы человека. Патриотические чувства закладываются в человеке уже с детских лет. Ребенок, рождаясь в определенном этносе, уже младенцем включается в особое пространство, осваивая язык, культуру определенного народа, принадлежность к которому воспринимается им как некая защита и помогает преодолевать страх перед неопределенностью. То есть, у человека с первых дней жизни постепенно формируется чувство его принадлежности к определенному этносу, поддержка и развитие которого очень важны, так как оно является основой сплочения отдельных

людей в единый народ, основой сохранения национальной идентичности и укрепления государства.

Патриотизм во все времена являлся чертой русского национального характера, опорой чему способствовала богатая и славная история нашего государства, а также многие достойные традиции и примеры. На протяжении веков постоянная угроза нашествия на страну направляла усилия общества на сохранение территориальной целостности и суверенитета. Необходимость сопротивления внешним врагам способствовала выработке чувств солидарности русского народа, что определило многие специфические черты его культуры и национальной организации. Так И.Л. Солоневич пишет: «Перед Россией со времен Олега до времен Сталина история непрерывно ставила вопрос «быть или не быть»? «Съедят или не съедят»? [6, с.263]. В основе мобилизующих подъемов нации лежали национальное самосознание и патриотические чувства русского народа.

Патриотическое воспитание в России всегда было тесно связано с русской национальной идеей (Н.А. Бердяев, С.Н. Булгаков, И.А. Ильин, В.В. Розанов, В.С. Соловьев, Л.Н. Толстой, П.Я. Чаадаев и др.), согласно которой первостепенными задачами являются следование нормам нравственного порядка и духовное самоопределение. Так, по мнению И.А. Ильина, истинный патриотизм есть «одно из высших нравственных достижений человека», его «духовное состояние», которое возникает в результате живого, подлинного и непосредственного духовного опыта [2, с.240]. У В.С. Соловьева находим, что настоящий патриотизм должен искать достойный предмет для веры и служения и «человек существует достойно, когда подчиняет свою жизнь и свои дела нравственному закону и направляет их к безусловным нравственным целям» [5]. Таким образом, патриотизм в понимании отечественных ученых и исследователей – это нравственный выбор, определяющий поведение человека и его социально-значимую деятельность.

Одним из механизмов, способствующих формированию личностных качеств субъекта, в том числе и патриотических, является образовательный процесс. Он позволяет обратить пристальное внимание на богатейшее наследие родной страны, самобытность ее культуры и языка, величие истории. При этом становление, развитие, изменение определенных качеств личности могут осуществляться в ходе специально организованного и управляемого воспитательного процесса, предполагающего организацию совместной деятельности педагогов

и обучающихся с целью приобщения подрастающего поколения к духовно-нравственной, культурной, социальной сторонам жизни. Воспитательная деятельность призвана формировать определенные качества, взгляды, убеждения личности. При этом необходимо научить ребенка анализировать свои поступки и результаты деятельности, способствовать возникновению у него определенных чувств и эмоционального отношения к различным жизненным аспектам.

Патриотизм олицетворяет сопричастность с историей, культурой родной страны, достижениями и ценностями народа. Патриотическое воспитание, имеющее глубокие исторические корни, реализовывалось в России в рамках краеведческого движения, массовой общественно полезной работы, деятельности различных движений и организаций. Оно предполагало сплоченность, солидарность личности с группой, товарищеское сотрудничество, готовность к взаимодействию и взаимопониманию, подчинение личных интересов общественным, согласие с общими целями, ценностями и идеалами.

Патриотическое воспитание – это систематическая целенаправленная деятельность, нацеленная на формирование патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству и ответственности за его будущее, уважения к традициям своего народа. Сегодня, когда вопросы патриотического воспитания обретают новые характеристики и требуют новых подходов к своему решению, очень важно уйти от формализма и через активную деятельность попытаться приучить подрастающее поколение к заботе о природе родной страны, о ее благоустройстве, о людях. Необходимо концентрировать усилия на выработывании ценностного отношения к явлениям общественной жизни прошлого и современности.

Воспитание патриотизма как качества личности должно осуществляться планомерно, на фоне информационного и психолого-педагогического сопровождения. Для этого необходима четко продуманная и эффективно спланированная систематическая работа по формированию, осознанию и принятию патриотических качеств, консолидация социальных институтов, создание новых стратегий и тактик осуществления патриотического воспитания.

Проблема воспитания подрастающего поколения в лучших традициях патриотизма требует современного научного осмысления, принятия адекватных и своевременных решений, а также обоснованной политики

соответствующих государственных органов. Все это может найти свое выражение в специально организованном процессе – социально-педагогическом сопровождении патриотического воспитания. С учетом того, что воспитание патриотических чувств следует проводить через осознание подрастающим поколением причастности к различным общественным процессам, через выбор активной жизненной позиции и гармоничное сочетание личных и общественных интересов, социально-педагогическому сопровождению может быть отведена в данном процессе главенствующая роль.

Понятие «сопровождение» вошло в науку относительно недавно, но все активнее используется в психологии, педагогике, социологии. Применительно к педагогике главной чертой сопровождения является выделение сопутствующего характера данного процесса в ходе образования, обучения, воспитания, социализации. Понятие «педагогическое сопровождение» основано на принципах гуманистической педагогики, педагогики сотрудничества, согласно которым особая роль отводится помощи, оказываемой детям в ходе образовательного процесса. Сопровождение в психолого-педагогической литературе чаще всего рассматривается как целостная система комплексной работы; как программы помощи и поддержки ребенка, родителей, педагогов; как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора [4].

Сопровождение основывается на максимальной свободе выбора и является формой партнерского взаимодействия, в процессе которого создаются условия для индивидуального принятия решений [1]. Процесс сопровождения необходимо рассматривать как целостную систему деятельности, включающую ряд взаимосвязанных компонентов, а именно:

- систематическую диагностику динамики развития объекта;
- создание определенных условий для успешности обучения и развития;
- отбор содержания и конкретных форм работы, применительно для достижения предполагаемого результата.

Исследователями выделяются различные виды педагогического сопровождения, например, информационно-педагогическое, психолого-педагогическое, социально-педагогическое и другие. Каждый из видов подразумевает организацию систематической и целенаправленной деятельности, имеющей

системно-структурные и процессуальные характеристики и предполагающей определенные качественные изменения, возникновение новых образований и форм деятельности, социальных связей. Так социально-педагогическое сопровождение предполагает создание особого пути поддержки ребенка, обеспечивающего корреляцию двух согласованных процессов: образовательного процесса и социализации. Социальная составляющая в данном случае предполагает создание условий, направленных на приобщение подрастающего поколения к общешкольным и общественным делам, на стимулирование интереса к социально ценным нормам жизни, на формирование ответственности, привычки к труду, трудолюбия, активности.

По мнению Л.В. Мардахаева, социально-педагогическое сопровождение в своей основе имеет категорию «взаимодействие» и предполагает деятельность по созданию наиболее благоприятных условий для самореализации человека на его жизненном пути. Данный процесс предусматривает, прежде всего, содействие тому, чтобы человек учился осмысливать суть ситуации и определять способы самореализации в определенных условиях [3, с.7]. Социально-педагогическое сопровождение не предусматривает гиперопеки над сопровождаемым, оно должно быть направлено на стимулирование его осознанной и целенаправленной активности, на накопление им социально-значимого опыта.

Общеобразовательные учреждения и общество едины. Их тесная взаимосвязь обусловлена нацеленностью школы на формирование личности, руководствующейся в своей деятельности общечеловеческими принципами, общекультурными ценностями; осознающей свою ответственность перед семьей, обществом, государством.

В ходе образовательного процесса обучающиеся усваивают общественные нормы, ценности, вырабатывают мировоззренческую позицию. При этом возможности социума могут способствовать созданию единой воспитательной системы с целью более эффективного формирования и развития личности, с целью привлечения обучающихся к работе по возрождению и сохранению культурных, исторических и духовно-нравственных ценностей.

Сегодня, когда для социума и его благополучного будущего актуальна проблема сплочения, главной целью государства должно стать образование, способствующее сближению личностно значимых целей деятельности

отдельного человека с целями всего общества [7, с.7]. При этом необходимо на государственном уровне уделить внимание выработке и осуществлению стратегии, предполагающей сплочение отдельных людей в единый народ, пробуждение в каждом человеке потребности в совершении добрых дел, воспитание у подрастающего поколения чувства национального достоинства и нравственного долга перед Отечеством, то есть предпринять определенные усилия для успешного решения проблемы патриотического воспитания подрастающего поколения. Определенную роль в данном случае будет играть организация систематической и целенаправленной деятельности по формированию у подрастающего поколения чувства верности родине, патриотического сознания, признания гражданского долга и обязанностей или социально-педагогическое сопровождение нравственно-патриотического воспитания.

Патриотизм является одним из наиболее значимых социальных чувств и качеств, так как с ним связаны важнейшие ориентиры духовного становления человека, а именно, глубокое понимание сущности народных традиций и готовность следовать им в жизни, эмоциональное отношение к ценностям родной культуры, к историческому прошлому, настоящему и будущему своего Отечества, чувства гражданского долга и ответственности, культура поведения и деятельности.

Успешность развития общества и государства во все времена зависела от уровня образования и социализации населения. Уверенность в правильности своих шагов, способность воспринимать новое, умение ставить цели и достигать их, обретение социального опыта для самостоятельной жизни – все это сопряжено с определенными трудностями, требующими активной деятельности по организации социально-педагогического сопровождения подрастающего поколения. При этом жизненно необходимым для существования государства и нации признается решение проблемы патриотического воспитания, так как очень важным элементом является сплочение народа в единую семью, развитие почтительности к государству, культуре, истории, традициям. Без воспитания уважительного отношения к устоям, без преданности и праведности невозможно нравственное развитие и совершенствование личности.

Активного привлечения обучающихся к

решению социально-значимых, экологических проблем, развитию в сознании и чувствах школьников патриотических ценностей, взглядов и убеждений можно достичь в процессе систематичной и целенаправленной работы по сплочению коллектива единой идеей, созданию инициатив для включенности в социальную среду, организации разноплановой деятельности. Деятельность по организации социально-педагогического сопровождения должна быть нацелена на создание условий и использование средств, имеющих не жесткий, диагностико-рекомендательный характер. Все формы данной деятельности должны обеспечивать эмоциональную вовлеченность учащихся, их субъектность.

Социально-педагогическое сопровождение патриотического воспитания, прежде всего, должно быть направлено на:

- осознание представителями подрастающего поколения российской идентичности;
- разъяснение роли России в мировой истории, сохранение исторической памяти и развитие чувства гордости за родное Отечество;
- распространение российской культуры и пропаганду культурных образцов, предполагающих формирование определенной логики поведения и выстраивание моделей собственной жизни;
- стимулирование социальной активности подростков и их привлечение к участию в социальных проектах различного уровня;
- развитие стремления к самообразованию, интеллектуальное и духовное обогащение, культурное совершенствование;
- укрепление социальной солидарности, предполагающее умение находить компромиссные решения, договариваться, сотрудничать на основе взаимоуважения.

Основу формирования и реализации патриотического воспитания необходимо создавать общими усилиями каждой семьи, общеобразовательных учреждений, государственных органов власти. По нашему мнению, введение в практику образовательных учреждений социально-педагогического сопровождения патриотического воспитания способно существенно повысить уровень развития нравственно-патриотических качеств личности, сформировать позицию деятельностного участия в социально-полезных делах, содействовать переходу объективных общественно-значимых целей в личные мотивы и развитию ценностей подрастающего поколения.

*Литература:*

1. Айрапетов В.А. Педагогическое сопровождение духовного становления старшеклассников в процессе их приобщения к русской художественной культуре: дис. ... канд. пед. наук / В.А. Айрапетов. – СПб., 2005. – 184 с.

2. Ильин И.А. Собрание сочинений в десяти томах / И.А. Ильин. – Том IV. – Москва: «Русская книга», 1993. – 414 с.

3. Мардахаев Л.В. Социально-педагогическое сопровождение и поддержка человека в жизненной ситуации / Л.В. Мардахаев // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 6. – С. 4-10.

4. Рожков М.И. Социально-педагогическое сопровождение: концептуальное осмысление процесса / М.И. Рожков // Психология и педагогика социального

воспитания: материалы науч.-практ. конференции, посвящённой 70-летию со дня рождения А.Н. Лутошкина. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2005.

5. Соловьев В.С. Национальный вопрос в России [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://iknigi.net/avtor-vladimir-solovev/19873-nacionalnyu-vopros-v-rossii-vladimir-solovev/read/page-1.html>

6. Солоневич И.Л. Народная монархия / И.Л. Солоневич. – М.: ЭКСМО-Алгоритм, 2003.

7. Яковлев Е.В. Управление качеством образования: учебно-практ. пос. Ч. 1 / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – 147 с.

*Сведения об авторе:*

**Пономаренко Елена Викторовна** (г. Москва, Россия), заместитель директора ГБОУ «Школа № 2120» г. Москвы, e-mail: [ponomarenko1969@bk.ru](mailto:ponomarenko1969@bk.ru)

*Data about the author:*

**E. Ponomarenko** (Moscow, Russia), “School No. 2120” of the city of Moscow, e-mail: [ponomarenko1969@bk.ru](mailto:ponomarenko1969@bk.ru)



## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЛИНГВИСТИКА

УДК: 378.2

### ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

М.В. Назарова, А.А. Валеев

**Аннотация.** Современная действительность диктует сегодня высшему образованию ориентироваться на применение интерактивных технологий, которые способствуют интенсификации вузовского обучения. В частности, это касается и обучения в сфере иностранных языков, что обусловлено такими факторами, как объединение языковой, общекультурной и профессиональной подготовки будущего специалиста; необходимостью формирования коммуникативных компетенций; успешной актуализацией полученных знаний в практической деятельности и т.д.

Как показало исследование, эффективное использование интерактивных технологий при обучении студентов вуза иностранному языку напрямую связано и с качеством образования, что требует повсеместную методическую помощь студентам в продуктивном использовании языковых и коммуникативных компетенций в межкультурном общении [2]. В статье раскрываются следующие актуальные аспекты: использование интерактивных методов обучения иностранному языку через реализацию таких компонентов, как когнитивный и деятельностный; расширение дидактических возможностей использования интерактивных технологий при обучении студентов вуза иностранному языку; использование вариативности мультимедийных средств обучения, программных средств, компьютерных технологий, телекоммуникаций, обучающих программ и интерактивных курсов в контексте формирования языковой и коммуникативной компетенций; расширение диапазона активизации письменной речи как продуктивной части речевой деятельности; использование модульного принципа как самостоятельного раздела учебного курса.

Освещение этих вопросов направлено на создание перспектив для преподавания иностранных языков в вузе, поскольку применение интерактивных технологий повышает мотивацию к познавательной деятельности студентов и интереса к изучаемому предмету, способствуя, тем самым, и индивидуализации обучения [8].

**Ключевые слова:** интерактивные технологии, интерактивные методы, интенсификация обучения, иностранный язык, языковая подготовка, мультимедийные средства обучения, модульный принцип, познавательная деятельность.

### TEACHING UNIVERSITY STUDENTS A FOREIGN LANGUAGE THROUGH THE USE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES

M. Nazarova, A. Valeev

**Abstract.** Today modern reality dictates higher education to focus on the use of interactive technologies that contribute to the intensification of higher education. In particular, this also applies to education in the field of foreign languages, which is conditioned by such factors as the unification of the language, general cultural and professional training of the future specialist; the need for the formation of communicative competences; successful actualization of the received knowledge in practical activity, etc.

The study showed that the effective use of interactive technologies in teaching university students a foreign language is directly related to the quality of education, which requires universal methodological assistance to students in the productive use of linguistic and communicative competences in intercultural communication [2]. The following topical aspects are revealed in the article: the use of interactive methods of teaching a foreign language through the implementation of such components as cognitive and activity; Expansion of didactic opportunities of using interactive technologies in teaching university students foreign languages; The use of variation in multimedia teaching aids, software, computer technologies, telecommunications, training programs and interactive courses in the context of the formation of language and communicative competencies; Expansion of the range of activation of written speech as a productive part of speech activity; The use of the modular principle as an independent section of the training course.

The coverage of these issues is aimed at creating prospects for teaching foreign languages at the university, since the use of interactive technologies increases the motivation for cognitive activity of students and interest in the subject studied, thus contributing to the individualized learning [8].

**Keywords:** interactive technologies, interactive methods, intensification of training, foreign language, language training, multimedia teaching aids, modular principle, cognitive activity.

В настоящее время высшая школа занята поиском таких форм, методов и приемов обучения, которые помогали бы не только качественно готовить будущего специалиста, но и

развивать в нем потенциал всесторонне развитой личности, способной не просто адаптироваться, но и активно использовать ситуации социальных перемен. А для этого при обучении иностранному

языку необходимо обеспечивать активное участие на занятии каждого студента, стимулируя его интерес к изучению языков и культур. Однако действительность такова, что в практике обучения иностранным языкам в неязыковом вузе наличествуют определенные противоречия, в частности, такие, как:

- необходимость повышения уровня обученности современного человека иностранным языкам и невысокая эффективность достижения этой цели;

- применение традиционных видов учебно-методического обеспечения и практическая потребность в инновационных формах использования интерактивных технологий;

- расширение возможностей информатизации образования и отсутствие повсеместного использования интерактивных технологий при обучении иностранному языку студентов вуза и т.д.

Эти и другие противоречия привели к формулировке проблемы исследования, которая заключается в необходимости четкого осознания и применения интерактивных технологий как средства интенсификации процесса обучения иностранным языкам студентов неязыковых факультетов. При этом, в пользу актуальности использования интерактивных технологий в учебном процессе вуза говорит то, что преподаватели должны уметь грамотно выбирать и применять те технологии, которые действительно не только соответствуют целям изучения конкретной дисциплины, но и способствуют интеллектуальному развитию студентов и их индивидуальных особенностей, т.е. обеспечивают возможности обучаться по индивидуальной программе, когда в полной мере учитываются познавательные способности студента к изучению иностранных языков.

Таким образом, в настоящее время использование интерактивных технологий становится неотъемлемым атрибутом при обучении иностранному языку. Это связано с тем, что использование интерактивных технологий модифицирует сам характер приобретения молодыми людьми знаний. Более того, это открывает возможности для обновления и методов преподавания, когда на первое место ставится диалог, на основе которого происходит процесс преобразования информации в знание [6].

В связи с вышеизложенным можно отметить следующее: сегодня поиск новых образовательных технологий, например, обучения иностранному языку, связан с тем, что традиционная система обучения уже не соответствует требованиям, предъявляемым к

уровню знания языка и способам его применения, поскольку часто наблюдается отсутствие необходимого объема автоматизации языковых навыков. В то время как практическое владение иностранным языком сейчас называют одним из важнейших характеристик специалиста, которому приходится общаться с зарубежными коллегами, например, в различных совместных проектах и программах. Поэтому на повестке дня стоит актуальный вопрос постоянного приобретения новых теоретических знаний и практического опыта в данной области.

Проблема формирования развивающейся личности со знанием языка требует использования таких форм и методов обучения, которые бы активизировали данный процесс с учетом создания дидактических условий актуализации осмысленности познавательной деятельности студента на всех уровнях его интеллектуальной, социальной и личностной активности. И этому, как показывает практика, способствует использование интерактивных технологий, спектр которых предполагает применение различных компьютерных систем и телекоммуникационных сетей, открывающих широчайшие возможности для получения информации и знаний, выходящих за пределы локального контекста, и характеризующих разнообразие источников на базе глобальной информационной инфраструктуры [7]. В этой связи, цель настоящего исследования заключается в раскрытии использования интерактивных форм как средства повышения качества образования студентов с целью овладения ими знаниями, умениями и навыками в сфере иностранного языка, а также использования интерактивных технологий для выведения процесса обучения на более высокий уровень информационной культуры и компьютерной грамотности учащейся молодежи. К сожалению, практика неязыкового вуза такова, что использование интерактивных технологий в процессе обучения иностранному языку пока не находит полного отражения как в теоретическом, так и в практическом аспектах. Отсутствие конкретной, четкой методики внедрения интерактивных технологий в процесс обучения иностранному языку и определил актуальность темы данной статьи.

Как известно, изучение иностранного языка обычно связывают со сферой его применения (General Purposes, Academic Purposes, Science and Technology, Specific Purposes, Occupational Purposes и т.д.) [5], отсюда, в неязыковом вузе важна ориентация на профессионально-ориентированное направление с тем, чтобы развивать у студентов иноязычную коммуникативную компетенцию, что сопряжено

с целями изучения специализированной профессиональной деятельности уже на самом начальном этапе. Исходя из этого, использование интерактивных технологий должно включать в себя и задачу формирования языковых компетенций в контексте профессионально ориентированной деятельности как дальнейшего развития иноязычной коммуникативной компетенции с точки зрения готовности к осуществлению иноязычного межличностного и межкультурного профессионального общения [14]. В этой связи, важно, чтобы использование интерактивных технологий предполагало реализацию таких необходимых компонентов, как когнитивный и деятельностный. Если когнитивная составляющая учебного процесса включает в себя приобретение знаний посредством иностранного языка в рамках своей специализированной области, то деятельностная составляющая подразумевает уже формирование определенных практико-ориентированных умений и навыков в рамках иноязычной коммуникации (например, отсутствие постоянной направленности сознания на форму выполнения речевого действия, удержание в оперативной памяти определенного количества иноязычных единиц, извлечение из долговременной памяти иноязычных слов, грамотное сопоставление с родным языком, качественное оформление высказывания, использование иноязычной синонимии, качественная реакция на иноязычный вопрос, осуществление речевых операций в соответствии с речевой ситуацией, способность к переносу речевых операций в разные контексты и ситуации, умение вести беседу в рамках определенной темы общения и т.д.). При этом, важно также подчеркнуть, что обращение к интерактивным технологиям всегда будет представлять собой особую форму организации познавательной деятельности, что включает в себя и создание комфортных условий обучения для обеспечения его продуктивности [10]. Главное, чтобы осуществлялось постоянное взаимодействие друг с другом, погружение в реальную атмосферу делового сотрудничества, совместное моделирование ситуаций и т.д. [4]. Речь идет об интерактивной деятельности, в ходе которой студенты учатся критически мыслить, оценивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения и т.д. [3]. Таким образом, в рамках использования интерактивных технологий студенты одновременно находятся в непосредственном диалоговом режиме, применяя свои иноязычные знания, навыки и умения для приобретения необходимых языковых компетенций.

Итак, в современной вузовской практике, как правило, используются различные интерактивные технологии, что предполагает вариативность мультимедийных средств обучения и программных средств (мультимедийные диски, презентации, видео-, аудио-ролики), компьютерных технологий и телекоммуникаций, а также обучающие программы и всевозможные интерактивные курсы, видеокурсы, компакт-диски по иностранному языку и огромное разнообразие ресурсов Интернета (учебные и аутентичные материалы на иностранных языках). Все это дает возможность эффективного овладения иностранным языком, поскольку представляет собой в дидактическом аспекте полноценный учебно-методический комплекс [11]. Более того, интерактивные технологии помогают создавать ситуацию пребывания в языковой среде, предоставляя возможность формирования иноязычных речевых навыков и усвоения лексико-грамматического материала. Добавим сюда и богатую палитру наглядного языкового материала, обеспечивающего реализацию принципа индивидуальности, наличие постоянной обратной связи в системах «преподаватель-студент» и «студент-студент» и т.д. [1]. Использование на занятии аутентичного видеофильма вызывает интерес и стимулирует речевую деятельность. И здесь зрительный ряд и событийность в фильме должны быть направлены на создание ситуаций, которые ярко и наглядно имитировали бы реальное речевое общение. Сам сюжет обязательно должен иметь законченность события, а длительность должна не превышать 10 - 15 минут. В этом случае можно использовать передачу какой-нибудь актуальной новости, яркую и насыщенную рекламу и собственно отрывок из художественного фильма. Главное, подобрать такой сюжет, который студенты могли бы пересказать в виде законченного сообщения. В рамках этого приема можно выполнять такие упражнения, как: описание героев и восстановление их диалога, предсказание их будущих поступков, ответы на вопрос, почему этот герой так сказал или поступил и т.д.

Важной может стать и активизация такого аспекта языка как письменная речь, поскольку она также является продуктивной частью речевой деятельности. Например, студентам можно предложить «креативное письмо», в котором они на основе просмотренного видеосюжета должны раскрыть свое мнение по поводу увиденного, а также дать продолжение данной истории или поставить себя на место героя и повернуть сюжет в другую сторону. В рамках этого упражнения необходимо использование соответствующих



речевых формул, клише и выражений. В этой связи, с развитием интерактивных технологий можно использовать прием так называемой «корпусной лингвистики», когда студентам дают проанализировать корпус текстов по заявленной тематике. Опираясь на языковые особенности текстов разных жанров, студенты создают свои тексты с использованием примеров из различных областей знаний, что представляет собой мультидисциплинарный подход, актуальный для современных подходов обучения иностранному языку [13]. Для этого в условиях использования интерактивных технологий (например, компьютерных технологий) предлагаются специальные программы, позволяющие оперировать данными того или иного корпуса текстов, что также открывает новые перспективы при обучении студентов иностранному языку в контексте использования интерактивных технологий [12]. Эффективность познавательной деятельности студентов заключается в данном случае в том, что корпус может включать в себя несколько вариантов текстов одной тематики, в ходе работы над которыми студенты могут остановиться на наиболее ярких языковых явлениях с целью создания своего оригинального текста.

И здесь наибольшей популярностью пользуется интернет, при помощи которого успешно организуется обучение аудированию и говорению, чтению и письму; в режиме он-лайн осуществляется изучение страноведческой тематики. Более того, студенты могут быть создателями или соавторами информации, используя современные социальные сервисы и службы сети Интернет Веб 2.0 (Web 2.0), включая Блог (Blog), Твиттер (Twitter), ЮТьюб (YouTube), Вики (Wiki), подкаст (podcast) и т.д. Хорошим подспорьем являются такие компьютерные обучающие программы на CD-ROM от «Intermediate» до «Advanced», как: «LivingEnglish» (LivingEnglish. Живой английский. М.: «Репетитор Мультимедиа», 2006 г.); «FranklySpeaking» (FranklySpeaking. Говорим откровенно. М.: «Репетитор Мультимедиа», 2004 г.); «Discovering the World» (Discovering the World. Открываем мир. М.: «Репетитор Мультимедиа», 2004 г.); Британский курс английского языка «REWARD» и т.д. [9]. Каждая из этих программ в отдельности представляет собой интерактивную методику в виде стройной системы модулей, каждый из которых группируется вокруг одной темы и включает в себя различные мультимедийные упражнения (при этом, с автоматическим исправлением ошибок). В модулях представлена, как правило, разнообразная тематика («Знакомство»,

«Приветствия и встречи», «Интересы и хобби», «Профессия и работа», «Образование», «Продукты питания», «Шопинг» и т.д.). Программы предполагают и включение упражнений, которые выполняются обычно по таким разделам, как: «лексика», «письмо» и «говорение», чтобы способствовать формированию навыков понимания устной и письменной речи, а также правильному использованию грамматических форм. Сами упражнения можно связать со следующими заданиями: дополните фразы соответствующими лексическими единицами; составьте тематические фразы по предложенной модели; соотнесите фразы с соответствующими картинками; составьте маршрут по своему городу и сопроводите его соответствующими фразами; расположите в логическом порядке события в предполагаемом сюжете; найдите правильные ответы на услышанные вопросы; после просмотра видеосюжета ответьте на вопросы; соотнесите предложенный символ с определенным регионом Великобритании; составьте мини-диалог; восстановите диалог и т.д.

Следует отметить, что модульный принцип в преподавании иностранных языков позволяет говорить об использовании модулей как о самостоятельном разделе учебного курса, поскольку он также имеет свою определенную структуру, например: четко сформулированную цель обучения (овладение иностранным языком как средством общения, умение им пользоваться в устной и письменной формах, понимание речи на слух и т.д.); соответствующее место в конкретной дисциплине; детально разработанное методическое обеспечение; возможность заменяемости; логическую схему изучения данного модуля и его логическую завершенность; планируемые результаты обучения; четкую процедуру контроля; задания для самоконтроля и т.д. Модуль должен включать в себя: учебное содержание (законченный блок информации); функциональность (целевую программу действий студента); технологию (рекомендации преподавателя по ее успешной реализации). Возьмем, к примеру, из числа интерактивных технологий Программный комплекс SANAKO Study 1200 [15], предполагающий инновационный подход к учебному процессу, что включает в себя широкие возможности аудирования, активный тренинг речевой деятельности, живое обсуждение изучаемой проблематики, разного уровня тестирование, использование Интернета, вариативность самообучения и т.д. С помощью данного комплекса преподавателю легко использовать различные методы оценки и динамику

достижений студентов. При этом, осуществляется траектория обучения как для каждого студента, так и для всей группы в целом, поскольку все выполняемые речевые упражнения и задания основаны на аудио- и видеоматериалах, с которыми аудитория может работать самостоятельно и в автономном режиме. Отметим включенный в состав программного комплекса SANAKO Study 1200 модуль Examination Module для управления тестами в ходе проверки конкретных навыков и способностей каждого студента, когда преподаватель может редактировать тесты и варьировать в них типы заданий. И что очень важно, этот программный комплекс позволяет проводить экспресс-опрос студентов в рамках обсуждения их мнений по какой-либо теме.

С помощью Интернет-ресурсов студенты могут выполнять следующие виды работ: принимать участие в тестировании, в различных конкурсах и олимпиадах; участвовать в чатах и видеоконференциях; переписываться со сверстниками из других стран и т.д. Тем самым, общаясь в языковой среде, студенты вовлекаются в решение разного уровня задач, обучаясь адекватно реагировать на них, используя свои оригинальные высказывания, а не только усвоенные шаблонные языковые клише. Главное, это создание ситуации всеобщего охвата студентов на занятии; сам же преподаватель должен уметь грамотно перестраивать этапы занятия, например, останавливаясь на том моменте, который вызвал интерес у студентов. И, как показывает вузовская практика, использование интерактивных технологий при изучении языка наибольшую эффективность имеет в условиях реального общения на иностранном языке, что способствует формированию как социолингвистической, так и самообразовательной компетенции. Этому, в частности, помогают следующие виды общения: ролевое (когда студенты принимают на себя различные роли; дискуссионное (предполагает вовлечение студентов в проблемное обсуждение предлагаемой темы). В этой связи, отметим, что одним из важнейших назначений интерактивных технологий (включая и всевозможные аудиовизуальные средства - аудиозаписи, видеofilмы, аудиокниги и т.д.) является применение принципа индивидуального подхода, который позволяет учитывать выбор студентами различных уровней сложности при изучении иностранного языка, что обычно структурируется по системе «от простого к сложному» (часто используется, например, при обучении начинающей группы с разным уровнем подготовки). Индивидуальная работа со

студентами дает возможность дифференцированного подбора учебной информации, т.е., исходя из методических и дидактических задач, преподаватель может своевременно адаптировать для отдельных студентов сложный на данный момент учебный материал.

Проведенное теоретическое исследование и изученный практический вузовский опыт использования интерактивных технологий показали, что на сегодняшний день они являются эффективным образовательным ресурсом на всех этапах процесса обучения иностранному языку, будь то формирование знаний теоретического характера или практических навыков иноязычной речевой деятельности. Таким образом, отличительной особенностью интерактивных технологий можно считать их многофункциональность, что проявляется не только в широких возможностях средств обучения, но и предоставления особой среды общения. В связи с этим, можно сделать следующие выводы:

- интерактивные технологии представляют собой высокую степень интерактивности, создавая продуктивную учебно-познавательную среду, в которой возможны решения различных дидактических задач по изучению иностранного языка;

- интерактивные технологии дают возможность студентам приобретать навыки ориентации в информационном пространстве, где они обучаются грамотному поиску тематической информации, ее сбору и классификации;

- использование интерактивных технологий в учебном процессе активизирует мотивацию познавательной деятельности студентов, способствуя развитию в ней исследовательского аспекта, что очень важно при интеграции различных учебных дисциплин;

- использование интерактивных методов обучения в рамках Интернет-технологий расширяет возможности доступности знаний на основе выбора различных источников, а также коммуникативной направленности освоения иностранного языка;

- интерактивные технологии обеспечивают разнообразие форм и методов обучения с учетом индивидуализации учебной деятельности, что дает возможность увеличивать активное время обучения и повышать производительность студентов;

- использование интерактивных технологий способствует повышению качества обучения иностранному языку за счет того, что процесс обучения направлен на отработку практических навыков;

- интерактивный режим обучения дает возможность студентам самим контролировать режим и темп прохождения учебного материала при изучении иностранного языка;

- использование интерактивных технологий трансформирует обучение в творческий процесс, где поощряются инициатива и креативность, самостоятельность и познавательная устойчивость, что, в конечном счете, стимулирует студентов к дальнейшему самообразованию в ходе изучения иностранного языка.

Таким образом, интерактивные технологии содержат существенный дидактический потенциал, способствующий интенсификации и оптимизации учебного процесса, при организации которого необходимо наличие соответствующих интерактивных программ с большим образовательным ресурсом, а также владение самими преподавателями методикой интеграции интерактивных технологий и традиционных методов обучения в образовании.

#### **Литература:**

1. Валеев А.А. Индивидуальный подход в обучении иностранным языкам студентов неязыковых специальностей / А.А. Валеев // Педагогическое образование в России: прошлое, настоящее, будущее: Материалы Межд. науч.-практ. конф. 3-5 октября 2012 г. - Казань: Казанский университет, 2012. - С. 301-306.

2. Гейхман Л.К. Интерактивное обучение общению. Подход и модель / Л.К. Гейхман. - Пермь: Изд-во Пермск. ун-та, 2002. - 260с.: ил.

3. Коротчаева Е.В. Хочу, могу, умею! Обучение, погруженное в общение / Е.В. Коротчаева. - М., 1997.

4. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова. - М., 2006.

5. Поляков О.Г. Английский язык для специальных целей: теория и практика: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям направления «Лингвистика и межкультурная коммуникация» / О.Г. Поляков; Тамбов. гос. ун-т им. Г.Р. Державина [и др.]. - М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2003. - 186 с.

6. Потехина Е.В. Использование Интернет-технологий при обучении студентов гуманитарных специальностей математическим дисциплинам: дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Потехина. - Ставрополь, 2004. - 188 с.

7. Прокопьев И.И. Педагогика. Основы общей педагогики. Дидактика / И.И. Прокопьев, Н.В. Михалкович. - Минск.: ТетраСистемс, 2002. - 544 с.

8. Сизова Ю.С., Пригожина К.Б. Современное положение и перспективы развития профессионально ориентированного обучения иностранным языкам /

Ю.С. Сизова, К.Б. Пригожина // Педагогическое мастерство: материалы V междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2014 г.). - М.: Буки-Веди, 2014. - С. 264-269.

9. Трайнев В.А. Интенсивные педагогические и информационные технологии / В.А. Трайнев, Л.Н. Матросова, И.В. Трайнев. - М.: Прометей, 2000. - 257с.

10. Чернилевский Д.В. Инновационные технологии и дидактические средства современного профессионального образования: монография / Д.В. Чернилевский, В.Б. Моисеев. - М.: МГИУ, 2002. - 145 с.

11. Brown D. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. - 2<sup>nd</sup> edition / D. Brown. - Addison Wesley; Longman, 2001. - 480 p.

12. Curado A. Exploitation and Assessment of a Business English Corpus through Language Learning Tasks // ICAME Journal: Computers in English Linguistics 26, 2002. - С. 5-32.

13. Flowerdew J. Concordancing as a Tool in Course Design // Small Corpus Studies and ELT: Theory and Practice. - Amsterdam: John Benjamins, 2001. - С. 71-92.

14. Valeev A.A., Kondratyeva I.G. Technology of students' professional competences formation while teaching a foreign language. Procedia - Social and Behavioral Sciences. Volume 191 - selected. pp. 1-2882 (2 June 2015). The Proceedings of 6th World Conference on educational Sciences. Pp. 2250-2253.

15. Мультимедийные лингафонные кабинеты SANAKO [Электронный ресурс]. - Режим доступа: sanakolabs.ru/class/sanako-study-1200/

#### **Сведения об авторах:**

**Назарова Мария Владимировна** (г. Казань, Россия), преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, e-mail: MVNazarova@kpfu.ru

**Валеев Азгам Абрамович** (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, Казанский (Приволжский) федеральный университет, e-mail: agzam.valeev1952@yandex.ru

#### **Data about the authors:**

**M. Nazarova** (Kazan, Russia), university teacher, Kazan (Volga region) Federal University, e-mail: MVNazarova@kpfu.ru

**A. Valeev** (Kazan, Russia), doctor of pedagogical sciences, professor, Kazan (Volga region) Federal University, e-mail: agzam.valeev1952@yandex.ru

УДК 372.881.1

## ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.И. Торунова, М.В. Погодаева, Э.А. Житницкая

**Аннотация.** Анализ показателей здоровья детей и молодежи в России за последние два десятилетия свидетельствует о сохраняющейся тенденции снижения их физического, психического и нравственного здоровья. Широкое распространение получили социально-негативные явления: табакокурение, употребление пива, рискованное половое поведение. Отсутствие системы непрерывного педагогического образования по формированию ценности здоровья и ЗОЖ является одной из важных причин низкой эффективности работы, проводимой в образовательных организациях.

В статье обосновываются потенциальные возможности дисциплины «Иностранный язык» для обеспечения непрерывности формирования здорового образа жизни у обучающихся, и освещается опыт проведения этой работы через систему урочных и внеурочных занятий по сквозной теме.

**Ключевые слова:** культура здоровья, ЗОЖ, система непрерывного педагогического образования, непрерывное языковое образование, система учебных и внеучебных занятий по сквозной теме.

## HEALTHY LIFESTYLE IN STUDENTS' TRAINING IN THE SYSTEM OF NON-STOP LANGUAGE EDUCATION

N. Torunova, M. Pogodaeva, E. Zhitnitskaya

**Abstract.** The analysis of the health indices dynamics for children, teenagers and young people of Russia during the last two decades testifies that there is a lasting tendency of decline of physical, mental and moral health of those under instruction. The social negative phenomena like tobacco-smoking, beer drinking and risky sexual behavior have become widely spread. The absence of non-stop system of pedagogical education focused on health value and a healthy lifestyle is one of the major reasons of low efficiency of the work carried out by educational institutions. The article substantiates the potential possibilities of a foreign language teaching as an aspect to provide those trained with non-stop formation of a healthy lifestyle and it examines the work done within the frame of class and extra class activities amalgamated by one topic.

**Keywords:** health care culture training, healthy lifestyle, non-stop system of pedagogical education, non-stop language education succession, the frame of class and extra class activities amalgamated by one topic.

Происходящая в настоящее время реформа Российского образования от дошкольного до послевузовского может обеспечить благоприятную возможность улучшения состояния здоровья обучающихся при учете факторов риска для здоровья и развития, возникающих при обучении и совершенствовании учебно-воспитательной работы по формированию культуры здоровья. Под культурой здоровья нами, наряду с другими авторами, понимается «социально-психологическая деятельность индивидуума, направленная на укрепление и сохранение здоровья, освоение норм, принципов, традиций здорового образа жизни, превращение его во внутреннее богатство личности» [14; с.31]. Из определения следует, что здоровый образ жизни является составляющей частью понятия «культура здоровья». Здоровый образ жизни - это определенная поведенческая культура. Основным содержанием данного понятия в нашем понимании является забота о физическом,

психическом и нравственном здоровье как высшей ценности. ЗОЖ – способ жизнедеятельности, направленный на сохранение и улучшение здоровья как условия и предпосылки существования и развития других сторон образа жизни [6]. Формирование ЗОЖ обучающихся в системе непрерывного образования от дошкольного до вузовского и послевузовского обеспечивает реализацию важнейших принципов здоровьесберегающей педагогики - непрерывности и преемственности, определяемых Н.К. Смирновым как необходимость проводить здоровьесберегающую работу в образовательных организациях не от случая к случаю, а каждый день и на каждом уроке; формирование ответственности обучающихся за свое здоровье, поведение и жизнь [12].

Воспитание культуры здоровья должно начинаться уже в дошкольном и младшем школьном возрасте, когда закладываются жизненно важные установки, и формируется базис биологического и социального

компонентов здоровья. Начатое в раннем детстве формирование приоритетного отношения к своему здоровью должно сопровождать человека всю его жизнь. В этом контексте мы можем обсуждать систему непрерывного здоровьесберегающего и здоровьесформирующего образования в общем, и воспитание культуры здорового образа жизни в процессе иноязычного общения, в частности.

В настоящее время проводятся работы по изучению состояния здоровья подрастающего поколения и учебных факторов (гиподинамия, психическое напряжение, хронический стресс и др.), влияющих на его формирование. Накоплен опыт взаимодействия министерств здравоохранения и образования в проведении совместной работы. Осуществляется разработка и внедрение современных здоровьесберегающих педагогических технологий. Совершенствуются разнообразные формы психолого-педагогического сопровождения дошкольников, школьников, студентов, детей с ограниченными возможностями и нуждающихся в специальных условиях при получении образования. Проводятся различные мероприятия по формированию ЗОЖ учащихся, профилактике отклоняющихся форм поведения и потребления психоактивных веществ (ПАВ), суицидов [1;2;3;4;7;10;11].

В документах 16-го конгресса Европейского союза школьной и университетской медицины и здоровья звучит обращение организовывать детские центры здоровья для координации действий педагогических и медицинских работников, направленные на сохранение и укрепление здоровья учащихся и студентов [8].

С начала 90-х годов 20 века в России сохраняется тенденция ухудшения физического, психического и нравственного здоровья обучающихся. Самую большую группу школьников составляют дети,отягощенные хроническими заболеваниями и функциональными расстройствами [13].

Процесс формирования культуры здоровья и ее важнейшей составляющей ЗОЖ должен осуществляться на всех уровнях обучения (от дошкольного до послевузовского) и проходить через все образовательные области / предметы / дисциплины в системе урочных и внеурочных занятий: в кружках, спортивных секциях. Федеральные государственные образовательные стандарты направляют деятельность образовательных организаций всех уровней на реализацию педагогики здоровья в учебном процессе. Для непрерывного сопровождения здоровьесбережения и формирования культуры ЗОЖ в образовательном процессе необходима

преимущество дошкольного, начального, основного общего, профессионального и дополнительного образования [5].

Непрерывное образование рассматривается сейчас в качестве руководящей концепции для будущих реформ и нововведений в экономической и социальной сферах общества [7].

Приоритетное место в концепции здоровьесформирующего образования занимает воспитание как процесс формирования иерархии потребностей и ценностей, которые наиболее благоприятны для самореализации человека, его возможностей и выработки у него здорового способа жизни. В рамках здоровьесформирующей концепции встает задача воспитания у обучающихся потребности в здоровье, формирования у них научного понимания сущности здорового образа жизни и выработки индивидуального валеологически обоснованного способа жизнедеятельности. Образовательная среда должна обеспечить возможности для развития личности не только ребенка, но и педагогов, и других участников образовательного процесса. Система ценностей, ориентированных на гуманистическое, безопасное развитие ребенка, предполагает создание социально-педагогической адаптивно-развивающей среды [1;4].

С учетом анализа компонентов ЗОЖ предлагается следующая концепция воспитания здорового человека: через нравственное, физическое и половое воспитание, формирование индивидуального способа психосаморегуляции и пищевого поведения, гигиенические, физиологические, экологические и медицинские знания – к здоровому образу жизни и соматическому здоровью.

В данной концепции иноязычное образование занимает особое место, связанное с формированием личности, ориентированной на здоровый образ жизни. Как средство общения и вторичный способ познания действительности иностранный язык выполняет и культуuroобразующую функцию. Язык отражает реальность и интерпретирует её. Принцип соизучения языка и культуры – важный фактор достижения стратегической цели обучения иностранному языку – формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Иноязычное слово может мотивировать обучающихся к формированию культуры здорового образа жизни.

Иностранный язык как один из немногих учебных предметов предоставляет уникальные возможности непрерывного формирования культуры здорового образа жизни со 2 по 11

класс и далее в образовательных организациях среднего профессионального, высшего и послевузовского образования. Непрерывность иноязычного образования является важнейшим условием эффективности воспитания культуры здорового образа жизни в процессе межкультурной коммуникации.

Учитель иностранного языка, сам как личность, и через организацию процесса обучения межкультурной коммуникации в системе урочных и внеурочных занятий по сквозной теме способствует воспитанию поведения с ориентацией на здоровье обучающихся [17]. Включение формирования культуры ЗОЖ в содержание всех видов деятельности учителя иностранного языка: проектировочную, организаторскую, коммуникативно-обучающую – рассматривается также как непереносимое условие результативности воспитания культуры здоровья [15].

Авторами накоплен многолетний опыт формирования культуры здоровья средствами иноязычного общения у обучающихся (в том числе и дошкольников) в различных образовательных организациях. Представим процесс формирования культуры здорового образа жизни в системе непрерывного иноязычного образования от дошкольного до вузовского.

Формирование здоровья ребенка-дошкольника проходит в процессе активного внедрения здоровьесберегающих технологий в воспитательном процессе [10]. Рассмотрим возможности воспитания культуры здоровья на примере формирования здорового образа жизни и безопасного поведения в процессе обучения иностранному языку детей старшего дошкольного возраста. Использование познавательной деятельности в области безопасности в целях преподавания иностранного языка позволяет решать следующие задачи:

1) усилить мотивацию изучения иностранного языка за счет насыщения лексики интересной для детей информацией и включения дошкольников в деятельность по обеспечению безопасности с использованием иностранного языка;

2) сделать иноязычные слова, фразы практически ориентированными на обеспечение личной безопасности;

3) обеспечить прочность запоминания, за счет включения иноязычной лексики в сюжетно-ролевые игры по теме «Здоровье»;

б) обогатить словарь повседневной игровой лексики дошкольника словами по темам «Здоровье», «Я в городе», «Моя семья»;

7) научить дошкольников использовать иноязычный материал по теме «Безопасность»,

«Здоровье» в повседневной коммуникации: сообщать информацию о себе, выражать просьбу, давать оценку в опасных ситуациях и для осуществления практической деятельности в области личной безопасности [9].

Методология здоровьесберегающего образования в детском саду и далее в начальной школе состоит в том, чтобы в свободной игровой и творческой деятельности, главным образом через подражание, практические действия и другие формы продуктивного поведения, формировать мотивационные основы гигиенического поведения, безопасной жизни, нравственно-психологического компонента ЗОЖ.

В основной школе главная педагогическая задача в области здоровьесформирующего обучения заключается в формировании индивидуального способа укрепления своего здоровья, психосаморегуляции путем развития рефлексии, в рамках которой становятся возможными самопознание своих физиологических, психологических и половых особенностей, постановка проблем, анализ и коррекция собственной деятельности.

В средней школе основная задача в области здоровьесформирующего обучения состоит в выработке индивидуального способа здорового образа жизни, овладении необходимыми знаниями и навыками предупреждения болезней, подготовке к семейной жизни и воспитанию детей. Решение этой задачи обеспечивается путем создания условий для анализа (самоанализа), самостоятельного выбора способов переработки учебного материала и самообразования.

В каждом высшем учебном заведении существует программа, направленная на воспитание культуры здорового образа жизни, которая преимущественно осуществляется через учебные дисциплины «Физическое воспитание», «Основы безопасности жизнедеятельности», другие дисциплины. Например, формирование здоровьесберегающей компетенции у будущих учителей иностранного языка в Иркутском государственном университете (ИГУ) осуществляется в системе учебных и внеучебных занятий в рамках дисциплин: практический курс иностранного языка, практикум по культуре речевого общения, культура здоровья и здоровьесберегающее обучение, методика обучения и воспитания по профилю подготовки.

К сожалению, далеко не все учителя иностранного языка используют возможности и специфику предмета для воспитания у обучающихся культуры здоровья в процессе формирования языковой, речевой и социокультурной компетенций. А те учителя, которые осознают необходимость воздействия

иноязычного общения на воспитание культуры здоровья, испытывают дефицит аутентичных текстов валеологической направленности и недостаток методических разработок по работе с ними.

Разработанное интегрированное методическое пособие «Воспитание культуры здоровья у студентов и учащихся старших классов в процессе обучения иноязычному общению» в некоторой степени восполняет этот пробел. Оно имеет Гриф УМО в области лингвистики Министерства образования РФ [16].

Уникальность пособия заключается в использовании колоссальных резервных возможностей непрерывного иноязычного образования для воспитания культуры ЗОЖ у обучающейся молодежи. Оно включает: содержание универсального, интегрированного курса по выбору, аутентичную валеологическую текстотексту на четырех языках, анкеты, тесты для определения рисков для здоровья и работоспособности и образцы индивидуальной программы здоровья на русском и иностранных языках.

При разработке индивидуальной программы здоровья использован инновационный

психологический подход к повышению мотивации обучающихся к оздоровительному поведению. Стратегическим направлением этого подхода является проведение каждым студентом самоанализа показателей здоровья и поведенческих рисков. Для реализации этого стратегического направления отобраны и разработаны анкеты по ведущим структурным компонентам ЗОЖ. На основе анализа собственных поведенческих рисков для здоровья формируется мотивация к разработке индивидуальной программы здоровья с учетом собственных потребностей.

По данным анонимного письменного опроса студентов ИГУ после изучения курса «Культура здоровья и здоровьесберегающее обучение» и реализации индивидуальной программы здоровья в 2006 - 2016 годах было установлено, что от 60 до 80% обучающихся изменили поведение с ориентацией на здоровье и здоровый образ жизни. Они повысили физическую активность, упорядочили режим дня, оптимизировали питание; отдельные студенты (преимущественно девушки) отказались от курения или снизили его интенсивность.

#### Литература:

1. Абаскалова Н.П. Системный подход к освоению ключевой компетенции «быть здоровым» в условиях непрерывного образования / Н.П. Абаскалова, А.Ю. Зверкова // Сибирский педагогический журнал. - 2013. - № 5. - С. 182-188.

2. Антонова Н.Л. Культура здоровьесбережения студенческой молодежи: противоречия становления и развития / Н.П. Абаскалова, А.В. Меренков // Журнал социологии и социальной антропологии. - 2016. - Т. 19. - № 2. - С. 88-100.

3. Деркунская В.А. Формирование основ здорового образа жизни у старших дошкольников / В.А. Деркунская, И.И. Никонец, Т.Л. Шитикова // Детский сад: теория и практика. - 2011. - № 10. - С. 12-19.

4. Журавская Н.В. Формирование культуры здоровьесбережения - инновационный вектор развития физической культуры в условиях реформы профессионального образования / Н.В. Журавская, Н.Д. Жилина // Новая наука: Теоретический и практический взгляд. - 2016. - № 2-3(63). - С. 3-4.

5. Зверкова А.Ю. Методологические подходы к реализации педагогики здоровья в контексте действующих федеральных государственных образовательных стандартов / А.Ю. Зверкова, Н.П. Абаскалова, Э.М. Казин // Валеология. - 2015. - № 2. - С. 34-42.

6. Лисицын Ю.П. Образ жизни и здоровье / Ю.П. Лисицын. - М.: Знание, 1982. - 40 с.

7. Маджуга А.Г. Здоровьесозидание как приоритет образовательной политики России в третьем тысячелетии: тенденции, поиск, перспективы развития / А.Г. Маджуга, И.А. Синицина //

Здоровьесберегающее образование. - 2014. - № 2(38). - С. 10-18.

8. Образование и здоровье с детства и до взрослой жизни: итоги 16-го конгресса Европейского союза школьной и университетской медицины и здоровья // Школа здоровья. - 2011. - № 3. - С. 56-61.

9. Погодаева М.В. Обучение дошкольников безопасному поведению в процессе изучения английского языка / М.В. Погодаева, Т.И. Никулина // Дошкольное воспитание. - 2015. - № 7. - С. 10-15.

10. Родионова Е.Б. Здоровьесберегающие технологии как основа формирования культуры здоровья дошкольников / Е.Б. Родионова // Актуальные инновационные исследования: наука и практика. - 2015. - № 2. - С. 5.

11. Русинова Н.Л. Социальные различия в здоровье и приверженности курению и алкоголю в России: тенденции 1994-2009 гг., Петербургская социология сегодня / Н.Л. Русинова, О.В. Озеров, В.В. Сафронов. - СПб.: Нестор-история, 2011.

12. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие технологии и психология здоровья в школе / Н.К. Смирнов. - М.: АРКТИ, 2005. - 320 с.

13. Смирнов Н.К. Руководство по здоровьесберегающей педагогике. Технологии здоровьесберегающего образования / Н. К. Смирнов. - М.: АРКТИ, 2008. - 288 с.

14. Торохова Е.И. Валеологический словарь / Е.И. Торохова. - М.: Флинта: Наука, 2010. - 248 с.

15. Торунова Н.И. Формирование здоровьесберегающей компетенции у студентов в системе аудиторных и внеаудиторных занятий по иностранному языку в вузе [Электронный ресурс] /

Н.И. Торунова, В.А. Шерстеникина // Magister Dixit: электронный научно-педагогический журнал Восточной Сибири. – 2011. - № 3. – Режим доступа: <http://md.islu.ru/ru/journal/3>

16. Торунова Н.И. Воспитание культуры здоровья у студентов и учащихся старших классов в процессе обучения иноязычному общению: учеб. пособие 3-е изд. испр. и доп. [Электронное издание] (Гриф УМО в области лингвистики Министерства образования Российской Федерации) / Н.И. Торунова, Э.А.

Житницкая, В.А. Шерстеникина. - Иркутск: МГЛУ ЕАЛИ, 2016. – 218 с.

17. Шерстеникина В.А. Непрерывное языковое образование, развитие, воспитание личности обучающегося на примере работы по сквозной теме «Family Life» / В.А. Шерстеникина // Вестник Бурятского государственного университета. Сер. 8: Теория и методика обучения в вузе и школе. Вып. 11. – Улан-Удэ: Издательство Бурятского государственного университета, 2006. – С. 178-185.

***Сведения об авторах:***

***Торунова Наталья Ивановна*** (г. Иркутск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и лингводидактики ФГБОУ ВО «ИГУ», e-mail: [torunova38@mail.ru](mailto:torunova38@mail.ru)

***Погодаева Маргарита Викторовна*** (г. Иркутск, Россия), кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры географии, безопасности жизнедеятельности и методики ФГБОУ ВО «ИГУ», e-mail: [margopog@rambler.ru](mailto:margopog@rambler.ru)

***Житницкая Эсфирь Абрамовна*** (г. Иркутск, Россия), кандидат медицинских наук, доцент, доцент кафедры географии, безопасности жизнедеятельности и методики ФГБОУ ВО «ИГУ», e-mail: [rol\\_zh@mail.ru](mailto:rol_zh@mail.ru)

***Data about the authors:***

***N. Torunova*** (Irkutsk, Russia), Candidate of Sciences (Pedagogy) Associate Professor, Associate Professor of the Foreign Languages and Linguodidactics Department FSBEU HE «ISU», e-mail: [torunova38@mail.ru](mailto:torunova38@mail.ru)

***M. Pogodaeva*** (Irkutsk, Russia), Candidate of Sciences (Biology) Associate Professor, Associate Professor of Geography, Life Safety and Methods of Teaching Department FSBEU HE «ISU», e-mail: [margopog@rambler.ru](mailto:margopog@rambler.ru)

***E. Zhitnitskaya*** (Irkutsk, Russia), Candidate of Sciences (Medicine), Associate Professor, Associate Professor of Geography, Life Safety and Methods of Teaching Department FSBEU HE «ISU», e-mail: [rol\\_zh@mail.ru](mailto:rol_zh@mail.ru)





УДК 372.881.1

## ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ

Е.В. Фомина, И.Д. Латфуллина, Р.А. Абсалямова

**Аннотация.** В настоящее время увеличивается число профессионально компетентных специалистов, способных понимать информацию, изложенную в иностранных источниках. Одна из основных трудностей связана с определением значения незнакомых слов. В связи с этим возникает потребность в освоении студентами способов преодоления трудностей, связанных с пониманием незнакомых слов при чтении литературы по специальности.

**Ключевые слова:** профессионально ориентированное обучение, иноязычная лексическая компетенция, лингводидактический потенциал, словообразовательные стратегии, учебное пособие.

## THE PROFESSIONALLY ORIENTED EDUCATION: LINGUO-DIDACTIC POTENTIAL OF THE WORD-FORMATIVE MODEL

E. Fomina, I. Latfullina, R. Absalyamova

**Abstract.** The number of professionally competent specialists who are able to understand information given in foreign published sources, is constantly increasing nowadays. One of the main problems is concerned with the definition of the meaning of unknown words. In this respect, there is the necessity to master the means of overcoming difficulties connected with understanding unknown words while reading special literature.

**Keywords:** professionally oriented education, foreign lexical competence, linguo-didactic potential, word-building strategies, manual for graduate students.

Профессионально ориентированное обучение иностранному языку является на протяжении последних лет императивом в лингводидактических исследованиях. Оно предполагает овладение профессионально-ориентированным иностранным языком, усвоение знаний культуры страны изучаемого языка и приобретение специальных навыков, основанных на профессиональных и лингвистических знаниях.

Общеобразовательные программы бакалавриата имеют своей целью формирование общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, позволяющих выпускнику успешно работать в различных областях и быть устойчивым на рынке труда, что вызывает необходимость реализации ведущих подходов к модернизации образования: гуманистического, направленного на развитие личности обучающегося, и компетентностного, ориентированного на практику [1].

Содержанием иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции являются знания профессиональной терминологии в родной и иноязычной культурах; умения и навыки использования терминов и профессиональных понятий в культурно-специфических профессиональных ситуациях, понимание и

продуцирование иноязычного текста профессионального профиля [2].

В учебных пособиях, предназначенных для обучения профессионально-ориентированному иностранному языку подход к работе с лексическим материалом кардинально иной, чем при обучении базовому иностранному языку. В этой ситуации, когда иностранный язык является и средством обучения, и целью обучения важно правильное построение этапов познания контента с постоянным введением новых лексико-грамматических средств с опорой на профессионально-ориентированный текст. Текст является источником нового знания и лексических средств, необходимых для овладения контентом обучения. Важность лексического материала для изучающих иностранный язык для специальных целей подчеркивают многие ведущие отечественные исследователи [4;6].

Практический опыт преподавания иностранного языка в вузе позволил выявить трудности, возникающие при работе над развитием иноязычной лексической компетенции. Анализ учебных пособий по дисциплине «иностранному языку в профессиональной сфере (английский)» показал, что система упражнений по словообразованию, которая является обязательным компонентом учебника по английскому языку, не всегда способствует

формированию приёмов семантизации лексических единиц, образованных по определенной модели. Как правило, в учебных пособиях предлагается один сценарий, а именно вводится словообразовательная модель, приводятся несколько примеров, образованных по этой модели и даются их русские эквиваленты. Опыт показывает, что эта схема работы над словообразовательной моделью не обеспечивает потенциального понимания лексических единиц, образованных по изучаемой модели.

Практическим материалом для статьи послужил опыт работы с учебными пособиями: «Великобритания: география, экология и туризм. Great Britain: Geography, Ecology and Tourism» и «English for Ecology» (авторы Фомина Е.В., Латфуллина И.Д.), предназначенными для обучения студентов I курса естественнонаучных образовательных программ. Несомненно тот факт, что студенты эффективнее обучаются иностранному языку, когда они работают с актуальным интересным для них материалом, и который, как они считают, они могут использовать в своей профессиональной деятельности или дальнейших исследованиях [5]. Это лежит в основе выбора текстового и лексического материала этих пособий. Содержание пособий направлено, в первую очередь, на формирование активного словаря будущих специалистов и на овладение приёмами распознавания и семантизации лексических единиц. Первый этап предусматривает знакомство со словообразовательными моделями существительных, на базе которых в дальнейшем возможно проведение словообразовательного анализа текста и понимание производных слов. Как известно, для изучающих иностранный язык целью словообразовательного анализа является не только определение способа образования производного слова, но и выяснение значения производного слова; при этом словообразовательный анализ служит основой для понимания лексического значения. Производные слова входят в словообразовательные пары, что приводит к формированию словообразовательных моделей и словообразовательных типов. Подобное представление лексического материала помогает усвоению большего числа лексических единиц. «Можно полагать, что вследствие этого, что производные слова легче опознаются, легче усваиваются и легче создаются, чем требующие точного воспроизведения производные» [3].

Авторы пособий считают, что конверсия как один из способов словообразования, является своеобразной реакцией на синтаксическую скованность и постоянство структуры

английского языка. Она производит впечатление определённой морфологической свободы, т.к. одно и то же слово может выступать в качестве различных частей речи, а значит, выступать в функции различных членов предложения. Любой англо-русский словарь убеждает нас в том, что одно и то же слово является и существительным, и глаголом, и прилагательным, и наречием. Вероятно, первоначально слово выступало в роли какой-то одной из этих частей речи, потом, в соответствии с конверсией, приобрело качества другой части речи. Приём семантизации лексической единицы на основе знания словообразовательных моделей и наличия регулярных межъязыковых соответствий является основным в обучении иностранному языку в специальных целях на данном этапе. Поэтому большое значение уделяется - морфолого-синтаксическому способу словообразования.

Второй этап направлен на осознание возможностей конвертированных образований – служить опорой при понимании текстов для чтения. Знакомство с системой словообразования даёт языковую опору для развития навыков самостоятельной семантизации незнакомой лексики. Следует отметить, что постижение концептуального смысла текста не происходит линейно, слово за слово, что слова и словосочетания имеют для понимания текста разную ценность, так как выполняют функционально обусловленные роли. Поэтому этот этап предусматривает условно-речевые задания, направленные на представление словообразовательного материала на синтаксической основе. Приём семантизации лексических единиц предполагает языковую или контекстуальную догадки.

Третий этап представляют коммуникативно-речевые задания. Речь идет о заданиях, построенных на основе книжно-письменного текста или направленных на создание текста или его фрагмента в письменной форме. Работа над специальными текстами предполагает наличие словообразовательного комментария к тексту. Он предназначен для снятия языковых трудностей в понимании производной лексики, используемой в разных речевых структурах.

Таким образом, работа над развитием иноязычной лексической компетенции включает в себя этапы: получения знаний о словообразовательных моделях; развития навыков и умений оперирования этими знаниями; развития умений, связанные с оценкой эффективности словообразовательной деятельности для понимания иноязычного текста по специальности. В процессе развития

иноязычной лексической компетенции у обучающихся формируются не только простые мыслительные навыки – запоминание, классификация, сравнение, но и мыслительные навыки более высокого порядка – рассуждение, анализ, синтез, оценка и т.д. Последовательное усвоение словообразовательных моделей английского языка дает возможность преодоления студентами лексических трудностей при чтении на иностранном языке.

Немаловажную роль играет такой показатель как мотивированность изучаемой единицы для обучаемого, то есть её производность от слова, зафиксированного в активном словаре обучаемого. Поэтому словесные игры, проблемные задания, работа в парах и группах с осуществлением взаимоконтроля создают условия, которые делают возможным повышение мотивации изучения словообразовательных явлений английского языка.

#### *Литература:*

1. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции: монография / О.Г. Ларионова, А.А. Вербицкий. - М.: Логос, 2010. - 172 с.
2. Богданов В.В. Коммуникативная компетенция и коммуникативное лидерство / В.В. Богданов // Язык, дискурс и личность. - Тверь, 1990. - С. 26-31.
3. Кубрякова Е.С. Роль словообразования в формировании языковой картины мира / Б.А. Серебренников, Е.С. Кубрякова, В.И. Постовалова и др. // Роль человеческого фактора в языке: язык и картина мира. - М.: Наука, 1988. - С. 141–172.

4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учебное пособие / С.Г. Тер-Минасова. - М.: Слово/Slovo, 2000. - 624 с.
5. Фомина Е.В., Латфуллина И.Д., Абсалямова Р.А. Учебное пособие как основной компонент информационно-методического процесса реализации компетентностного подхода в системе высшего образования / Е.В. Фомина, И.Д. Латфуллина, Р.А. Абсалямова // Проблемы современного педагогического образования. - 2017. - № 54-4. - С. 145-151.
6. Шамов А.Н. Технологии обучения лексической стороне иноязычной речи: монография / А.Н. Шамов. - Нижний Новгород: ФГБОУ ВПО «НГЛУ», 2016.

#### *Сведения об авторах:*

**Фомина Елена Васильевна** (г. Тюмень, Россия), доцент, Тюменский государственный университет, e-mail: efomina@mail.ru

**Латфуллина Ирина Дмитриевна** (г. Тюмень, Россия), доцент, Тюменский государственный университет, e-mail: irinalatf@mail.ru

**Абсалямова Рамзия Ахмаровна** (г. Тюмень, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, Тюменский государственный университет, e-mail: ramsia@inbox.ru

#### *Data about the authors:*

**E. Fomina** (Tyumen, Russia), associate professor, Tyumen State University, e-mail: efomina@mail.ru

**I. Latfullina** (Tyumen, Russia), associate professor, Tyumen State University, e-mail: irinalatf@mail.ru

**R. Absalyamova** (Tyumen, Russia), candidate of science, associate professor, Tyumen State University, e-mail: ramsia@inbox.ru



УДК 378

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОНСТРУКТИВИСТСКОГО ПОДХОДА ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Г.Р. Еремеева, Д.Ф. Хакимзянова

**Аннотация.** В данной статье рассматривается вопрос развития навыков говорения при изучении английского языка. Раскрыта необходимость использования конструктивистского подхода для развития данного навыка. Показаны эффективные методы и приемы технологии развития критического мышления на занятиях английского языка и важность диалогического обучения. В статье указаны личностные характеристики, формирующиеся при развитии навыков говорения.

**Ключевые слова:** английский язык, говорение, конструктивистский подход, навык, критическое мышление, студент, обучение.

## THE USE THE CONSTRUCTIVIST APPROACH FOR DEVELOPING SPEAKING SKILLS OF THE ENGLISH LANGUAGE

G. Eremeeva, D. Khakimzyanova

**Abstract.** This article discusses the development of speaking skills in the process of the English language learning. The necessity to use the constructivist approach to develop these skills is revealed. Effective methods and techniques for developing critical thinking in English classes and the importance of dialogic learning are presented. The article shows personal characteristics that are formed when developing speaking skills.

**Keywords:** language, English, speaking, constructivist approach, skills, critical thinking, student, learning.

Одним из ключевых навыков при изучении английского языка является говорение (speaking). Формирование данного навыка характеризуется креативным мышлением, мотивацией, способностью к обучению, выбором решений и действий, общественным лидерством, решительностью.

Для развития навыка говорения на английском языке у студентов нами используется конструктивистский подход в обучении. Преподавателю необходимо установить навыки говорения, выявить потенциальные достижения в развитии умения применять данные навыки. Важным является определение зоны ближайшего развития по Л.С. Выготскому [2, с.391]. Для этого студентам предоставляются задания, по которым определяется уровень их развития: актуальный уровень (студенты способны выполнить предложенные задания на английском языке самостоятельно) или уровень возможного развития (студенты способны выполнить предложенные задания на английском языке лишь при помощи преподавателя или в сотрудничестве с более способными сверстниками). Зона ближайшего развития позволяет скорректировать действия преподавателя по улучшению качества приобретаемых знаний в развитии навыков говорения на английском языке.

Конструктивистский подход выбран потому, что развитие мышления у студентов может происходить за счет сочетания уже имеющихся

знаний с приобретаемыми. Знания приобретаются от преподавателя, сверстников, информационных сайтов и т.д. При использовании данного подхода у студента должно развиваться понимание изучаемого материала, должны сформироваться навыки дальнейшего применения полученных знаний.

Студентов при помощи слушания необходимо научить искать доказательства по тому или иному вопросу, принимать самостоятельные решения. Преподаватель должен дать студентам возможность для развития навыков говорения (по таксономии Блума) [4], предоставляя задания высокого порядка. А именно задания на анализ, синтез и оценивание.

При помощи заданий на анализ можно научить обучающихся проверять и классифицировать предоставленную информацию на составляющие, что поможет делать формулировки выводов, определения доказательств. Так, на занятиях по английскому языку студенты изучают источник (текст) и говорят о точке зрения автора.

Задания на синтез помогут систематизировать информации при помощи соединения различных компонентов в новую информацию или предоставления альтернативного решения. Студентам предоставляются англоязычные тексты или аудио материалы и они делают выводы из нескольких источников. При помощи подобных заданий студенты смогут установить связи между различными процессами, законами,

разработать план действий, набор операций, сделать выводы и т.д.

Важно научить студентов высказывать и аргументировать свое мнение. На это нацелены задания на оценивание. При этом студенты не должны на поставленные вопросы давать односложные ответы «да» или «нет». Это не приводит к развитию навыка говорения. Поэтому вопросы должны составлять таким образом, чтобы студенты могли формулировать выводы, делать обоснования, анализировать, синтезировать, предполагать, оценивать.

У студентов постоянно должно развиваться критическое мышление. Характеристиками, по которым можно судить о наличии критического мышления у студентов, являются рациональность, суждение, самосознание, непредубежденность, дисциплина. Для этого преподавателю необходимо разрабатывать или использовать готовые задания, в которых используются следующие глаголы: realize..., analyze..., explain..., compare..., synthesize..., judge..., use..., argue....

Остановимся более подробно на некоторых приемах технологии развития критического мышления, которые, на наш взгляд, эффективны для развития навыков говорения при изучении английского языка. Известно, что технология развития критического мышления включает в себя три стадии: вызов, осмысление, рефлексия [3]. На стадии вызова для развития устной речи мы используем прием ассоциации (Associations), который способствует развитию навыков аудирования и говорения. Для организации взаимопроса или проверки домашнего задания студенты пользуются приёмом «тонких» и «толстых» вопросов (Thin or Thick Questions), причем вопросы могут быть заданы друг другу самими студентами. Перед началом изучения новой темы большим успехом у студентов пользуется приём «верные и неверные утверждения» (True or False Statements). Студентам предлагаются предложения или высказывания, в ходе прочтения которых они определяют верные, на их взгляд, утверждения и стараются обосновать ответы. После изучения темы можно вернуться к этим же утверждениям, для того, чтобы определить, правы ли они были. Данные приемы позволяют мотивировать студентов на изучении учебного материала, осуществить целеполагание, быстро включиться в работу.

На стадии осмысления при проведении практических занятий по английскому языку нами используется метод «Jigsaw». Академическая группа делится на три подгруппы. Преподаватель предоставляет каждой подгруппе

одинаковое задание. Например, прочитать свой текст на английском языке, понять его смысл, пересказать и составить вопросы на понимание содержания текста. После работы с текстом путем простого жребия образуются новые три подгруппы при обязательном условии, что в каждой из них будут участники из каждой предыдущей подгруппы. Затем студенты обмениваются информацией. После обсуждения все расходятся в свои первоначальные подгруппы, делятся приобретенной информацией друг с другом, анализируя ее. Данный метод позволяет студентам помогать друг другу в совместной деятельности, быть внимательными, слушать других.

На стадии рефлексии студенты с интересом составляют синквейны (Cinquain) – пятистишья, в которых они с повышенной мотивацией могут проявить свои творческие способности, заинтересовать и вовлечь в этот процесс остальных студентов. Для студентов с пониженной мотивацией интереснее и легче составлять предложения в логической последовательности с опорой на текст. Не менее интересным приемом является составление мини-проектов по пройденному материалу (Mini Projects). Особенно хорошо они удаются в групповой работе. Все это позволяет систематизировать полученную на занятии по английскому языку информацию, дает возможность выразить своё отношение к изученному материалу.

Таким образом, благодаря разнообразным приемам критического мышления, используемых в процессе изучения английского языка, студенты стараются подходить к решению определенных задач творчески, задумываются над проблемами и находят пути их решения, многие раскрывают свои таланты, о которых и сами раньше не подозревали.

Для развития навыков говорения при изучении английского языка мы также используем такие формы работы как диалог, исследовательская беседа, диспут. Подобные формы стали эффективным способом мотивации в развитии студентов. Они смогли развить способность понимать, контролировать и отслеживать свои результаты, свой опыт обучения через процессы метапознания. В результате деятельности, интеллектуальных процессов осуществляется контроль за собственным мышлением, памятью, знаниями, целями и действиями. У студентов развивается саморегуляция. Преподаватель в процессе обучения должен помочь обучающимся понять, как проходит обучение, осознать необходимость применения тех или иных методов для

самообучения на протяжении всей жизни. Необходимо предоставлять задания, в которых приходится размышлять. Обучающийся должен понять необходимость высокой компетентности в области информационно-коммуникационных технологий, грамотного владения речью, владения пространственным мышлением. Необходимо проводить исследования и осознавать собственные способности, оптимально их используя. Успешность всего вышеперечисленного зависит от степени понимания обучающихся как учиться. Именно когнитивные процессы должны способствовать этому. Данные процессы осуществимы благодаря метакогнитивными стратегиями (по Флэвеллу (J. Flavell) [6]) и метакогнитивным навыкам (по Брауну (A. Brown) [5]). И все это приводит к появлению у обучающихся метапознания.

Как правильно отмечено в работе Р.Р. Бикбулатова, «если от преподавателя будет идти сильный вызов, а обучающийся со слабыми навыками, то у обучающегося будет *страх* невыполнения заданий, переживание за то, что он не справится с поставленной перед ним задачей; если от преподавателя будет идти слабый вызов, а обучающийся с сильными навыками, то у обучающегося наступает *скука*, ему неинтересно находиться на занятиях; если от преподавателя будет идти слабый вызов, а обучающийся со

слабыми навыками, то у обучающегося наступает *апатия*. Для того, чтобы происходило планирование деятельности и имелся успешный результат от обучающихся должен идти сильный навык, а от преподавателя сильный вызов. В этом случае обучающийся будет мотивирован, иметь стремление к получению новых знаний, достигать успеха» [1, с.52].

Используемый нами конструктивистский подход позволяет сформировать и развить:

- практические знания и навыки говорения;
- критическое мышление при изучении английского языка;
- умение справляться с новыми информационно-коммуникационными технологиями;
- уверенность при изложении информации и общении на английском языке;
- навык приобретения новых знаний и применения их на практике;
- самостоятельность при обучении;
- сотрудничество при работе в команде;
- конструктивные взаимоотношения с другими людьми.

Данные сформированные характеристики способствуют использованию приобретаемых знаний в течение всей жизни, что обеспечивает непрерывное образование.

#### Литература:

1. Бикбулатов Р.Р., Иванов В.Г., Еремеева Г.Р. Реализация конструктивистского подхода в развитии одаренности обучающихся / Р.Р. Бикбулатов, В.Г. Иванов, Г.Р. Еремеева // «Казанский педагогический журнал». Научный психолого-педагогический журнал. – Казань. - 2016. – № 2(115). – Ч. 1. - С. 50-53.

2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.

3. Ершова Т.Н. Использование технологии развития критического мышления на уроках английского языка для формирования коммуникативной компетенции [Электронный ресурс]

/ Т.Н. Ершова. - Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/522070/>

4. Фридман Л.М. Концепция личностно-ориентированного образования / Л.М. Фридман // Завуч. - 2000. – № 8. – С. 77.

5. Фридман М.Ф. Подготовка педагогических работников в условиях модернизации профессионального образования: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Фридман Михаил Феликсович. - Москва. - 2012. - 201 с.

6. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учебное пособие для студ. высших уч. заведений / А.В. Хуторской. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.

#### Сведения об авторе:

**Еремеева Гузель Ринатовна** (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков для физико-математического направления и информационных технологий Казанского (Приволжского) Федерального Университета, e-mail: [gizeliksanova@rambler.ru](mailto:gizeliksanova@rambler.ru)

**Хакимзянова Диана Фаридовна** (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков для физико-математического направления и информационных технологий Казанского (Приволжского) Федерального Университета

#### Data about the author:

**G. Eremeeva** (Kazan, Russia), Candidate of pedagogical sciences, associate professor at the Department of Foreign Languages for Physics, Mathematics and Information Technologies, Kazan (Volga Region) Federal University, e-mail: [gizeliksanova@rambler.ru](mailto:gizeliksanova@rambler.ru)

**D. Khakimzyanova** (Kazan, Russia), Candidate of pedagogical sciences, associate professor at the Department of Foreign Languages for Physics, Mathematics and Information Technologies, Kazan (Volga Region) Federal University

## ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 373.3; 373.4

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ НА УРОКАХ ИСКУССТВА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Л.Л. Алексеева, Л.Г. Савенкова, Л.В. Школяр

**Аннотация.** В статье рассматриваются отдельные вопросы теории и практики интеллектуально-творческого развития детей школьного возраста. Авторы формулируют ключевое понятие, раскрывают особенности традиционных и оригинальных методик, а также возможности их применения на уроках изобразительного искусства и музыки в школе; определяют критерии, позволяющие выявить рост умственных способностей учащихся общеобразовательной школы в процессе создания различных продуктов творческой деятельности; предлагают обобщенные критерии для оценки выполнения творческих работ детей в области искусства на уровне начального и основного общего образования.

**Ключевые слова:** творчество, интеллект, предметы искусства, обучение, развитие, общеобразовательная школа.

### THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF INTELLECTUAL AND CREATIVE DEVELOPMENT OF CHILDREN AT LESSONS OF ART IN SECONDARY SCHOOL

L. Alekseeva, L. Savenkova, L. Shkolyar

**Abstract.** This Article discusses some issues of Theory and Practice of the intellectual and creative development of Children of School age. The Authors define the key concept, outline the traditional and contemporary techniques, as well as their applicability to the lessons of the fine Arts and Music in School; define criteria to identify growth in mental abilities of secondary School students in the process of creating various products of creative activity; offer generalized criteria to assess the performance of creative works of children in the Arts in primary and basic Education.

**Keywords:** creativity, intellect, art, education, development, comprehensive school.

Для современной российской педагогической науки и широкой образовательной практики особый интерес представляют исследования, связанные с выявлением влияния искусства, в частности музыки и изобразительного искусства, на интеллектуально-творческое развитие детей в условиях современной общеобразовательной школы. Имеющиеся на сегодняшний день результаты эмпирического опыта и многочисленных исследований в этой области убедительно свидетельствуют о безусловной необходимости приобщения всех детей к искусству, вне зависимости от наличия и уровня развития специальных способностей (музыкальных, художественных и др.). Достаточно упомянуть труды таких выдающихся деятелей науки и педагогов, как А.В. Бакушинский, Б.В. Асафьев, Н.Я. Брюсова, В.А. Сухомлинский, Д.Б. Кабалевский и Б.М. Неменский и многих других.

В целях проведения опытно-экспериментального исследования по данной проблематике в современных условиях

необходимо определить содержание понятия «интеллектуально-творческое развитие детей на уроках искусства в школе» и разработать соответствующие критерии, выделить круг применяемых методов на уроках музыки и изобразительного искусства, обозначить виды художественно-творческой деятельности детей и разработать обобщенные критерии для оценки выполнения творческих работ.

В процессе исследования проведен комплексный анализ сложившихся в педагогической теории и практике подходов и концепций к разностороннему, умственному и творческому развитию детей на уроках музыкального и изобразительного искусства в современной школе, в том числе на примере трудов М.Г. Арановского [1], А.В. Бакушинского [3], Н.Я. Брюсовой [4], В.И. Петрушина [8], Б.М. Неменского [5;7], М. Янушевска-Варых [12] и др. В результате теоретического анализа дано определение интеллектуально-творческого развития детей на уроках искусства в общеобразовательной школе как *специально*

*организованного педагогического процесса, направленного на стимулирование и рост умственных способностей школьников через искусство для создания оригинальных продуктов художественной деятельности.*

Применяемые педагогические материалы и методы исследования изначально группируются вокруг основных, взаимосвязанных между собой, видов учебной деятельности обучающихся – художественного восприятия, художественного познания и художественного творчества. Такой подход предопределен концептуальными целями и задачами обучения по предметам искусства в современной общеобразовательной школе, а также самой природой искусств, родством художественных образов, единым источником происхождения и развития искусств – жизнью.

При отборе и разработке необходимых методик авторы руководствовались утверждением педагога В.А. Сухомлинского: «Творчество детей – это глубоко своеобразная сфера их духовной жизни, самовыражение и самоутверждение, в котором ярко раскрывается индивидуальная самобытность каждого ребенка. Эту самобытность невозможно охватить какими-то правилами, единственными и обязательными для всех» [10, с.51-52]. В опытно-экспериментальном исследовании возможно применение двух групп методик, традиционных и оригинальных. К первой группе отнесены методики, достаточно известные и эффективные, зарекомендовавшие себя в широкой образовательной практике. Это такие, как метод «наблюдения искусства», который имеет собирательный характер и базируется на непрерывном обогащении жизненного опыта детей и знаний о мире, привносимых искусством, и музыкой в том числе [2].

Назовем также целостный художественно-педагогический метод анализа произведений детского творчества [11], где основой является многоаспектное изучение произведения художественного творчества учащегося, проводимое в соответствии с принципом «комплексности». Необходимым в данном контексте является и метод «забегания вперед и возвращения к пройденному» [9], когда «открытие нового» в «уже знакомом» позволяет привнести элемент новизны в процесс обучения, расширить общее представление школьников о произведении искусства и его авторе. Интересна в этом контексте и методика художественного обобщения на занятиях искусством в школе [6], основанная на явлении резонанса как объединяющей силе, способной направлять и удерживать поле взаимодействия разнообразных явлений на развивающуюся личность ребенка.

Во вторую группу вошли оригинальные исследовательские методы, например, художественно-синкретический метод («Одно через другое»). В основе метода – природа искусств, их общность и родство художественных образов. При помощи совокупности средств художественной выразительности различных искусств (музыкального, изобразительного, танцевального и др.), метод позволяет стимулировать творческую деятельность детей и опосредованно управлять ее качеством в изобразительном творчестве, а также при исполнении музыки детьми (вокальном и/или инструментальном). Для применения этого метода искусство слова с его выразительными средствами имеет приоритетное значение. Учителю искусства необходимо владеть художественной речью, которая в целом характеризуется нестандартностью, подвижностью, гибкостью и многоплановостью значений, необычностью словообразования. Главное правило метода: искусство художественного слова не может и не должно превращаться в искусственное (формальное) слово.

Возможно применение метода вербального и невербального эмоционального отклика («Элементарные творческие опыты»). Смысл метода заключается в том, что детей побуждают к выражению своих впечатлений от произведения одного вида искусства при помощи выразительных средств каких-либо других видов искусств. Так, обучающиеся могут «откликнуться» на прослушанное литературное, инструментальное или вокальное сочинение какими-либо элементами хореографии (по своим возможностям), небольшой зарисовкой, элементарным пластическим движением и т.п. Впечатление от произведения живописи, графики или скульптуры показать, выразить в звучании певческого голоса или какого-либо элементарного музыкального инструмента, позой, жестом и т.п.

Предлагаемые оригинальные авторские методы не только активизируют творческий потенциал детей, способствуют концентрации внимания школьников на наиболее ярких элементах произведения музыкального, изобразительного или какого-либо другого вида искусства. Их использование в практике углубляет сам процесс восприятия искусства, постепенно способствует более осмысленному пониманию особенностей содержания искусства. Основная цель применения этих методов учителем – дать возможность ребенку, возможно и не обладающему достаточно высоким уровнем развития специальных способностей, пробовать



свои творческие силы в различных видах искусства, учиться свободно выражать собственные творческие идеи и мысли, возможно далекие от совершенства.

В связи с этим, на уроках и занятиях по изобразительному искусству в общеобразовательной школе учащиеся 1 - 9-х классов (от шести - семи до четырнадцати - пятнадцати лет), исходя из своих возможностей и потребностей:

– осваивают в практической деятельности основные средства художественной выразительности (композиция, пропорции, цвет, объем и форма, линия, штрих, пятно, различные художественные материалы и художественные техники и др.);

– знакомятся с изобразительными видами искусства (живопись, графика, скульптура), приобретают и расширяют свой опыт художественного творчества (портрет, пейзаж, натюрморт, рисунок с натуры и по представлению и др.);

– знакомятся с конструктивными видами искусства (архитектура и архитектурный образ, дизайн промышленный, архитектурный, ландшафтный, графический, арт-дизайн, компьютерная графика и анимация, индустрия моды, пространственная и предметная среда и др.);

– осваивают декоративно-прикладные виды искусства (народное искусство, орнамент, его происхождение и виды, декоративный образ и материалы декоративно-прикладного искусства и др.);

– получают общее представление об изображении в синтетических и экранных видах искусства, художественной фотографии (визуально-пространственные виды искусства, художник в театре, изобразительная природа экранных искусств, телевизионное изображение, искусство фотографии и др.).

На уроках и занятиях по музыке в общеобразовательной школе учащиеся 1 - 9-х классов (от шести - семи до четырнадцати - пятнадцати лет), исходя из своих возможностей и потребностей:

– слушают музыкальные произведения (фрагменты опер, балетов и симфоний, вокальные и инструментальные произведения, детскую музыку) отечественных (М.И. Глинка, П.И. Чайковский, Н.А. Римский-Корсаков, С.В. Рахманинов, С.С. Прокофьев и др.), зарубежных композиторов (И.С. Бах, В.А. Моцарт, Л. ван Бетховен, Дж. Верди, Э. Григ и др.);

– участвуют в хоровом, ансамблевом и сольном пении, коллективном, ансамблевом и сольном инструментальном музицировании на

различных элементарных детских музыкальных инструментах;

– занимаются музыкально-творческой практикой с применением новейших информационно-коммуникационных технологий (эксперименты на электронных музыкальных инструментах, освоение элементарных приемов создания и аранжировки музыки с помощью готовых шаблонов и др.);

– участвуют в драматизации классических и современных музыкальных произведений различных жанров (театрализованные формы музыкально-творческой деятельности, включая постановку фрагментов мюзиклов, детских опер, литературно-музыкальных композиций и др.);

– занимаются музыкально-пластическим движением (театрализованные народные игры и праздники, индивидуальные и коллективные танцевальные импровизации, народные и обрядовые действия и др.).

В ряду *качественных критериев*, позволяющих выявить рост умственных способностей учащихся общеобразовательной школы в процессе создания различных продуктов творческой деятельности, выделены: наблюдательность; объем и глубина имеющейся информации; скорость и подвижность применения знаний; активность в решении творческих задач; владение операциями сравнения и обобщения. Предложены *обобщенные критерии* для оценки выполнения творческих работ детей в области изобразительного и музыкального искусства на уровне начального и основного общего образования: оригинальность воплощения или исполнения; эмоциональность при передаче художественного образа; содержательность (художественная ценность) продуктов творчества; самостоятельность (действие «не по инструкции»); сформированность художественных умений и навыков.

Теоретические и методические аспекты интеллектуально-творческого развития детей на уроках искусства в общеобразовательной школе, безусловно, не ограничиваются изложенным выше. Важно и то, чтобы учитель искусства в работе с учащимися придавал особое значение развитию у школьников умения рассуждать о произведениях музыкального и изобразительного искусства различных стилей, видов и жанров, сравнивать их и сопоставлять, выявлять общее и различное, критически оценивать свои художественные достижения (произведения изобразительного творчества, исполнение музыки и др.), высказывать собственное мнение о результатах творческой деятельности одноклассников.

*Литература:*

1. Арановский М.Г. Музыка. Мышление. Жизнь. Статьи, интервью, воспоминания / М.Г. Арановский; редактор-составитель Н.А. Рыжкова. – Москва: Государственный институт искусствознания, 2012. – 440 с.
2. Асафьев Б.В. Музыка в современной общеобразовательной школе: сборник / Б.В. Асафьев // Вопросы музыки в школе; под ред. И. Глебова. – Л.: Изд-во Брокгауз-Ефрон, 1926. – 290 с.
3. Бакушинский А.В. Художественное творчество и воспитание. Опыт исследования на материале пространственных искусств / А.В. Бакушинский; составитель Н.Н. Фомина, вступительные статьи Н.Н. Фомина, Т.А. Копцева. – Москва: ИД «Карапуз», 2009. – 304 с. (Педагогика детства).
4. Брюсова Н.Я. За искусство / Н.Я. Брюсова // Новая школа. – 1918. – № 4. – С. 193-196.
5. Изобразительное искусство и художественный труд: программы общеобразовательных учреждений. 1 – 9 классы; под руководством Б.М. Неменского. – Москва: Просвещение, 2016. – 141 с.
6. Кабкова Е.П. Художественное обобщение на занятиях искусством в школе: монографическое издание / Е.П. Кабкова. – Москва: Институт художественного образования, 2005. – 251 с.
7. Неменский Б.М. Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания. Книга для учителя / Б.М. Неменский. – Москва: Просвещение, 1981. – 192 с.
8. Петрушин В.И. О развитии эмоционального интеллекта в процессе музыкальных занятий / В.И. Петрушин // Музыкальное искусство и образование. Вестник кафедры ЮНЕСКО. – 2 (14). – 2016. – С. 68-82.
9. Программы общеобразовательных учреждений: Музыка. 1–8 классы; под руководством Д.Б. Кабалева. 3-е изд. – Москва: Просвещение, 2006. – 224 с.
10. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. Издание 5-е. – Киев: Радянська школа, 1974. – 288 с.
11. Фомина Н.Н. Художественное воспитание детей в культуре России первой половины XX в.: автореферат дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Н.Н. Фомина. – Москва: Институт художественного образования Российской академии образования, 2002. – 48 с.
12. Янушевска-Варых М. Развивающие возможности музыки в обучении детей разного интеллектуального уровня: монография / М. Янушевска-Варых. – Москва: Издательский дом Российской академии образования, 2006. – 369 с.

*Сведения об авторах:*

**Алексеева Лариса Леонидовна** (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, доцент, заместитель директора по научной работе, ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», e-mail: ihoraodirect@mail.ru

**Савенкова Любовь Григорьевна** (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, главный научный сотрудник, ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», e-mail: lgbloknot@mail.ru

**Школяр Людмила Валентиновна** (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, профессор, действительный член Российской академии образования.

*Data about the authors:*

**L. Alekseeva** (Moscow, Russia), Doctor of Education, Associate professor, Deputy Director for scientific Work, Federal State Budgetary Scientific Institution «Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education», e-mail: ihoraodirect@mail.ru

**L. Savenkova** (Moscow, Russia), Doctor of Education, Professor, corresponding member of the Russian Academy of Education, Chief Research Officer, Federal State Budgetary Scientific Institution «Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education», e-mail: lgbloknot@mail.ru

**L. Shkolyar** (Moscow, Russia), Doctor of Education, Professor, Member of the Russian Academy of Education.

УДК 373

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ: СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

Р.М. Шерайзина, С.А. Поломошнова

*Аннотация.* В статье представлена структурно-содержательная характеристика профессионального самоопределения старшеклассников, которое мы рассматриваем как лично значимую деятельность в старшем школьном возрасте. С позиции системного и лично-деятельностного подходов в структуре профессионального самоопределения старшеклассников выделены взаимосвязанные и взаимообусловленные компоненты: когнитивно-смысловой, мотивационно-ценностный, рефлексивно-оценочный и деятельностно-практический. Развитие данных компонентов обеспечивает готовность старшеклассников к эффективному профессиональному самоопределению.

*Ключевые слова:* профессиональное самоопределение старшеклассников, когнитивный компонент, ценностно-мотивационный компонент, рефлексивно-оценочный компонент, деятельностно-практический компонент

## PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS: STRUCTURAL-CONTENT CHARACTERISTIC

R. Sherayzina, S. Polomoshnova

*Abstract.* The article presents the structural-content characteristic of professional self-determination of senior pupils, which we regard as personally significant activity in the senior school age. From the position of system and personality-activity approaches in the structure of professional self-determination senior students identified interrelated and interdependent components: cognitive-target, motivational-value, reflexive-appraisal and activity-practical. Development of these components provides readiness of high school students for an effective professional self-determination.

*Keywords:* professional self-determination of senior pupils, cognitive component, value-motivational component, reflexive-evaluative component, activity-practical component.

Рассматривая профессиональное самоопределение старшеклассников как лично значимую деятельность, направленную на поиск личного смысла в выбираемой профессии, готовность самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего профессионального будущего, важным для нас является выделение структурных компонентов, обеспечивающих целостность исследуемого феномена.

С позиции системного и лично-деятельностного подходов, в структуре профессионального самоопределения старшеклассников мы выделяем взаимосвязанные и взаимообусловленные компоненты: когнитивно-смысловой, мотивационно-ценностный, рефлексивно-оценочный и деятельностно-практический. Рассмотрим их более подробно.

*Когнитивно-смысловой компонент* профессионального самоопределения характеризует наличие у старшеклассника знаний о мире профессий, востребованных современным рынком труда в контексте

собственных профессиональных интересов, а также отражает осознание старшеклассником самого процесса и собственной цели профессионального самоопределения.

Круг знаний о мире профессий включает: осознание классификации мира профессий по целям и предмету труда, орудиям производства; знание общетрудовых и общепроизводственных понятий (структура предприятия, трудовая дисциплина, культура труда, принципы планирования производства, принципы оплаты); знание социально-экономических потребностей общества и конкретного региона, потребности в кадрах отдельных предприятий; знание интересующих старшеклассника профессий (условия труда; профессионально-личностные качества и требования, предъявляемые к специалистам данной профессии; требования к уровню их образования, места получения образования; перспективы профессионального и карьерного роста); знания или практические умения по приобретению профессии, по поиску и поступлению на работу; знания о требуемом уровне образования для различных

профессий; о том, как удержаться на работе, как совершенствовать свой профессионализм и продвигаться по профессиональной лестнице [1].

На основе анализа работ Л.В. Курочкиной [2], Н.С. Пряжникова [3], В.В. Решетникова [4] и др. нами сформулирована цель профессионального самоопределения старшеклассника, которую мы понимаем как *готовность самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего профессионального будущего*. Данная цель интегрирует в себе все виды самоопределения: профессиональное, личностное, жизненное.

*Мотивационно-ценностный компонент* отражает ценностно-смысловое отношение к будущей профессиональной деятельности. Он представлен структурой мотивов профессионального самоопределения и ценностями, связанными с профессиональной деятельностью.

Вслед за Н.В. Сорокиной, мы выделяем два типа уровней мотивационных факторов профессионального самоопределения старшеклассников – внешние и внутренние. Внешние мотивационные факторы включают: факторы давления (наличие обстоятельств объективного характера, выбор профессии по совету или рекомендации), факторы «притяжения – отталкивания» (выбор престижных, модных профессий), факторы «инерции» (выбор профессии в соответствии с привычными занятиями на основе стереотипов социальных ролей). Внутренние мотивационные включают: факторы профессии (выбор профессии на основе интереса к предмету, процессу, результату труда, технологиям); условия труда (выбор профессии с ориентацией на социальные, физические, организационные, территориально-географические условия); возможности, предоставляемые профессиональной сферой для реализации профессиональных целей (выбор профессии в целях материального благополучия, общественного положения, признания, и т.д.) [5, с.81].

Рассматривая соотношение мотивов и ценностей в профессиональном самоопределении старшеклассников, мы считаем, что ценности будущей профессиональной деятельности, наряду с мечтами, идеалами, интересами являются в своем роде притягательными мотивами. Они представляют собой эмоционально окрашенное, обязательно приятное и

притягательное представление о будущей профессии, о тех возможностях, которые она предоставляет.

*Рефлексивно-оценочный компонент* связан с развитием способности к самооценке, самоорганизации и саморегуляции. Он включает осмысленное отношение старшеклассников к себе, своей деятельности по реализации профессиональных планов, самооценку относительно предполагаемой будущей профессии.

Рефлексия помогает старшеклассникам определить цели своей деятельности по реализации профессиональных намерений, осознать свою индивидуальность и найти соответствие между ней и требованиями профессии, скорректировать свой образовательный путь. Адекватная самооценка профессионально-личностных качеств обеспечивает старшеклассникам осознание уровня освоения планируемого результата деятельности, приводит к пониманию своих проблем и тем самым создает предпосылки для дальнейшего самосовершенствования.

*Деятельностно-практический компонент* отражает процессуальную сущность профессионального самоопределения старшеклассников и обеспечивает овладение старшеклассниками пятью группами действий по профессиональному самоопределению:

- *информационно-поисковые действия* (поиск и изучение информации о профессиях, востребованных современным рынком труда; о привлекающих старшеклассника профессиях; способах получения образования и т.д.);
- *оценочные действия* (вынесение суждений по отношению к тем или иным профессиям);
- *действия, связанные с выбором актуальной для старшеклассника профессиональной сферы* (утверждение эмоционально-оценочного отношения к выбираемой профессии, его закрепление через профессиональный выбор; принятие ответственности за осуществленное решение);
- *действия, связанные с построением проекта профессионального жизненного пути* (создание образа персонального профессионального будущего на основе ценностных ориентаций личности, самооценки своих профессионально-значимых качеств, представлений о ближних и дальних профессиональных целях, о способах их достижения, о внешних и внутренних препятствиях на профессиональном пути, особенностях рынка труда);

- *практические действия по реализации профессиональных намерений* (подготовка к поступлению в вуз, участие в профессиональных пробах, стажировках и т.д.).

Подводя итог всему вышеизложенному, отметим, что предложенная нами структура личностно значимой деятельности по профессиональному самоопределению

старшеклассников, включающая когнитивно-смысловой, мотивационно-ценностный, рефлексивно-оценочный и деятельностно-практический компоненты, отражает её специфику. А развитие выделенных компонентов обеспечивает готовность старшеклассников к эффективному профессиональному самоопределению.

#### ***Литература:***

1. Диагностика профессионального самоопределения: учеб. метод. пособие; сост. Я.С. Сунцова. Часть 2. – Ижевск: Издательство «Удмуртский университет», 2011. - 142 с.
2. Курочкина Л.В. Формирование профессиональной компетентности будущих педагогов в сфере профессиональной ориентации школьников [Электронный ресурс] / Л.В.Курочкина // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 5. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=7097>
3. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика: учеб. пособие для

студ. высш. учеб. заведений / Н.С. Пряжников. - М.: Издательский центр «Академия», 2008. - 320 с.

4. Решетников В.В. Понятие профессионального самоопределения в современной педагогической психологии / В.В. Решетников // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2011. - Т. 13. - № 2(5). - С. 1163-1167.

5. Сорокина Н.В. Формирование мотивации профессионального самоопределения студентов средних специальных учебных заведений: дисс. ... канд. психологических наук: 19.00.07 / Сорокина Наталья Викторовна. – Тула, 2004. – 231 с.

#### ***Сведения об авторах:***

***Шерайзина Роза Моисеевна*** (г. Великий Новгород, Россия), доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Профессионального педагогического образования и социального управления», Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого, e-mail: [roza.sherayzina@novsu.ru](mailto:roza.sherayzina@novsu.ru)

***Поломошнова Светлана Анатольевна*** (г. Великий Новгород, Россия), соискатель кафедры «Профессионального педагогического образования и социального управления», Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого, e-mail: [polomoshnova@mail.ru](mailto:polomoshnova@mail.ru)

#### ***Data about the authors:***

***R. Sherayzina*** (Velikiy Novgorod, Russia), Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Vocational Education and Social Management Sub-Faculty in Novgorod State University named after Yaroslav the Wise, e-mail: [roza.sherayzina@novsu.ru](mailto:roza.sherayzina@novsu.ru)

***S. Polomoshnova*** (Velikiy Novgorod, Russia), applicant of the Vocational Education and Social Management Sub-Faculty in Novgorod State University named after Yaroslav the Wise, e-mail: [polomoshnova@mail.ru](mailto:polomoshnova@mail.ru)



УДК 378

## РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В СОПРЯЖЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ «ГАЗПРОМ КЛАССОВ»

Г.А. Шайхутдинова, О.О. Яворский

**Аннотация.** В статье обсуждаются основные вопросы, решение которых необходимо для реализации преемственности в профильных «Газпром классах». Предлагаются критерии сопряжения образовательных программ. Авторы считают, что реализация принципа преемственности при разработке и реализации профильных программ будет способствовать быстрой адаптации обучаемых к образовательному процессу в средней и высшей профессиональной школе, а также развитию потенциала личности в будущей профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** преемственность, кластерный подход, образовательный кластер, профильные «Газпром классы», критерии сопряжения образовательных программ, сопряженность программ, непрерывное образование.

## THE IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF CONTINUITY IN THE CONNECTION OF EDUCATIONAL PROGRAMS "GAZPROM CLASSES"

G. Shaikhutdinova, O. Jaworski

**Abstract.** The article discusses in general terms the main issues which is necessary for the realization of continuity in the profile of "Gazprom classes". Suggests criteria for pairing educational programs. The authors believe that the implementation of the principle of continuity in the design and realization of profile programs will facilitate the fast adaptation of trainees to the educational process in secondary and higher professional school and will contribute to the development of human potential in future professional activity.

**Keywords:** continuity, cluster approach, educational cluster, profile Gazprom classes, criteria of connection of educational programs, connection of programs, lifelong education.

В настоящее время необходимость сохранения преемственности и целостности образовательной сферы, особенно в аспекте непрерывного образования, относится к числу важнейших политических приоритетов развития образования в России. Новая парадигма образования, основанная на индивидуализации и дифференциации образования, вариативности и альтернативности образовательных систем и учебных заведений, гибкости и динамичности учебных программ, адаптивности к изменившимся социально-экономическим условиям и индивидуальным интересам и способностям воспитанников, потребовала инновационных изменений в образовании, целью которых стали установление внутренней преемственности и непрерывное развивающее образование.

Особую роль в сохранении преемственности играет профильная школа, так как именно она ориентирует учащихся на выбор профиля будущей профессии, реализует углубленную подготовку по тем предметам, которые будут необходимы обучаемому для поступления в среднюю или высшую профессиональную школу. В регионах все больше склоняются к реализации моделей непрерывного образования, таких как

школа-вуз-производство; а для того, чтобы они работали, необходимо привести в соответствие содержание, формы и технологии обучения учащихся. Особое развитие такие модели получили в регионах, где развивается кластерная политика [1].

Широкое развитие кластерная политика и создание на ее основах научно-образовательных кластеров получила в Татарстане, Кемеровской области, на Ямале и др. По мнению многих ученых (Г.В. Мухаметзяновой, Е.А. Корчагина, Н.Б. Пугачевой, А.В. Леонтьева) [2], научно-образовательный кластер обладает колоссальным резервом восполнения перспективной потребности в специалистах и существенным потенциалом формирования и развития в среде молодежи ценностных ориентаций, повышения практико-ориентированности.

Научно-образовательный кластер на Ямале функционирует уже более 10 лет, что дало толчок к развитию корпоративного образования и созданию профильных классов. В ПАО Газпром в соответствии с Положением об организации и функционировании специализированных профильных классов «Газпром-классы» ОАО «Газпром» от 05.06.2014 № 256 в 2014 году было организовано двенадцать дочерними

обществами Газпрома восемнадцать классов в различных регионах страны, в том числе в г. Новый Уренгой на базе Гимназии и СОШ «Земля родная». Основой для создания профильных классов стала разработанная программа «Я выбираю специальность», которая нацеливает на подготовку обучаемых к получению профессионального образования в ссузах и вузах нефтегазового профиля.

К числу важнейших задач профильной школы «Земля родная» относятся:

- ориентации на инженерные профессии;
- корпоративной культуры;
- представлений о значимости инженерного труда для современной экономики России, а также о нефтегазодобывающем производстве;
- знаний о особенностях специальностей и профессий;
- конкурентоспособности.

Ориентиром для развития преемственности в образовательном кластере при организации профильных «газпром классов» является принцип погружения в корпоративную культуру и создания мотивационной непрерывной профессиональной образовательной среды, которая включала бы в себя, в том числе, и разработку содержания программ по профильному обучению и программ индивидуального развития учащихся 10 - 11 классов в классах такого профиля.

Преемственность в разработке программ в профильном обучении позволяет исключить дублирование в содержании обучения и придать определенным динамизм, активизирующий деятельность преподавателя и обучаемого в учебно-воспитательном процессе. Кроме того, реализация принципа преемственности позволяет сохранить непрерывность в содержании, формах, методах и технологиях, а также между уровнями, этапами и составными частями обучения [3].

Существенным преимуществом реализации принципа преемственности является возможность для обучаемого развиваться поступательно: от учащегося к специалисту, т.е. стыковка образовательных программ в системе профильная школа - ссуз - вуз дает шанс обучаемому свободно продвигаться в образовательном пространстве. Однако, для того, чтобы этот шанс стал реальностью должна быть осуществлена сквозная стандартизация программ с общими целями всей системы непрерывного образования [4].

К сожалению, пока система образования не озадачена данной проблемой, и сквозные программы реализуются на уровне ряда образовательных организаций, которые сами выступают инициаторами разработки и

внедрения сопряженных учебных планов и программ обучения. В большинстве случаев, для разработки таких учебных планов и программ необходимо устранить ряд существенных проблем, которые не дают в общей массе осуществить преемственность и непрерывность в обучении. К ним относятся: разные подходы к методическому и технологическому обеспечению учебно-воспитательного процесса в вузе и школе; замкнутость школьного образования и существующий разрыв между школьным и вузовским образованием; нацеленность школы на подготовку обучаемых к сдаче ЕГЭ, а, следовательно, качество преподавания других предметов может снижаться; слабо выраженная полифункциональная направленность современной школы. В результате всё более острым становится противоречие между целями и задачами общего среднего образования и требованиями, предъявляемыми вузами к абитуриентам и студентам - первокурсникам. Школа не может решать две задачи одновременно – и готовить школьников к сдаче ЕГЭ, и обеспечивать изучение школьной программы с учетом преемственности, т.е. её соответствия требованиям высшей школы [5;6].

В этой связи забота Газпрома о перспективном кадровом потенциале и желание организовать цепочку ранней профильной подготовки специалистов через школу – техникум (колледж) – вуз - производство заслуживает внимания. Особенно в части преемственности содержания профессиональной составляющей в сопряжении образовательных программ по тому или иному профилю. Более того, непрерывность и преемственность процесса образования должны обеспечиваться на любом этапе обучения при последовательном освоении всей совокупности образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности.

Мы согласны с исследователями (Сенашенко В.С., Вострикова Н.А., Кузнецова В.А.), утверждающими, что образовательные программы тогда могут считаться преемственными и непрерывными, когда они способствуют формированию потенциала дальнейшего развития личности, включая интеллектуальные, личностные, поведенческие качества, знания и умения обучаемых [5].

Кроме того, преемственность в обучении проявляется только тогда, когда у обучаемого формируется системность знаний и обеспечивается развитие содержания, форм и технологий обучения. Существенным признаком преемственности является инновационный характер обучения, связанный в первую очередь с

опережающим обучением и использованием содержания, форм, методов, способствующих развитию творческой личности, способной к принятию и продуцированию инноваций не только на этапе обучения, но и в последующей деятельности.

Для того, чтобы создаваемые программы были эффективными, на наш взгляд, следует разработать критерии для проведения сопряженности этих программ, в основе которых будет работать принцип преемственности.

Во-первых, в содержание проектируемых сквозных сопряженных программ должна учитываться проектная деятельность, которая одновременно реализуется сегодня в школьном и вузовском обучении.

Во-вторых, выявление и учет признаков по схожим элементам содержания учебных дисциплин является основным фактором и критерием его отбора для комплексных (сопряженных) профориентированных учебных программ по различным образовательным уровням.

В-третьих, для качественного сопряжения программ необходимо проведение сравнительного анализа ФГОС по всем уровням образования на предмет выявления соотношения теоретического и практического объема усвоения программ; процентного соотношения затрат на специальность, совмещенность по содержанию и объему изучения специальных дисциплин; соответствие программ объему материала технологическому уровню знаний и навыков по обслуживанию и ремонту нефтегазового оборудования; соотношение теоретической и практической подготовки (в СПО практическая и теоретическая подготовка либо равны друг другу, либо теоретическая несколько превышает практическую и составляет до 60%; в условиях ВПО теоретическая подготовка преобладает над практической - до 80%).

Принципиально важно обратить внимание на соотношение гуманитарной, общепрофессиональной и специальной подготовки. К сожалению, сегодня явно прослеживается тенденция сокращения часов на гуманитарную подготовку, особенно на уровне СПО и ВПО в технических специальностях, что негативно сказывается на гуманитарном развитии будущего специалиста. В этом случае в газпром-классах введен элективный курс «Корпоративная культура», которая включает в себя не только содержание, связанное непосредственно с отраслью, но и комплекс знаний о культуре, этике, этикете, общечеловеческих и корпоративных ценностях, о характере

инженерного труда, его потенциальных рисках для экологии планеты и т.д.

Кроме того, при проектировании курсов профиля, педагоги интегрируют знания в свой предмет, например, естественные науки, хорошо интегрируются с общепрофессиональными и специальными предметами.

Для реализации принципа преемственности значение имеет и организация учебного процесса, под которой имеется в виду соотношение аудиторной и самостоятельной работы, соотношение обязательных и элективных курсов (в ВПО доля самостоятельной работы составляет до 50% и более, а объем элективных курсов - до 30% и более; в СПО эти показатели значительно ниже), а также соответственно процентное соотношение в профильных газпром-классах.

При проектировании сопряженных образовательных программ в условиях преемственности общего среднего и высшего профессионального образования следует учитывать степень родственности специальностей программ подготовки обучающихся, последовательность и согласованность в содержании образования, формах и методах обучения, характере учебно-познавательной деятельности обучающихся [7].

Например, при создании образовательной программы для школьников по профилю «Ресурсоэффективные технологии в нефтегазовой промышленности» кроме сопряжения основных дисциплин, таких как физика, математика, химия, предлагаются за счет элективных курсов ряд дополнительных профориентационных дисциплин: «Ресурсы Земли», «Основы ресурсоэффективности», «О нефти и газе простыми словами», «Неразрушающий контроль и диагностика в нефтегазовом деле», где благодаря выверенным критериям соблюдены все дидактические принципы.

Таким образом, благодаря выдвинутым критериям сопряженности программ определяется большей скоординированностью типовых учебных планов в средней школе и программ СПО и ВПО, заданных на государственном уровне, а также механизмом выстраивания преемственности образовательных программ в каждом конкретном случае. Это позволяет расширить диапазон углубленной профильности уже на ранних этапах, создавая индивидуальные траектории обучения, реализуя принцип преемственности, который расширяет горизонты непрерывного образования специалистов вообще и в газовой отрасли в частности.



*Литература:*

1. Яворский О.О. Профориентационные ориентиры «газпром-классов» в образовательном кластере региона / О.О. Яворский // Профессиональное образование и занятость молодежи: XXI век. Проблема опережающей подготовки кадров для российской экономики (региональный аспект). - Кемерово. - 2016. - С. 161.
2. Мухаметзянова Г.В., Пугачева Н.Б. Кластерный подход к управлению профессиональным образованием / Г.В. Мухаметзянова, Н.Б. Пугачева. - Казань: ИПП ПО РАО, 2007. – 144 с.
3. Шинтарь З.Л. Введение в школьную жизнь: учебно-методическое пособие / З.Л. Шинтарь. - Гродно. - 2002. - С. 17.
4. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе / А.М. Новиков // Парадоксы наследия, векторы развития. - М.: Эгвес, 2000. – С. 272.
5. Сенашенко В.С., Вострикова Н.А., Кузнецова В.А. Преемственность и сопряжение основных образовательных программ в структуре непрерывного образования / В.С. Сенашенко, Н.А. Вострикова, В.А. Кузнецова. - Высшее образование в России. - 2009. - № 9. - С. 3-11.
6. Сенашенко В.С., Вострикова Н.А. Преемственность образовательных программ – необходимое условие формирования устойчивой системы непрерывного образования / В.С. Сенашенко, Н.А. Вострикова // Международная научная конференция: «Образование, наука и экономика в вузах. Интеграция в международное образовательное пространство» (Плоцк, 9–14 сент. 2008). - Плоцк. - 2008. - С. 58-65.
7. Окулова Л.П. Согласованность образовательных программ как условие преемственности образовательных стандартов в системе «школа-вуз»: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Окулова Лариса Петровна. - Ижевск. - 2006. - С. 12.

*Сведения об авторах:*

**Шайхутдинова Галия Айратовна** (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, ученый секретарь ФГБНУ ИППСП, e-mail: us-ippso-rao@mail.ru

**Яворский Остап Олегович** (г. Казань, Россия), аспирант ФГБНУ ИППСП.

*Data about the authors:*

**G. Shaikhutdinova** (Kazan, Russia), Candidate of Pedagogic Sciences, Docent, Scientific Secretary FSBSI IPPSP, e-mail: us-ippso-rao@mail.ru

**O. Jaworski** (Kazan, Russia), post-graduate student FSBSI IPPSP.



УДК 37.017.92

## РЕЗУЛЬТАТЫ АПРОБАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ ВО ВРЕМЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С.Ш. Кадырова

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию уровня сформированности этнической идентичности младших школьников в результате реализации опытно-экспериментальной работы.

В статье описываются современные подходы к пониманию сущности феномена этнической идентичности, структура, а также выявляется ризоматический образовательно-воспитательный потенциал внеурочной деятельности в процессе развития исследуемого феномена. Кроме того, в статье представлены результаты и выводы апробации разработанной в рамках исследования технологии, направленной на развитие отдельных компонентов этнической идентичности и всего феномена в целом. В результате проведенной опытно-экспериментальной работы наглядно отражается эффективность практической имплементации разработанной технологии в процессе оптимизации формирования целостной системы представлений о собственной идентичности, этническом своеобразии народов, населяющих полиэтнические, многонациональные регионы РФ, принятии собственной этнической идентичности, что обуславливает целесообразность внедрения указанной технологии в практику деятельности образовательных учреждений на младшем этапе школьного обучения.

**Ключевые слова:** этническая идентичность, модель этнической идентичности, технология развития этнической идентичности, технология развития этнической идентичности, апробация технологии развития этнической идентичности.

## RESULTS OF APPROBATION OF TECHNOLOGY OF CULTIVATION OF ETHNIC IDENTITY OF YOUNGER PUPILS DURING OUT-OF-CLASS ACTIVITY

S. Kadyrova

**Abstract.** This article is about the study of ethnic identity of younger pupils fulfilled during experimental activity.

This article describes modern approaches in interpretation of such phenomenon as ethnic identity, its structure. The article also reveals considerable educative potential of out-of-class activity in the process of development of this phenomenon. Besides, the article presents the results and conclusions of approbation of created technology necessary for development of entire ethnic identity and its parts. Results of experimental activity present the efficiency of practical using of created technology in process of cultivation of concepts about personal identity, ethnic diversity of peoples living in many regions of Russian Federation, acceptance of personal identity. This determines the necessity of practical using of this technology in primary education.

**Keywords:** Ethnic identity, model of ethnic identity, technology of development of ethnic identity, approbation of technology of development of ethnic identity.

Вторая половина минувшего столетия ознаменовалась рядом онтологических изменений, трансформаций, обусловленных усилением и углублением интеграционных процессов, процессами слияния, взаимопроникновения культур и образа жизни разных народов, нивелирования национальных и культурных границ. В результате надинтенсификации указанных процессов в начале третьего тысячелетия глобальный социум оказался в ситуации, которая может быть охарактеризована как ситуация кризиса идентичности, когда отмечается «обострение ряда проблем, касающихся проблем этнокультурной идентичности» [4, с.178].

В начало XXI века Россия вступила с комплексом неразрешенных проблем, актуальность которых не только не утратила своей актуальности, но приобретает все более угрожающие масштабы. К одной из таких проблем может быть отнесена проблема формирования и развития этнической идентичности. Сегодня «дестабилизация культурной самобытности в результате социальных и экономических изменений современных обществ вовлекается в общие эволюционные процессы, тесно связанные с глобализацией и конструированием коллективной экуменической идентичности» [8, с.3771]. Другими словами, в ситуации надинтенсификации интеграционных процессов

усиливаются риски полной утраты национальной, этнической идентичности.

Этническая идентичность представляет собой «часть самооценки человека» [10, с.122]. В наиболее общем виде под этим феноменом понимается сложное комплексное образование, социально-психологический феномен, в формировании которого активное участие принимают как индивидуальные особенности личности, так и социальное окружение, сформировавшееся под влиянием историко-культурного, социально-политического, экономического производственного и пр. контекста; в основе которого лежат механизмы идентификации и самоидентификации личности с определенной социальной группой; динамический процесс адаптации, интеграции личности к социально – природному окружению, который осуществляется на протяжении всей жизни личности. Принимая во внимание комплексность, синтезность понятия этнической толерантности в последние годы данный феномен является «центральной концепцией психологии развития, социальной и кросс-культурной психологии» [7, с.410], социологии, лингвистики и ряда других смежных наук.

Эффективное развитие этнической идентичности обеспечивает адаптацию личности к социально-природной окружающей среде, социализацию, интеграцию в общество, принятие системы социально одобряемых культурно-маркированных аксиологических модусов и поведенческих паттернов, обуславливает развитие личности как представителя определенной культурной модели, этнической общности.

Процессы развития этнической идентичности осуществляются на протяжении всей жизни личности, однако, приоритетная роль в процессах формирования навыков адекватной идентификации, самоидентификации отводится младшему школьному возрасту. Принимая во внимание огромное значение указанного возраста в процессах личностного развития, организация и практическая реализация целенаправленного педагогического воздействия на развитие этнической идентичности может обеспечить наиболее полное, глубокое и последовательное развитие личности в духовно-нравственном плане, формирование целостной системы представлений о культурных ценностях, нормах поведения, формирование представлений о себе как представителе определенной культурной модели.

Следует отметить, что, несмотря на то, что формирование этнической идентичности, воспитание толерантности, уважительного

отношения к представителям различных культур, наций выступает одним из основных требований действующих нормативных документов, регулирующих реализацию образовательного процесса в современной российской школе, единый подход к развитию этнической идентичности в практике деятельности современных образовательных учреждений, как и единый подход к пониманию сущности феномена в современной научной литературе отсутствуют, что обуславливает актуальность выбранной темы исследования.

*Подходы к пониманию сущности этнической идентичности.*

Методологическое обоснование изучения этнической идентичности приобретает все большую актуальность в современной педагогической литературе. В последние годы все большее распространение в процессах исследования сложных психологически моделей, которым, безусловно, выступает этническая идентичность, приобретает моделирование.

Педагогические модели представляют собой «логические конструкторы, схематично отображающие образовательную практику в целом или отдельные её фрагменты» [3, с.73]; совокупность взаимосвязанных компонентов, объединенных в единую целостную методическую систему.

Конструирование модели этнической идентичности позволит выявить основные компоненты, формирующие целостность, единство сложного психолого-педагогического, социального, этнического феномена.

Принимая во внимание результаты исследований ученых, для оптимизации процессов исследования феномена, а также выявления оптимальных путей развития этнической идентичности целесообразным представляется выявление следующих базовых составляющих образования [6, с.840]:

- 1) когнитивный элемент – познание, восприятие ребенком отличительных черт своего этноса, ощущение личной причастности к нему с помощью этнодифференцирующих признаков;
- 2) эмоциональный элемент – восприятие членства в своей этнической группе, чувство тождественности с ней, оценка качеств своей этнической группы;
- 3) поведенческий элемент – реальная система проявления себя как члена данной этнической группы, «построение системы отношений и действий в различных этноконтактных ситуациях» [5, с.7].

В графическом виде модель критериев этнической идентичности может быть представлена следующим образом:



Рисунок 1. - Критерии этнической идентичности

Таким образом, развитие этнической идентичности представляет собой целенаправленное педагогическое воздействие, направленное на развитие отдельных компонентов синтезного образования, что обеспечивает повышение уровня сформированности феномена в целом.

*Роль внеклассной работы в процессе развития феномена этнической идентичности младших школьников.*

Как уже отмечалось, в современной методической, педагогической литературе единый подход к пониманию сущности развития этнической идентичности в школе отсутствует. Как отмечает С.Б. Дагбаева, «особенно актуальна проблема формирования этнической идентичности в младшем школьном возрасте, который характеризуется тем, что начинает закладываться фундамент всестороннего развития личности, формируется ее базовая культура, воспитывается добросовестное отношение к учению, общественнополезному труду, любовь к Родине, к своему народу» [1, с.21].

Как правило, приоритетная роль в процессе приобщения младшего школьника к

национальным культурным ценностям осуществляется при помощи содержания дидактических материалов, которые используются в процессе обучения. Вместе с тем, роль внеклассной работы, выступающей неотъемлемой частью образовательно-воспитательной деятельности, личностного развития школьника, часто остается недооцененной.

Сложившаяся ситуация представляется в корне неправильной, поскольку именно посредством внеурочной деятельности достигается в полной мере реализация требований ФГОС для общего образования. Среди положительных сторон этой деятельности стоит выделить тот факт, что у учащихся есть возможность осуществлять широкий спектр занятий, которые способствуют личностному развитию, формированию как отдельных компонентов этнической идентичности, так и всего феномена в целом. Другими словами, внеурочная деятельность позволяет педагогу использовать различные, вариативные формы реализации целенаправленного педагогического воздействия, предоставляя эффективный

инструментарий для проявлений педагогического творчества в процессе развития навыков идентификации, самоидентификации личности.

*Организация опытно-экспериментальной работы, направленной на развитие этнической идентичности младших школьников во внеурочной деятельности.*

Принимая во внимание выявленную структуру феномена этнической идентичности, а также образовательно-воспитательный потенциал внеурочной деятельности, в процессе реализации опытно-экспериментальной работы была разработана и внедрена в практику деятельности МАОУ «Гимназия имени Н.Д. Лицмана» г. Тобольска технология формирования отдельных компонентов феномена.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась поэтапно и включала три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Экспериментальной работой было охвачено 105 учеников вторых классов. Принимая во внимание тот факт, что Тюменская область представляет собой полиэтнический регион, в котором проживают представители различных народностей, наций, проведение эксперимента позволило охватить представителей русской, украинской и татарской культур.

В качестве основного метода исследования уровня сформированности отдельных компонентов этнической идентичности использовался метод анкетного опроса. Результаты, полученные в результате опроса, подверглись количественной и качественной обработке с последующей интерпретацией.

В процессе реализации констатирующего этапа эксперимента было выявлено, что у большинства младших школьников отмечается достаточно низкий уровень сформированности всех компонентов этнической идентичности. Дети продемонстрировали недостаточность знаний о родном государстве, национальных ценностях и традициях, связях со средой народа, поверхностную информированность о культуре своего народа. Другими словами, этническая идентичность учащихся младших классов находится на этапе становления и характеризуется диффузностью.

Результаты констатирующего эксперимента стали основой для разработки технологии формирования этнической идентичности младших школьников во внеурочной деятельности. Внедрение инновационной технологии осуществлялось поэтапно; разработанная программа факультативного курса «Культура народов России» была рассчитана на 68 часов и включала наиболее актуальные темы, позволяющие осуществить развитие всех

компонентов этнической идентичности. Кроме того, внедрение технологии подразумевало использование нетрадиционных форм и методов обучения, включая методы арт-технологий.

*Развитие этнической идентичности младших школьников в условиях опытно-экспериментальной работы.*

В результате практической имплементации разработанной технологии в практику деятельности образовательного учреждения, апробации результатов теоретического исследования удалось добиться существенного повышения уровня сформированности как отдельных компонентов этнической идентичности младших школьников, так и всего комплекса в целом.

В процессе проведения повторной диагностики уровня сформированности когнитивного компонента было выявлено, что обучающиеся экспериментальной группы продемонстрировали более глубокое знание культуры, традиций, фольклора. Дети смогли не только перечислить народные пословицы, поговорки, сказки и легенды, но и предложили показать танец, изобразить героя той или иной национальной сказки.

В результате опытно-экспериментальной работы дети продемонстрировали более глубокое знание и понимание отличительных признаков этнических групп: если на констатирующем этапе все этнические различия в глазах школьников сводились к языку и ярким внешним признакам; на этапе контрольного эксперимента большинство учащихся младших классов называли язык – 72,7% (на 29% больше, чем во время констатирующего этапа); традиции и обычаи – 69,1% (на 47,3% больше, чем во время констатирующего этапа); народные праздники, песни и танцы – 69,1% (на 60% больше, чем во время констатирующего этапа).

Результаты исследования уровня сформированности когнитивного компонента этнической идентичности в результате практического внедрения разработанной технологии представлены в таблице 1.

В графическом виде результаты проведенной опытно-экспериментальной работы на рис.2.

Как видно из приведенного анализа, в результате реализации целенаправленного педагогического воздействия на младших школьников отмечается существенное развитие когнитивного компонента; осуществляется формирование целостной системы представлений об этническом своеобразии, национально-культурных особенностях различных народностей.

Таблица 1. - Уровень сформированности когнитивного компонента этнической идентичности (констатирующий и контрольный этапы эксперимента)

| № п/п | Ответы                                 | Контрольная группа  |                  | Экспериментальная группа |                  |
|-------|--|---------------------|------------------|--------------------------|------------------|
|       |  | Констатирующий этап | Контрольный этап | Констатирующий этап      | Контрольный этап |
| 1.    | Язык                                   | 46%                 | 46%              | 43,7%                    | 72,7%            |
| 2.    | Внешние признаки                       | 32%                 | 32%              | 32,7%                    | 21,8%            |
| 3.    | Национальная одежда                    | 18%                 | 20%              | 20%                      | 43,7%            |
| 4.    | Традиции и обычаи                      | 20%                 | 18%              | 21,8%                    | 69,1%            |
| 5.    | Место жительства                       | 12%                 | 8%               | 10,9%                    | 10,9%            |
| 6.    | Образ жизни                            | 8%                  | 10%              | 7,3%                     | 7,3%             |
| 7.    | Народные праздники, песни, танцы       | 10%                 | 12%              | 9,1%                     | 69,1%            |
| 8.    | Черты характера, особенности поведения | 4%                  | 6%               | 3,6%                     | 10,9%            |
| 9.    | Национальная кухня                     | 10%                 | 8%               | 14,5%                    | 43,7%            |
| 10.   | Не могу назвать этнических отличий     | 4%                  | 4%               | 5,5%                     | —                |

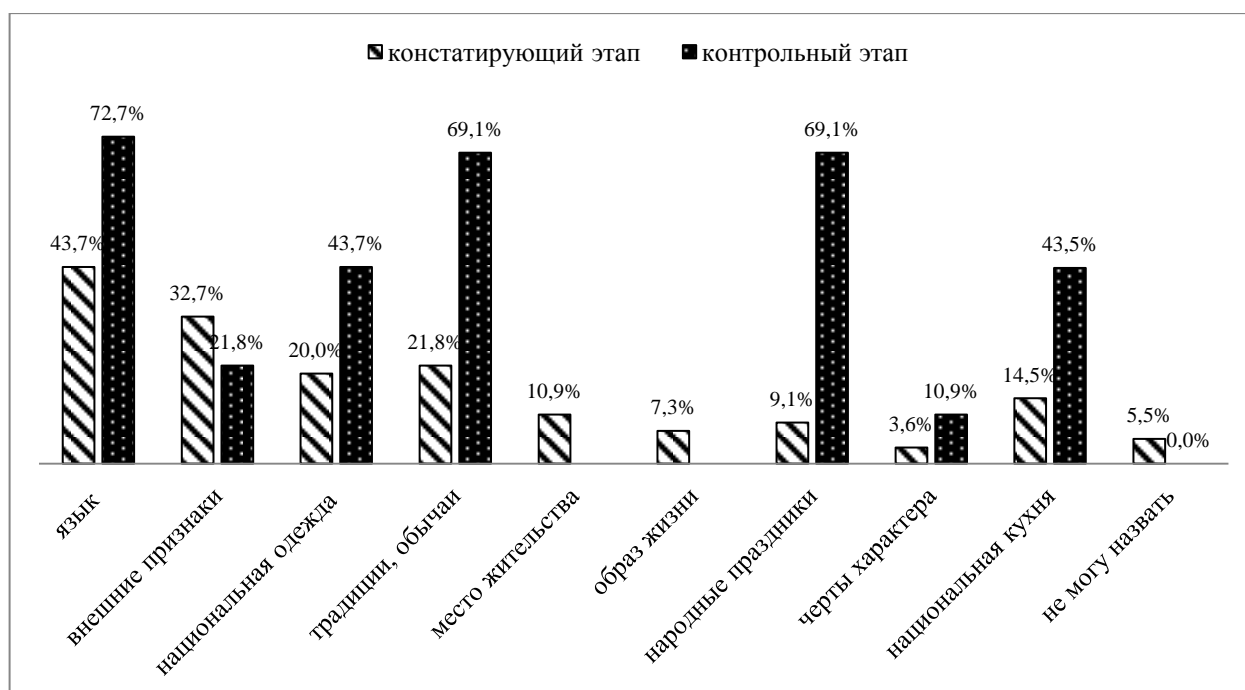


Рисунок 2. - Уровень сформированности когнитивного компонента этнической идентичности обучающихся (констатирующий и контрольный этапы эксперимента)

Существенно снизилась численность обучающихся, у которых представления о культурном своеобразии сводятся исключительно к осознанию внешних признаков: с 32,7% на констатирующем этапе до 21,8% на контрольном. Полученные данные могут выступать свидетельством углубления системы представлений об этническом своеобразии у младших школьников.

У детей контрольной группы существенных сдвигов не отмечается. Дети контрольной группы также плохо ориентировались в названиях

государственных, семейных, национальных праздников. Эти результаты указывают на то, что учащиеся, которые не принимали участие в формирующем эксперименте, не приобщены к народному фольклору и искусству, что, в свою очередь, вызывает затруднения в процессе формирования чувства общности, родственной причастности к этническому миру.

В процессе разработанной технологии отмечаются существенные трансформации уровня сформированности эмоционального компонента феномена этнической идентичности,

повышение переживания удовольствия, обусловленного ощущением сопричастности личности с определенной этнической общностью.

В процессе выявления уровня переживания сопричастности с определенной этнической общностью детям было предложено ответить на вопрос: «Укажи народ, представителем которого ты себя ощущаешь в большей мере? Почему?».

Подобная формулировка позволяет выявить критерии, показатели для соотнесения себя с определенной этнической группой, основы для реализации национальной, этнической самоидентификации.

Результаты, полученные в процессе анкетирования, представлены в таблице 2.

Таблица 2. - Уровень сформированности эмоционального компонента этнической идентичности (констатирующий и контрольный этапы эксперимента)

| № п/п | Ответы                              | Экспериментальная группа |          |        |                  |          |        | Контрольная группа  |          |        |                  |          |        |
|-------|-------------------------------------|--------------------------|----------|--------|------------------|----------|--------|---------------------|----------|--------|------------------|----------|--------|
|       |                                     | Констатирующий этап      |          |        | Контрольный этап |          |        | Констатирующий этап |          |        | Контрольный этап |          |        |
|       |                                     | русские                  | украинцы | татары | русские          | украинцы | татары | русские             | украинцы | татары | русские          | украинцы | татары |
| 1.    | Национальность родителей            | 21,8%                    | 14,5%    | 7,3%   | 12,7%            | 12,7%    | 7,3%   | 20%                 | 20%      | 6%     | 20%              | 20%      | 6%     |
| 2.    | Родной язык                         | 12,7%                    | 12,7%    | 7,3%   | 21,8%            | 14,5%    | 7,3%   | 16%                 | 10%      | 6%     | 16%              | 10%      | 6%     |
| 3.    | Место жительства                    | 7,3%                     | 5,4%     | 7,3%   | 7,3%             | 5,4%     | 7,3%   | 6%                  | 4%       | 8%     | 6%               | 4%       | 8%     |
| 4.    | Внешние признаки (цвет глаз, волос) | 1,8%                     | 1,8%     | –      | 1,8%             | 1,8%     | –      | 2%                  | –        | 2%     | 2%               | –        | 2%     |

Как видно из приведенного анализа, численность обучающихся экспериментальной группы, на констатирующем этапе называющих в качестве критерия этнической принадлежности национальность родителей, существенно снизилась: с 21,8% до 12,7% среди представителей русского этноса; с 14,5% до 12,7% среди украинцев, среди татар количество детей, национальная идентификация которых зависит от национальности родителей, не изменилась.

В то же время численность обучающихся, которые в качестве главного интеграционного этнического критерия, указывают родной язык увеличилась: с 12,7% до 21,8% среди русских, с 12,7% до 14,5% среди украинцев, среди опрошенных детей татарской национальности изменения не фиксируются. Таким образом, в процессе проведения опытно-экспериментальной работы свое наглядное подтверждение получает тот факт, что «ключевым критерием идентификации себя с определенным этносом является коммуникация» [2, с.81].

Другими словами, в процессе проведения опытно-экспериментальной работы было выявлено, что у обучающихся формируется углубленное понимание того, что «язык этнической группы, выступающий средством передачи широкого круга символов, обеспечивает

единство членов этой этнической группы, порождает сходство между ними и, в отличие от других средств актуализации этнической идентичности, - обеспечивает ассимиляцию истории этноса, его культурных ценностей, выступая этнообразующим фактором» [9, с.415].

Полученные результаты могут выступать свидетельством более глубокого понимания школьниками сущности этнической идентичности, того факта, что самоидентификация зависит не от генетических факторов, национальности родителей, но от совокупности культурных, национальных факторов, приоритетное место среди которых занимает родной язык. Другими словами, на основании проведенного анализа можно сделать вывод, что в результате внедрения в практику разработанной технологии у обучающихся формируется более глубокое понимание сущности этнических различий, а также повышается переживание удовольствия от сопричастности личности с определенной этнической общностью.

Исследование уровня сформированности поведенческого компонента этнической идентификации в условиях опытно-экспериментальной работы позволило выявить, что в результате реализации целенаправленного педагогического воздействия у большей части

обучающихся отмечается стремление к соответствию поведенческим нормам и паттернам, принятым в определенной этнической общности. Большая часть испытуемых

продемонстрировали стремление жить в родной стране, желание принадлежать собственному этносу. Результаты анкетирования приведены в таблице 3.

Таблица 3. - Уровень сформированности поведенческого компонента этнической идентичности (констатирующий и контрольный этапы эксперимента)

| Ответы  | Экспериментальная группа |          |        |                  |          |        | Контрольная группа  |          |        |                  |          |        |
|---|--------------------------|----------|--------|------------------|----------|--------|---------------------|----------|--------|------------------|----------|--------|
|   | Констатирующий этап      |          |        | Контрольный этап |          |        | Констатирующий этап |          |        | Контрольный этап |          |        |
|   | русские                  | украинцы | татары | русские          | украинцы | татары | русские             | украинцы | татары | русские          | украинцы | татары |
| 1. Хотели бы опять родиться русскими (украинцами, татарами) и в России          | 29,1%                    | 20%      | 14,3%  | 40%              | 27,5%    | 7,3%   | 34%                 | 22%      | 8%     | 34%              | 22%      | 8%     |
| 2. Хотели бы родиться в другой стране, но снова русскими (украинцами, татарами) | 10,9%                    | 10,9%    | 3,6%   | 3,6%             | 7,3%     | 7,3%   | 8%                  | 8%       | 10%    | 8%               | 8%       | 10%    |
| 3. Хотели бы жить в иной стране и иметь иную национальность                     | 3,6%                     | 3,6%     | 3,6%   | –                | –        | –      | 2%                  | 4%       | 4%     | 2%               | 4%       | 4%     |
| 4. Хотели бы опять родиться русскими (украинцами, татарами) и в России          | 29,1%                    | 20%      | 14,3%  | 40%              | 27,5%    | 7,3%   | 34%                 | 22%      | 8%     | 34%              | 22%      | 8%     |

Полученные данные снова показывают, что у большего числа школьников отмечается повышение уровня удовлетворения фактом проживания в России, принятие своей этнической идентичности. Другими словами, результаты опытно-экспериментальной работы показали, что у школьников повышается проявление того, что принято называть патриотизмом. Численность детей, которые хотели бы изменить этническую идентичность или жить в другой стране, снизилась до нуля.

Результаты, которые были получены в результате проведенного исследования в контрольной группе, снова продемонстрировали неоднозначное отношение младших школьников к собственной этнической идентичности, допуская возможность изменения своей национальности.

Таким образом, в результате практического внедрения разработанной технологии в практику деятельности образовательного учреждения отмечается повышение уровня сформированности всех компонентов феномена

этнической идентичности. У младших школьников отмечается углубление представлений о собственной идентичности, этническом своеобразии народов, населяющих полиэтнические, многонациональные регионы РФ, формируется чувство удовлетворенности от принадлежности к определенной этнической общности, а также отмечается усиление проявлений стремления жить в России, принятие собственной этнической идентичности.

Результаты, полученные в результате проведения опытно-экспериментальной работы, выступают свидетельством эффективности внедрения разработанной техники развития как отдельных компонентов этнической идентичности, так и всего феномена в целом. Принимая во внимание полученные в процессе апробации разработанной технологии результаты и выводы, целесообразным представляется внедрение указанной технологии в практику деятельности образовательных учреждений на младшем этапе школьного обучения.



*Литература:*

1. Дагбаева С.Б. Этническая идентичность младших школьников в изменяющихся социокультурных условиях / С.Б. Дагбаева // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. - 2013. - № (1)21. - С. 20-26.
2. Лазарян С.С. Структура и критерии формирования этнической идентичности личности / С.С. Лазарян // Человек и образование. - 2008. - № (2)15. - С. 81-83.
3. Лопата К. Педагогические условия формирования дискурсивной компетентности у студентов медицинского университета (на примере изучения иностранного языка): дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Лопата Карина Михайловна. - Курск, 2014. - С. 222.
4. Русских Л.В. Идентичность: культурная, этническая, национальная / Л.В. Русских // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. - 2013. - № 2. - С. 178-180.
5. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: практикум: учебное пособие для студентов вузов / Т.Г. Стефаненко. - М.: Аспект Пресс, 2006. - С. 189.
6. Alperovich V. Ideas of Personality About Enemy Influenced by Attitudes to Other People and Ethnic Identity // In Procedia - Social and Behavioral Sciences. - 2015. - Volume 214. - pp. 839-844.
7. Jumageldinov A. Ethnic Identification, Social Discrimination and Interethnic Relations in Kazakhstan // In Procedia - Social and Behavioral Sciences. - 2014. - Volume 114. - pp. 410-414.
8. Kassidou S., Golia P. and Kotsou S. The cultural representations of an ethnic identity: Aspects of Greek University students about the concept of culture // In Procedia - Social and Behavioral Sciences. - 2010. - Volume 2, Issue 2. - pp. 3770-3774.
9. Sakhiyeva F., Berdibayeva S., Shomanbayeva A. and Kalkhojayeva A. Ethnic Identity as an Ethnic Identity Aggregate Value Orientations // In Procedia - Social and Behavioral Sciences. - 2014. - Volume 114. - pp. 415-419.
10. Zbarauskait A. and Gailienė D. Minority Ethnic Identity and Discrimination Experience in a Context of Social Transformations // In Procedia - Social and Behavioral Sciences. - 2015. - Volume 165. - pp. 121-130.

*Сведения об авторе:*

**Кадырова Сулия Шарифулловна** (г. Тобольск, Россия), соискатель Тобольского педагогического института им. Д.И. Менделеева, e-mail kadyrowa.suliya2011@yandex.ru

*Data bout the author:*

**S. Kadyrova** (Tobolsk, Russia), applicant Pedagogical institutt of Tobolsk named after D.I. Mendelejev, e-mail kadyrowa.suliya2011@yandex.ru



УДК 37.018.2: 398

## РОЛЬ УСТНОГО НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА В ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**И.В. Шевчук**

*Аннотация.* В данной статье рассматривается проблема воспитания младших школьников на основе национального воспитательного идеала. Устное народное творчество - благодатный источник воспитания младших школьников. Через устное народное творчество ребенок не только овладевает родным языком, но и приобщается к культуре своего народа, получает первые представления о ней. В работе охарактеризованы подходы в определении понятий «устное народное творчество», «фольклор»; представлены классификации жанров детского фольклора.

*Ключевые слова:* устное народное творчество, фольклор, воспитание, младшие школьники.

## THE ROLE OF FOLKLORE IN THE EDUCATION OF YOUNGER STUDENTS

**I. Shevchuk**

*Abstract.* This article discusses the problem of educating younger students on the basis of the national educational ideal. Folklore is a fertile source of education in primary school. Through folklore, the child is not only master of the native language, but attached to the culture of its people, gets the first idea of it. In the work there are approaches in the definition of "folklore", "folklore", there is a classification of the genres of children's folklore as well.

*Keywords:* folklore, folklore, education, junior students.

Успешное протекание процесса национально-культурного возрождения во многом определяет будущее российского государства. Однако осознание национального достоинства народа в цивилизованном государстве непременно должно быть сопряжено с соблюдением принципов социальной справедливости и уважения к каждой конкретной личности. Поэтому тенденции развития духовной культуры на современном этапе определяются тремя направлениями: формирование общих черт духовного единства; учет особенностей духовной культуры соответствующих историко-этнографических регионов; сохранение специфических черт культуры отдельных народов.

Программа духовно-нравственного развития обучающихся на ступени начального общего образования предполагает воспитание учащихся начальной школы на основе национального воспитательного идеала. Высшей целью образования является «высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укоренённый в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации» [8, с.2].

Данная проблема находит свое отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, где

говорится о необходимости освоения важных социальных ценностей, таких как «любовь к России, к своему народу, к своему краю; гражданское общество; поликультурный мир; свобода личная и национальная; доверие к людям, институтам государства и гражданского общества» [11].

Особое значение в воспитании у детей младшего школьного возраста интереса к культуре, истории русского народа принадлежит устному народному творчеству. Устное народное творчество является уникальным средством для передачи народной мудрости, развития и воспитания ребенка на начальном этапе его развития, умственного, нравственного, эстетического воспитания.

Проблема воспитания младших школьников посредством устного народного творчества в разное время находила отражение в работах А.Н. Афанасьева, Ф.И. Буслаева, А.В. Василенка, Г.С. Виноградова, В.Е. Гусева, П.В. Киреевского, М.Р. Львова, В.А. Сухомлинского и др.

Устное народное творчество в научной литературе именуется фольклором, устной народностью, народным творчеством [10, с.3]. В толковом словаре русского языка фольклор трактуется как «устное народное творчество; совокупность обычаев, обрядов, песен и др. явлений быта народов» [9, с.791].

В Большом справочнике школьника понятие «фольклор» отождествляется с устным народным

творчеством и описывается как «совокупность созданных в народной среде поэтических произведений, бытующих в устной форме; в них нет единой авторской позиции, место которой занимает ориентация на общенародный идеал» [2, с.151].

По определению В.Е. Гусева, фольклор – это народное искусство, где художественное отражение действительности осуществляется в формах коллективного народного творчества, выражающих мировоззрение трудящихся масс и неразрывно связанных с их жизнью и бытом [6, с.6].

Таким образом, фольклор – это устное народное творчество, воплотившее идеалы и стремления народа, его поэтическую фантазию.

Особую важность приобретает устное народное творчество для воспитания подрастающего поколения. Воспитание начинается с усвоения детьми духовного наследия своего народа – языка, устного народного творчества, т.е. с формирования у них народоведческих представлений. Произведения устного народного творчества выступают как фактор социального развития личности школьника. Следовательно, эмоциональное отношение к устному народному творчеству можно рассматривать как первоначальный процесс овладения опытом предшествующих поколений и становление способности к осознанию культурных ценностей своего народа.

В рамках школьного обучения знакомство детей с устным народным творчеством разных этносов, населяющих Россию, является насущной задачей. Фольклорные произведения интересны детям: они близки им по языку, по духу, знакомы с дошкольного возраста. Но с поступлением в школу меняется роль ребенка по отношению к произведениям устного народного творчества: перед поступлением в школу ребенок занимает позицию слушателя фольклорных произведений, а в школе он занимает активную роль носителя и исполнителя. При этом для работы с младшими школьниками необходимо грамотно выбирать фольклорные произведения. В.П. Аникин выделил такие произведения в специальную группу, называя ее «детский фольклор». Детский фольклор включает в себя «творчество взрослых для детей, творчество взрослых, ставшего со временем детским, и детское творчество в собственном смысле слова» [1]. Г.С. Виноградов пишет о детском фольклоре как о «особом явлении обособленного детского быта и обособленной детской жизни» [4, с.66]. Следовательно, детский фольклор содержит в себе произведения устного народного творчества,

отвечающие потребностям детей и отражающие важные этапы детской жизни.

В зависимости от видов фольклора В.Е. Гусев выделяет следующие жанры:

1) материнская поэзия – колыбельные песни, прибаутки, пестушки;

2) календарный фольклор – заклички и приговорки;

3) игровой фольклор – считалки, дразнилки, игровые припевы и приговоры;

4) дидактический фольклор – загадки, пословицы, поговорки [6, с.27].

Иного принципа классификации придерживается В.А. Василенко. В его классификации основополагающим принципом является функциональный. Поскольку в младшем школьном возрасте игра является одним из основных способов деятельности, то классификация В.А. Василенко построена на степени включения игровых элементов в произведения детского фольклора:

1) колыбельные песни или байки;

2) произведения, связанные с игровыми действиями;

3) произведения, которые занимают детей словесным содержанием и исполняются независимо от игровых действий [3, с.50].

Поскольку, младший школьный возраст является сенситивным для развития познавательных способностей, расширения кругозора, воспитания духовно-нравственных чувств, формирования национального самосознания, необходимо использовать больше полифункциональных жанров, которые включают и деятельностьную и вербальную составляющие.

Т.М. Каргополова, совместив деятельностьную и вербальную функции, предлагает следующую классификацию произведений устного народного творчества:

1) поэзия пестования – колыбельные песни, пестушки, потешки, прибаутки, докучные сказки;

2) бытовой фольклор – детские народные песни, заклички и приговорки, детская обрядовая поэзия, прозвища и дразнилки, детские сказки, страшилки;

3) потешный фольклор – словесные игры, молчанки и голосаники, поддевки, сечки, скороговорки, небылицы-перевертыши;

4) игровой фольклор – ролевые игры без поэтически организованного текста, ролевые игры с игровыми припевами, ролевые игры с игровыми приговорами, игры-импровизации, жеребьевые сговорки, считалки [7, с.68].

Основными особенностями детского фольклора являются: яркие поэтические образы, простота напева, использование различных способов художественного проявления и др.

Благодаря этим особенностям фольклор интересен детям, он прост и понятен и вызывает внутреннее соперничество в процессе прослушивания или исполнения.

Одним из основных свойств фольклора является его бесписьменность. Фольклор называют устным или изустным творчеством, так как он живет, развивается и передается только в живом исполнении «из уст в уста».

Произведения устного народного творчества – плод коллективного творчества. Отсутствие автора и преимущественно устность бытования фольклорных произведений определяет еще одну особенность, а именно: вариативность произведений устного народного творчества. Следовательно, в культурном и образовательном пространстве существует несколько вариантов одного произведения, которые могут иметь как незначительные различия, так и весьма существенные [6].

Вариативность тесно связана со следующим признаком фольклора, который называют традиционностью. Указанный признак, как правило, выражается в традиционном использовании произведений устного народного творчества во время фольклорных праздников, традиционном исполнении с традиционными действиями, обрядами, традиционной образной речью в фольклорных источниках – «девица красная», «ветры буйные», «люди добрые» и др.

Для детей младшего школьного возраста наиболее подходящими являются такие фольклорные жанры, как сказки, загадки, пословицы, поговорки, песни, народные игры. Эти жанры, благодаря простому сюжету, определенному набору композиционных и стилистических средств, краткости и афористичности, являются простым и доступным для восприятия ребенка средством познания простых истин, средством приобщения к нравственным общечеловеческим ценностям.

Сказки являются хорошим педагогическим средством и любимым младшими школьниками жанром устного народного творчества. Это своего рода энциклопедия, где собраны сведения из географии, ботаники, истории и другая

информация о быте народа. Сказка стимулирует воображение и фантазию ребенка, развивает способность к творчеству в любой сфере деятельности.

Пословицы и поговорки создаются всем народом, поэтому выражают его коллективное мнение. В них заключается народная оценка жизни, наблюдение народного ума. В пословицах и поговорках метко оцениваются различные жизненные ситуации, высмеиваются недостатки, восхваляются положительные качества людей. Конечной целью пословиц и поговорок всегда было воспитание, с древнейших времен выступающее как педагогическое средство.

Загадки знакомят с радостью мышления, направляют внимание на предметы, явления и их признаки, побуждают проникать глубже в смысл словесных обозначений этих предметов.

Песни поддерживают у обучающихся интерес к поэтическому слову, развивают чувство юмора, помогают воспитывать веселых, жизнерадостных детей.

Народные игры влияют на развитие ума, характера, воли, нравственных чувств ребенка, укрепляют здоровье. Игры не только физически развивают детей, но и способствуют обогащению знаниями об окружающей действительности, формируют нравственные качества, воспитывают чувства и вкусы, представления и понятия.

Исходя из вышесказанного, видим, что фольклор является богатейшим источником познавательного и нравственного развития детей младшего школьного возраста.

Таким образом, произведения устного народного творчества представляют собой большие возможности не только для работы над развитием познавательного интереса, но и над формированием личности младшего школьника. Включая в воспитательный процесс начальной школы произведения устного народного творчества, можно дать младшему школьнику сведения о различных народах, привить такие значимые качества личности как патриотизм и уважение к культуре своего народа, так и к культуре других народов.

#### Литература:

1. Аникин В.П. Русский фольклор: учеб. Пособие / В.П. Аникин. - М.: Флинта, 2000. - 167 с.
2. Большой справочник школьника; под ред. М.М. Литвиновой, Т.Д. Дажиной. - М.: Дрофа, 2010. - 1103 с.
3. Василенко В.А. Детский фольклор / В.А. Василенко. - М.: Высшая школа, 1978. - 150 с.
4. Виноградов Г.С. Детский фольклор / Г.С. Виноградов. - Л.: Наука, 1978. - С. 66–67.

5. Григорян А.В. Кросскультурный подход в современном иноязычном образовании / А.В. Григорян // Вестник УРАО. Сер. «Актуальные проблемы образования и культуры». - 2010. - № 2. - С. 80–83.
6. Гусев В.Е. Эстетика фольклора / В.Е. Гусев. - Л.: Наука, 2003. – 318 с.
7. Каргополова Т.М. Развитие музыкальных способностей у учащихся младшего школьного

возраста в процессе изучения фольклора: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т.М. Каргополова. - М., 2014. - 196 с.

8. Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум; под ред. Т.И. Зиновьевой. - М.: Юрайт, 2016. - 468 с.

9. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 800 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. - М.: Азбуковник, 2006. - 855 с.

10. Орлова Н. Использование пословиц и поговорок в работе с детьми / Н. Орлова // Дошкольное воспитание. - 1984. - № 4. - С. 8–11.

11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. - М.: Просвещение, 2016. - 47 с.

***Сведения об авторе:***

***Шевчук Ирина Васильевна*** (г. Армянск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент Института педагогического образования и менеджмента (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского», e-mail: shevchuk\_kgu@mail.ru

***Data about the author:***

***I. Shevchuk*** (Armyansk, Russia), candidate of pedagogic sciences, associate professor Institute of pedagogical education and management (branch) Federal State Autonomous Educational Institution «V.I. Vernadsky Crimean Federal University», e-mail: shevchuk\_kgu@mail.ru



## ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 373.2 (075.8)

### ПОДХОДЫ К ВОСПИТАНИЮ И РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА (ОБЗОР ВАРИАТИВНЫХ МОДЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ)

**В.В. Кожевникова**

**Аннотация.** В статье описаны существующие подходы к воспитанию и развитию детей раннего возраста. Приведены результаты анализа потребностей семьи в вариативных моделях образовательной среды. Выявлены целевые ориентиры и направления развития детей раннего возраста в разных моделях образовательной среды. Показано значение образовательной среды для амплификации развития детей. Сделан вывод необходимости создания «навигатора» по моделям образовательной среды (для педагогов и родителей).

**Ключевые слова:** вариативные модели, образовательная среда, навигатор, подходы к воспитанию и развитию детей раннего возраста, социокультурный опыт.

### APPROACHES TO THE EDUCATION AND DEVELOPMENT TODDLERS (REVIEW VARIABLE MODELS OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT)

**V. Kozhevnikova**

**Abstract.** The article describes the existing approaches to the upbringing and development toddlers. The results of the analysis of family needs in variative models of the educational environment are presented. Target targets and directions of development toddlers in models of the educational environment are revealed. The importance of the educational environment for the amplification of children's development is shown. It was concluded that it is necessary to create a "navigator" for models of the educational environment (for teachers and parents).

**Keywords:** variative models, educational environment, navigator, approaches to education and development toddlers, socio-cultural experience.

*1. Введение.* Поддержка и сопровождение развития детей раннего возраста, как один из приоритетов государственной политики в сфере образования, актуализирует вопрос о создании вариативных моделей доступной образовательной среды [12]. Опрос родителей, имеющих детей раннего возраста, проведенный в 14 регионах Российской Федерации, показал следующие результаты: 1) более 85% респондентов, принимающих участие в опросе, хотят, чтобы их ребенок, начиная с полутора лет получал образование в дошкольной образовательной организации; 2) при этом только 34,5% опрошенных сообщают о желании, чтобы ребенок посещал ясли (группы полного дня). Ответы остальных респондентов целесообразно объединить формулировкой «вариативные модели раннего развития ребенка». К таким моделям можно отнести следующие: группы адаптации к детскому саду, группы кратковременного пребывания (ГКП), группы вместе с мамой, группы по отдельным направлениям развития ребенка, например: физическое развитие (в т.ч. плавание), сенсорное развитие, иностранный язык, художественно-

эстетическое развитие (музыка и различные виды художественного творчества), чтение и т.п.

Кроме того, результаты опроса позволили выделить критерии, на основе которых родители выбирают своих детей ту или иную модель образовательной среды:

1) 12% – образовательная среда не только для присмотра и ухода, но также для развития заложенного в ребенке потенциала («После трех уже поздно», «Чтение с пеленок», «Дети-индиго», «Развитие гениальности» и т.д.);

2) 38% – комплексный подход к воспитанию и развитию ребенка (но не всегда родители имеют достоверную информации о научном обосновании такого подхода);

3) 22% – «готовый пошаговый план» развития ребенка;

4) 56% – «домашняя образовательная среда» (какие игры и игрушки нужны ребенку, чем заниматься с ребенком и т.п.).

При этом родители отмечают существующую разнородность в подходах к созданию моделей образовательной среды в частных развивающих центрах и бюджетных образовательных организациях. Вот примеры высказываний родителей: «хорошо бы попасть в детский сад, где

есть ясли, а не группы кратковременного пребывания (КТП), размещенные в спортивном зале» (28%), «в частном центре все хорошо, но помещение такое маленькое» (38%), «здорово было ходить в группу «вместе с мамой», жаль, что пришлось перейти в детский сад, и у ребенка была «жесткая» адаптация» (42%), «нравится ходить на «разные развивашки» (различные формы специально организованных развивающих занятий с детьми по отдельным направлениям развития), но хочется, чтобы ребенок развивался гармонично, как в детском саду – 54%).

Выделенные группы критериев, по которым родители выбирают модели образовательной среды, и трудности, с которыми родители сталкиваются при выборе тех или иных моделей образовательной среды, позволили сформулировать задачи пилотажного исследования, результаты которого изложены в данной статье:

1) провести сравнительный анализ наиболее часто встречающихся моделей современной образовательной среды для детей раннего возраста;

2) определить цели вариативных моделей образовательной среды, обеспечивающих индивидуальный подход к воспитанию и развитию детей раннего возраста.

2. *Обзор исследований.* На сегодняшний день самой разработанной и научно обоснованной моделью организации образовательной среды в системе дошкольных организаций в Российской Федерации, имеющей почти вековую историю, являются ясли (Н.М. Щелованов, Н.М. Аксарина, Г.М. Лямина, Э.Г. Пилюгина, К.Л. Печера, С.Н. Теплюк, Е.В. Зворыгина, А.М. Фонарев, С.Л. Новоселова, Л.Н. Павлова и др.) [11;16]. В конце XX века в системе воспитания детей раннего возраста стали появляться альтернативные подходы к организации моделей образовательной среды (Метод Никитиных [10], Б. Спок, М. [15], методика М. Монтессори [8] и др.). Кроме того, данные, полученные в исследованиях М.С. Лисиной об особенностях развития субъект-субъектного взаимодействия ребенка раннего возраста, позволили внедрить в практику личностно-ориентированные модели образовательной среды для детей раннего возраста [1;14]. Появившаяся в 2007 году комплексная программа воспитания и развития детей младенческого и раннего возраста «Кроха» содержала в себе материалы, как для педагогов, так и для родителей, тем самым выступала связующим звеном между моделью воспитания детей в образовательной организации и в семье [2]. После утверждения в Федеральном

государственном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) раздела с целевыми ориентирами развития детей раннего возраста и требованиями к организации образовательной среды [13] во многих комплексных программах, размещенных на портале Федерального института развития образования (ФИРО), появились описания модели образовательной среды для детей раннего возраста [9]. Но следует заметить, что, кроме научно обоснованных моделей образовательной среды для детей раннего возраста, сегодня существует большое количество «стихийных» моделей – скомплексированных на основе различных, иногда концептуально противоположных методик, которые активно используются в частных организациях по присмотру и уходу за детьми.

3. *Материалы и методы.* В качестве материалов исследования были взяты данные, находящиеся в публичном доступе на сайтах образовательных организаций, реализующих программы дошкольного образования и имеющих группы для детей раннего возраста, а также данные с порталов для родителей, на которых обобщена информация от представителей малого бизнеса по предоставляемым услугам в области разностороннего развития, присмотра и ухода за детьми раннего возраста.

Основным методом исследования был взят системный анализ, а именно подход к выявлению целей, необходимых для построения вариативных моделей и способов, с помощью которых достигаются заявленные цели. Данный метод исследования позволяет проанализировать сложную систему, которой является модель образовательной среды, и «выделить последовательность действий по установлению структурных связей между переменными – элементами исследуемой системы» [7, с.172].

4. *Результаты.* Проведенный анализ наиболее часто встречающихся вариантов моделей образовательной среды позволил выявить ряд закономерностей.

1. В существующих на сегодняшний день моделях образовательной среды можно определить стратегию освоения ребенком социокультурного опыта. Однако, не во всех моделях можно наблюдать все условия (компоненты) необходимые для становления универсального социокультурного опыта, который включает, по определению И.А. Лыковой, эмоциональный, познавательный, аксиологический и деятельностный компоненты в их единстве и взаимосвязи [8]. Наличие данных компонентов в образовательной среде «является

одновременно результатом социокультурной деятельности и ее регулятором, обеспечивающим преемственность существования культуры и общества, а также возможность социокультурного развития все новых и новых поколений» [5, с.97].

2. Наличие вариативных моделей образовательной среды соответствует требованиям современного социума (запросам семьи и государственным приоритетам) на воспитание одухотворенного человека-созидателя, готового к встрече с быстро меняющимся миром и стремительно обновляющейся культурой, способного к самоактуализации и саморазвитию на всех этапах жизни [4]. При создании вариативных моделей образовательной среды должны учитываться, с одной стороны, поступающие запросы со стороны родителей, с другой стороны, конкретные условия окружающей среды (природно-климатических, национальных, социокультурных, экономических и др.), а с третьей – самой важной – стороны, индивидуальные и возрастные особенности самих воспитанников [3].

3. Цели взаимодействия детей и взрослых в образовательной среде обуславливают форму взаимоотношений в ней. Как размышлял Б.Д. Эльконин, почему-то «принято» рассматривать ребенка в отрыве от взрослого, но это абсолютно не так, и даже странно, как – будто ребёнок висит «в воздухе» [17]. Поэтому анализ целей взаимодействия ребенка и взрослого в образовательной среде мы рассматривали через научно обоснованный тезис И.А. Лыковой: «Если целью выступает открытие детьми общечеловеческой культуры (на уровне ее освоения и присвоения), то реальной формой общения будет *содействие*. Если же образовательная цель предполагает выход на уровень культуротворчества (опыт трансляции и развития культуры), что невозможно без опыта «открытия» (познания) самого себя через «открытие» (познание) другого человека, то оптимальной формой общения может быть только *сотворчество*. Вектором развития – перерастания одной формы в другую – выступает *амплификация (расширение) культурного опыта*» [4, с.35].

Анализ существующих моделей образовательной среды в соответствии с выделенными понятиями показал следующее:

1) целевой компонент образовательной среды – как ключевое условие передачи социокультурного опыта – можно выделить только в научных моделях, которые чаще всего представлены в современных дошкольных

образовательных организациях, реализующих комплексные программы воспитания и развития детей раннего возраста. В программах развивающих центров, как правило, представлены только отдельные компоненты среды, необходимые для гармоничного развития ребенка (или познавательный, или художественно-эстетический, или физический и т.д.);

2) вариативность моделей образовательной среды обусловлена огромным многообразием, которое достаточно трудно объединить в группы для сравнения и научного анализа, поскольку одна и та же модель может быть сравнима по разным признакам: видам детской деятельности, пространственно-предметным характеристикам, количеству времени, проводимому ребенком в этой среде;

3) особенности взаимодействия взрослых с детьми в различных моделях образовательной среды были проанализированы по критериям, предоставленным самими участниками образовательного процесса. На основе этих данных можно сделать вывод о том, что большинство моделей образовательной среды в качестве вектора развития ребенка подразумевают принцип амплификации (хотя и не применяют этот термин).

5. *Заключение.* Исследование современных моделей образовательной среды позволяет сделать следующие выводы:

1) на смену единой (унифицированной) модели образовательной среды пришло большое количество вариативных моделей, которые позволяют создать условия по передаче подрастающему поколению универсального социокультурного опыта с учетом индивидуальных особенностей участников образовательных отношений (но также существует большое количество «стихийных» моделей, в которых отсутствует единство и взаимосвязь компонентов, входящих в базовое ядро социокультурного опыта);

2) качественный анализ направлений развития ребенка раннего возраста в существующих вариативных моделях образовательной среды является приоритетным направлением исследований, проводимым в рамках независимой оценки качества образования;

3) образовательная среда имеет важное значение для становления социокультурного опыта ребенка, поэтому возникает необходимость в создании «навигатора» для педагогов и родителей по существующим вариативным моделям образовательной среды;

4) выявлена острая необходимость создания модели и научного подхода к моделированию



образовательной среды, отвечающей не только возрастным запросам ребёнка раннего возраста, но и запросам детско-взрослого сообщества как целостного пространства образовательной деятельности и образовательных отношений,

ориентированного на конструктивное взаимодействие взрослых, совместно реализующих семейное и общественное воспитание и образование детей от одного года до трех лет.

#### Литература:

1. Галигузова Л.Н., Мещерякова С.Ю. Педагогика детей раннего возраста: учебное пособие / Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007.
2. Григорьева Г.Г. Кроха: программа воспитания и развития детей раннего возраста в условиях дошкольных учреждений / Г.Г. Григорьева и др. – М.: Просвещение, 2007.
3. Лыкова И.А. Многообразие детства в эпоху стандартов: миф или реальность? / Л.А. Лыкова // Детский сад: теория и практика. - 2016. - № 3. - С. 6-23.
4. Лыкова И.А. Модель развития взаимоотношений педагога и детей в современном образовательном пространстве / И.А. Лыкова. // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 4. – С. 32–37.
5. Лыкова И.А. Становление коммуникации в образовательной среде (воспитание и развитие детей раннего возраста) / И.А. Лыкова, В.В. Кожевникова // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 3. – С. 92–99.
6. Лыкова И.А. Стратегия формирования эстетического отношения к миру в изобразительной деятельности дошкольников: дис. ... докт. пед. наук / И.А. Лыкова. – М., 2009.
7. Моисеев Н.Н. Экологический образ гуманитарного знания. Поиск пути / Н.Н. Моисеев // Доклад на Ученом совете Московского энергетического института (Технического университета) 27 марта 1998 года. – М.: Изд-во МНЭПУ, 1988. – С. 168-177.
8. Монтессори М. Помоги мне сделать это самому; сост., вступ. статья М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов. – М.: ИД «Карапуз», 2000.
9. Навигатор образовательных программ дошкольного образования [Электронный ресурс]. - Режим доступа: [http://www.figo.ru/?page\\_id=11684](http://www.figo.ru/?page_id=11684)
10. Никитина Л.А. Мама и детский сад: кн. для воспитателей дет. сада и родителей / Л.А. Никитина. – М.: Просвещение, 1990.
11. Печера К.Л. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях: кн. для воспитателя дет. сада / К.Л. Печера, Г.В. Пантюхина, Л.Г. Голубева. – М.: Просвещение, 1986.
12. Постановление Правительства от 15 апреля 2014 года № 295. «Об утверждении государственной программы РФ «Развитие образования» на 2013–2020 годы» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://rg.ru/2014/04/24/obrazovanie-site-dok.html>
13. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>
14. Смирнова Е.О. Материалы курса «Дети раннего возраста в детском саду»: лекции 1–4 / Е.О. Смирнова. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010.
15. Спок Б. Ребенок и уход за ним / Б. Спок – М.: ООО Поппури, 2012.
16. Теплюк С.Н. Актуальные проблемы развития и воспитания детей от рождения до трех лет: пособие для педагогов дошкольных учреждений / С.Н. Теплюк. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010.
17. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского) / Б.Д. Эльконин. – М.: Тривола, 1994.

#### Сведения об авторе:

**Кожевникова Виктория Витальевна** (г. Москва, Россия), президент Ассоциации Фребель-педагогов, аспирант ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», e-mail: [viktoriyak1@gmail.com](mailto:viktoriyak1@gmail.com)

#### Data about the author:

**V. Kozhevnikova** (Moscow, Russia), psychologist, president of the Association Frobel-educators, P.G. Institute for Study of Childhood, Family and Education of Russian Academy of Education, e-mail: [viktoriyak1@gmail.com](mailto:viktoriyak1@gmail.com)

УДК 373.2

## ТЕАТРАЛИЗОВАННЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАННЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

О.В. Забровская, С.А. Шатрова

**Аннотация.** В статье проанализирована проблема формирования межличностных отношений детей на этапе дошкольного детства. Выявлена специфика формирования гуманных взаимоотношений в дошкольном возрасте с позиции деятельностного подхода. Раскрыта роль театрализованных игр в процессе формирования гуманных отношений современного ребенка с социумом. Представлена поэтапная модель процесса формирования гуманных взаимоотношений старших дошкольников, включающая в себя формирование первоначальных представлений о гуманности, появление способности объективно оценивать поступки и характер отношений между людьми, и собственно, овладение детьми способами гуманного поведения и общения с окружающими.

**Ключевые слова:** гуманность, гуманные взаимоотношения, гуманное поведение, межличностные отношения, театрализованные игры.

## DRAMA GAMES AS A MEANS OF CREATING HUMANE RELATIONS OF THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

O. Zabrovskaya, S. Shatrova

**Abstract.** This article analyzes the problems of interpersonal relations in preschool children on stage of childhood. Specifics of formation of humane relations in preschool age from the position of the activity approach. Role of theatrical games during the formation of the modern child's relationship with the humane society. Presents step-by-step process model of formation of humane relations senior preschool children, includes formation of initial ideas about humanity, the ability to objectively evaluate actions and the nature of the relationship between human beings and actually mastering the methods of humane conduct and communicating with others.

**Keywords:** humanity, humane relations, humane behavior, interpersonal relations, dramatized games.

Проблема установления межличностных отношений является одной из актуальных, поскольку множество негативных явлений среди молодежи, отмечаемых в последнее время в виде жестокости и повышенной агрессивности, имеют свои истоки в дошкольном детстве.

В каждом детском коллективе разворачивается сложная система межличностных отношений. Дети дружат, ссорятся, мирятся. Все эти отношения остро переживаются детьми и окрашены разнообразными эмоциями. Сфера детских отношений всегда более эмоциональна и экспрессивна, чем сфера общения со взрослым. Взрослые порой не подозревают о такой палитре чувств и отношений, которую переживают их дети. Однако, опыт первых отношений со сверстниками, по мнению Е.Н. Тоцкой, является тем основанием, на котором строится дальнейшее развитие личности ребенка. Этот первый опыт во многом определяет характер отношения человека к себе, к другим, к миру в целом. И не всегда этот опыт складывается удачно [9].

Формирование у детей дошкольного возраста доброжелательного и гуманного отношения к людям является одной из важных задач нравственного воспитания, которая отражена в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования.

В исследовании О.В. Авраменко отмечается, что гуманно воспитанные дети очень общительны; уровень их общительности во многом зависит от социального опыта, который ребенок приобретает с помощью взрослого [2].

По мнению Т.А. Репиной, взрослый выполняет роль «социального проводника», который определяет чему, как и когда учить дошкольника, чтобы его адаптация к социальному миру состоялась [6].

По утверждению В.В. Абраменковой, формирование гуманизма у дошкольников необходимо начинать с выявления особенностей становления в сознании и поведении ребенка ценностного отношения к окружающему миру и другим людям, что может быть присвоено старшим дошкольником в конкретной социальной ситуации развития [1].

В.А. Слостенин полагает, что гуманные отношения формируются только в процессе взаимодействия и раскрываются через проявление доброжелательности и дружелюбия, готовность прийти на помощь другому человеку [7].

Н.В. Микляева считает, что гуманность можно рассматривать как социальную установку, которая включает в себя три компонента: познавательный, эмоциональный и поведенческий, проявляющиеся в усвоении моральных норм, эмпатии, альтруизме [4].

Е.В. Субботский утверждает, что формирование гуманности в развитии личности связано с самосознанием ребенка и выделением себя из окружения. Поэтому для формирования гуманных отношений необходима совместная деятельность, которая состоит в реальном сотрудничестве с другими [8].

В.Н. Мясищев в своих работах отмечает, что гуманность можно рассматривать в качестве интегральной позиции личности в целом, а отношения выступают в роли субъективной стороны действительности и результатом взаимодействия человека с окружением [3].

Так как специфика гуманных отношений определяется деятельностью, то основным подходом в изучении данного вида отношений старших дошкольников является деятельностный подход.

А.В. Петровский в русле концепции деятельностного опосредствования межличностных отношений рассматривает гуманные отношения как согласованность действий индивидов, коррекцию и контроль за выполнением правил, радость за успехи и сочувствие в неудачах, что, по мнению ученого, является основой зарождения отношения к сверстнику как к самому себе [5].

Таким образом, обобщая результаты исследований, мы пришли к выводу, что процесс формирования гуманных взаимоотношений дошкольников осуществляется поэтапно: от формирования первоначальных представлений о том, что такое гуманность, доброжелательность, отзывчивость, сочувствие, появления способности объективно оценивать поступки и характер отношений между людьми до овладения способами гуманного поведения и общения с окружающими в соответствии с общепринятыми нормами морали.

Однако, по-прежнему, в науке остается открытым вопрос о поиске эффективных средств формирования гуманных взаимоотношений дошкольников в условиях дошкольной образовательной организации.

Ведущим видом деятельности дошкольников, в котором мы можем наблюдать за взаимодействием и взаимоотношениями дошкольников, является игра.

Одним из наиболее привлекательных видов игр для детей становится театрализованная игра, которая является не просто средством социализации ребенка, но и важным условием для осознания способов позитивного доброжелательного взаимодействия. Театрализованные игры, в отличие от сюжетно-ролевых, развиваются по определенному сценарию, в основе которого лежит содержание конкретной сказки, рассказа или стихотворения. По тематике и содержанию театрализованные игры обладают нравственной направленностью. Известные всем персонажи становятся примерами для подражания. Желание быть похожим на литературного героя позволяет через театрализованную игру оказывать воздействие на детей. Примеряя чей-то образ, ребенок подражает и присваивает характерные ему черты. Исполняя роль, ребенок приобретает нравственный опыт, умение вести себя в соответствии с нравственными нормами.

Кроме того, театрализованная игра создает условия для эмоционального развития дошкольников. Именно в театрализованной игре дети могут познакомиться с эмоциями и чувствами разных героев, осознать причины их поведения и настроения.

Экспериментальное изучение проблемы формирования гуманных взаимоотношений старших дошкольников проходило в несколько этапов. На первом этапе был проведен констатирующий эксперимент, направленный на выявление уровня сформированности гуманных взаимоотношений воспитанников детского сада.

Диагностика показала, что большинство воспитанников (38,7%) находится на начальном уровне сформированности гуманных взаимоотношений. Они не имеют целостного представления о том, что такое доброжелательность, отзывчивость, испытывают затруднения в оценке своего поведения и других людей и не владеют способами гуманного поведения и отношения к окружающим в жизненных и игровых ситуациях. В совместных играх рассматривают ровесника как помеху в деятельности. Не проявляют интереса к деятельности других детей, отказывают им в помощи. Не учитывают мнения ровесника, отстаивают свое при помощи физического воздействия.

Однако, некоторые дети (34,5%) все-таки демонстрируют положительное отношение и симпатию к ровесникам, но при этом в

совместных играх относятся к ним безразлично, не учитывая их желания или возможности. Если у сверстника возникает потребность в помощи со стороны другого ребенка, то такие дети чаще оказывают помощь по просьбе взрослого или товарища.

Лишь 26,8% старших дошкольников стремятся к партнёрским, доброжелательным взаимоотношениям, избегают конфликтов. В совместных играх рассматривают сверстника как равноправного партнера. Интерес к деятельности другого ребенка устойчивый. Часто и по своей инициативе предлагают свою помощь сверстнику и делают это с удовольствием. Всегда учитывают мнение других детей, способны радоваться их успехам и сопереживать неудачам.

На основании полученных диагностических данных нами была разработана формирующая программа, основу которой составил комплекс занятий, направленный на формирование гуманных взаимоотношений старших дошкольников средствами театрализованных игр.

Реализация комплекса занятий осуществлялась в соответствии с выделенными нами этапами процесса формирования гуманных взаимоотношений дошкольников.

Целью первого этапа – мотивационного, являлось формирование у старших дошкольников системы представлений о гуманных качествах, поступках в ходе совместной игровой деятельности. Понимание смысла детьми таких понятий как доброта, отзывчивость, внимательность, сочувствие, способствует раскрытию истинного представления о гуманных взаимоотношениях с людьми.

Специфика воспитания гуманности у воспитанников состоит в том, что необходимо начинать работу с воспитания, в первую очередь, нравственных чувств. Формирующиеся у старших дошкольников этические представления во многом определяют развитие их чувств и поведения. Только опора на собственный эмоционально-чувственный опыт позволяет дошкольникам воспринимать чужие трудности и радости как свои. С этой целью были проведены игры «Маленький принц», «Волшебные слова» и др.

Второй этап – эмоционально-практический, был направлен на формирование у старших дошкольников умения адекватно давать оценку своим поступкам и поступкам окружающих людей, а также не только подражать

положительному или отрицательному герою, но и контролировать свое поведение. Приучая детей раздумывать над поступками, мы способствовали развитию у них нравственного сознания, наличие которого является одним из условий пробуждения гуманных отношений. Эмоциональные переживания позволяли определить отношение детей к тому, что и как они делают. С этой целью была организована игра по произведению В. Маяковского «Что такое хорошо и что такое плохо». Постепенно мы отметили, что оценки поведения детей становились более точными и объективными. Для инсценировки ситуаций старшие дошкольники разыгрывали сюжет сказок: «Морозко», «Царевна Несмеяна» и др. Необходимо отметить, что дети незаметно для себя присваивали положительные качества персонажей и стратегии гуманного поведения.

Третий этап – рефлексивный, способствовал формированию осознанной потребности и стремления устанавливать взаимодействие с окружающими на основе принципов гуманности. На данном этапе проводились театрализованные игры по мотивам произведений С. Михалкова и А. Барто, в процессе которых дети ставились в ситуацию нравственного выбора, что способствовало формированию собственного опыта и позволило ликвидировать разрыв между знаниями о моральных нормах и реальным поведением. В завершении работы с детьми были поставлены спектакли по сказкам «Репка», «Дюймовочка» и др.

Контрольное диагностическое исследование позволило выявить положительную динамику в формировании гуманных взаимоотношений дошкольников: у 58,7% детей - средний и 41,3% воспитанников – высокий уровень сформированности гуманных взаимоотношений. Детей с начальным уровнем уже выявлено не было.

В ходе работы мы пришли к выводу, что педагогический потенциал театрализованных игр усиливается тем, что их тематика практически не имеет ограничений и способна удовлетворить разнообразные интересы детей.

Анализируя полученные данные, мы обнаружили устойчивую тенденцию успешного формирования опыта гуманного отношения к людям у старших дошкольников с использованием системы театрализованных игр, выступающих эффективным средством эмоционального восприятия действительности.

*Литература:*

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре / В.В. Абраменкова. - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 416 с.
2. Авраменко О.В. Педагогические условия формирования гуманности у дошкольников в игровой деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.В. Авраменко. - Липецк, 1998. - 20 с.
3. Мясичев В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясичев. - Воронеж: Модек, 2008. - 363 с.
4. Нравственно-патриотическое и духовное воспитание дошкольников; под ред. Н.В. Микляевой. - М.: ТЦ «Сфера», 2013. - 144 с.
5. Петровский А.В. Основы теоретической психологии / А.В. Петровский. - М.: ИНФРА-М, 1998.
6. Репина Т.А. Деятельность и взаимоотношения детей дошкольного возраста / Т.А. Репина; под ред. Т.А. Репиной. - М., 1987. - 190 с.
7. Слостенин В.А. и др. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 576 с.
8. Субботский Е.В. Ребенок открывает мир / Е.В. Субботский. - М., 1991.
9. Тоцкая Е.Н. Направленное воздействие подвижных игр на развитие коммуникативных способностей детей старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук / Е.Н. Тоцкая. – Волгоград, 2011. – 177 с.

*Сведения об авторах:*

**Забровская Ольга Васильевна** (г. Волгоград, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дошкольного образования ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», e-mail: OV.Zabrovskaya@yandex.ru

**Шатрова Светлана Анатольевна** (г. Волгоград, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дошкольного образования ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», e-mail: shatrova63@mail.ru

*Data about the authors:*

**O. Zabrovskaya** (Volgograd, Russia), candidate of Pedagogical Sciences, associate professor at the chair of pedagogics of preschool education Volgograd State Social Pedagogical University, e-mail: OV.Zabrovskaya@yandex.ru

**S. Shatrova** (Volgograd, Russia), candidate of Pedagogical Sciences, associate professor at the chair of pedagogics of preschool education Volgograd State Social Pedagogical University, e-mail: shatrova63@mail.ru



## ИСТОРИЯ И КУЛЬТУРА

УДК 372.893+37.018.48

### ВЕРСИИ ИСТОКОВ КРЕПОСТНИЧЕСТВА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСКУССИОННЫХ ВОПРОСОВ ИСТОРИИ

**В.И. Варющенко, О.В. Гайкова**

*Аннотация.* В статье предлагаются популярные в советской историографии версии истоков крепостничества в России для использования в процессе подготовки учителей к преподаванию дискуссионных вопросов исторической науки. Данная проблема может быть включена в содержание модульного курса «Дидактические основы формирования готовности учителя истории к преподаванию дискуссионных вопросов социально-гуманитарной науки» при опоре на учебно-методическое пособие для учителей истории «Изучение дискуссионных вопросов исторической науки в 10 – 11 классах профильной школы».

*Ключевые слова:* географический фактор, крепостничество, феодализм, дискуссионные вопросы, теоретическая подготовка учителя.

### VERSIONS OF THE ORIGINS OF SERFDOM IN THE STUDY OF CONTROVERSIAL ISSUES OF THE HISTORY

**V. Varyuschenko, O. Gaikova**

*Abstract.* The article offers popular in Soviet historiography versions of the origin of the serfdom in Russia for use in the preparation of teachers for teaching the controversial issues of historical science. This problem can be included in the content of the modular course «Didactic bases of formation of readiness of history teachers in teaching controversial issues social Sciences and Humanities» by relying on the book for teachers of history «The Study of Controversial Issues of Historical Science in Grades 10 – 11 of High School».

*Keywords:* geographical factor, serfdom, feudalism, controversial issues, the theoretical preparation of the teacher.

В исследованиях советских историков Б.Д. Грекова, С.Д. Сказкина, М.В. Нечкиной, Л.В. Даниловой и А.Л. Шапиро, посвященных особенностям российского феодализма, традиционно центральной была проблема истоков крепостничества [10]. Заключительным аккордом в этой деятельности стал труд «История крестьянства в Европе», вышедший в конце 80-х годов XX века под редакцией доктора исторических наук, профессора Л.В. Милова. Данные историографические исследования и сегодня используются в системе повышения квалификации в процессе теоретической подготовки учителей истории к преподаванию дискуссионных вопросов в рамках модульного курса «Дидактические основы формирования готовности учителя истории к преподаванию дискуссионных вопросов социально-гуманитарной науки» на материалах учебно-методического пособия для учителей истории «Изучение дискуссионных вопросов исторической науки в 10 – 11 классах профильной школы» [1;2;3;4].

Б.Д. Греков считал крепостничество в России закономерным этапом социально-экономического развития. Его концепция базировалась на исследованиях развития товарно-денежных

отношений. Именно товарно-денежные отношения, по его мнению, порождали ответную реакцию феодальных отношений и их трансформацию в отношения крепостничества [5].

Последнее положение Б.Д. Грекова поставил под сомнение С.Д. Сказкин, полагая, что «развитие барщинно-феодального хозяйства в своей экономической сущности противоречит развитию внутреннего рынка» [9, с.112]. Теоретически Б.Д. Греков был прав – при высоком уровне общественного разделения труда в стране феодально-барщинный уклад хозяйства мог работать и на внутренний рынок, что имело место во второй половине XVIII – первой половине XIX века. Применительно же к более раннему периоду этот тезис был чисто гипотетическим, что можно считать серьезным изъяном этой интересной концепции [8, с.40].

В целом концепция Б.Д. Грекова объясняла возникновение крепостничества влиянием не свойственных типичному феодализму явлений. Поэтому неизбежным было выдвигание положения о крепостничестве как таком этапе в общей эволюции феодальных отношений, который связан с так называемой «нисходящей фазой развития феодализма».

Важно отметить, что тезис о «нисходящей фазе развития феодализма» был выдвинут в 1958 году М.В. Нечкиной. В результате большая группа исследователей в 50 – 70 годах была ориентирована на изучение «нисходящей стадии феодализма», которая якобы начиналась в конце XVI – начале XVII века, с момента отмены «Юрьева дня», то есть запрета крестьянских переходов. Отсюда широко распространенная оценка крепостничества как «реакции феодализма на новые явления», как «последнего резерва феодализма» [9].

Общая же оценка крепостничества сводилась к определению его как специфического явления, порожденного конкретными историческими условиями России второй половины XVI – середины XIX века, как символа торможения и отсталости.

Л.В. Данилова в 1970 году полагала, что причиной крепостничества была барщина, обусловленная влиянием естественно-географического фактора, исторической среды и укладом жизни господствующего класса на фоне более развитых стран Европы, уже находившихся в преддверии капитализма [6].

А.Л. Шапиро в работе «О причинах закрепощения в России» также исходил из того, что крепостничество было вызвано целым комплексом причин, что историко-географические условия страны в течение веков замедляли социально-экономическое развитие России, что развитие капитализма в ряде стран Европы усугубило эту отсталость. Но вместе с тем причину закрепощения следует искать не столько в исторических событиях, предшествовавших XVI веку, сколько в повышении в XVI веке нормы эксплуатации во всех лежащих к востоку от Эльбы странах [11, с.223]. По сути дела, для стран Центральной Европы, Прибалтики, части Белоруссии, Украины закрепощение было следствием международного разделения труда, развития товарного производства.

А.Л. Шапиро включал в эту группу и Россию на основании не уровня развития товарного аграрного производства, а резко возросшего в XVI веке, особенно во второй его половине, налогового бремени и крестьянских повинностей [8, с.41].

Л.В. Милов исходил из того, что, чем меньше максимально возможный прибавочный продукт, тем сложнее изъять его. В принципе речь должна идти не о том, что крепостничество является, в конечном счете, следствием увеличения нормы эксплуатации. Изъятие прибавочного продукта, отвечавшего развитию классового феодального общества, в конечном счете, потребовало

введения наиболее жесткого механизма внеэкономического принуждения.

Фундаментальной причиной этого служил географический фактор, роль которого на ранних ступенях развития классового общества К. Маркс подчеркивал особо. При этом речь шла не только о том, что возможность получения прибавочного продукта появляется в разных регионах мира при различных уровнях развития производительных сил. Главное в том, что природно-географические условия определяющим образом влияют и на сам размер, и на качество получаемого продукта. Различные условия труда приводят к тому, что одинаковое качество труда удовлетворяет в различных странах неодинаковые объемы потребностей. Чем меньше число естественных потребностей, которые абсолютно необходимо удовлетворять, чем больше плодородные почвы и чем благоприятнее климат, тем меньше рабочее время, необходимое для поддержания и воспроизводства жизни производителя. Тем больше, следовательно, может быть избыток его труда, идущий на удовлетворение чужих потребностей по сравнению с трудом на самого себя [7, с.523].

В восточно-европейском регионе природно-географические условия существенно сдерживали развитие производительных сил. Для данного региона в минимум для простого воспроизводства рабочей силы входил существенно больший круг потребностей, нежели в целом по Европе. Следовательно, на создание прибавочного продукта оставалось существенно меньше рабочего времени.

Более того, в земледельческой стране, каковой была Древняя Русь, цикл сельскохозяйственных работ был настолько сжат по времени, что делал невозможным для отдельно взятого индивида удовлетворение минимальных жизненных потребностей. Это обстоятельство в той или иной степени сказывалось на деятельности непосредственного производителя на всей территории Европы, но в Восточной Европе оно проявилось значительно сильнее. Поэтому повсюду в Европе действие этого фактора приводило к необходимости объединения индивидов в сообщества определенного типа (родовая община и пришедшая ей на смену земледельческая или сельская общины). Если германская марка конституировалась как союз мелких земельных собственников, то есть была, скорее, остатком общины в собственном смысле слова, то община восточных славян сохранилась даже в классовом обществе, в значительной мере, как коллективный собственник.



Таким образом, если на Западе Европы народы «вступают в историю» с весьма заметными остатками «сельской общины», то в Восточной Европе они вступили в неё с собственно сельской общиной. Существенная роль сельской общины как мощного фактора в развитии земледельческого производства делала ее оплотом защиты интересов крестьянства от натиска феодальных порядков.

Вместе взятые, эти обстоятельства стали препятствием на пути развития феодальной земельной собственности и развития собственно господского хозяйства. Круг потребностей владельца этого хозяйства всегда шире круга потребностей простого крестьянина. В Восточной

Европе для крестьянина характерен необычно широкий круг так называемых естественных, то есть самых необходимых, хотя и примитивных, потребностей.

В раннефеодальный период господские хозяйства могли опираться на труд разного рода холопов и близких к ним категорий. Однако, с течением времени стала неизбежной перспектива развития господского хозяйства на основе труда крестьян. Последнее было возможно только при сохранении общины, то есть посредством введения более жесткого механизма изъятия прибавочного продукта, что и было достигнуто, в первую очередь, прикреплением навечно крестьян к земле [8].

### Литература:

1. Варющенко В.И., Гайкова О.В. Дидактические основы формирования готовности учителя к преподаванию дискуссионных вопросов социально-гуманитарной науки: программа модульного курса / В.И. Варющенко, О.В. Гайкова. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2015. – 100 с.
2. Варющенко В.И., Гайкова О.В. Реализация модульного курса «Дидактические основы формирования готовности учителя к преподаванию дискуссионных вопросов социально-гуманитарной науки» в системе повышения квалификации / В.И. Варющенко, О.В. Гайкова // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 1(114). – С. 87-92.
3. Варющенко В.И., Гайкова О.В. Подготовка учителей к преподаванию дискуссионных вопросов истории в рамках повышения квалификации / В.И. Варющенко, О.В. Гайкова // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 2. – С. 58–60.
4. Гайкова О.В. Изучение дискуссионных вопросов исторической науки в 10–11 классах профильной школы: учебно-методическое пособие для учителей истории / О.В. Гайкова. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2006. – 153 с.
5. Греков Б.Д. Краткий очерк по истории русского крестьянства / Б.Д. Греков. – М.: Наука, 1958. – 214 с.
6. Данилова Л.В. К вопросу о причинах утверждения крепостничества в России / Л.В. Данилова // Ежегодник аграрной истории Восточной Европы. – 1965. – С. 138–145.
7. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Т. 23. / К. Маркс, Ф.Энгельс. – М.: Изд-во политической литературы. – 939 с.
8. Милов Л.В. Общее и особенное российского феодализма (постановка проблемы) / Л.В. Милов // История СССР. – 1989. – № 2. – С. 39–67.
9. Нечкина М.В. О «восходящей» и «нисходящей» стадии феодальной формации / М.В. Нечкина // Вопросы истории. – 1958. – № 7. – С. 43–51.
10. Сказкин С.Д. Основные проблемы так называемого второго издания крепостничества в Средней и восточной Европе / С.Д. Сказкин // Вопросы истории. – 1958. – № 2. – С. 112–123.
11. Шапиро А.Л. Русское крестьянство перед закрепощением (XIV–XVI вв.) / А.Л. Шапиро. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та. – 1987. – 344 с.

### Сведения об авторах:

**Варющенко Виктор Иванович** (г. Санкт-Петербург, Россия), кандидат исторических наук, доцент, Почетный работник общего образования Российской Федерации, e-mail: varvic47@mail.ru

**Гайкова Оксана Викторовна** (г. Новосибирск, Россия), кандидат педагогических наук, учитель истории и обществознания высшей квалификационной категории МБОУ СОШ № 26, e-mail: gaikova28@yandex.ru

### Data about the authors:

**V. Varyushchenko** (St. Petersburg, Russia), candidate of historical sciences, professor, Honorary Teacher of General Education of the Russian Federation, e-mail: varvic47@mail.ru

**O. Gajkova** (Novosibirsk, Russia), candidate of pedagogical sciences, Teacher of History and Social Science Highest Qualification Category, High School No. 26 of Novosibirsk, e-mail: gaikova28@yandex.ru



УДК 37

## ОБ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЯХ ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XVIII ВЕКА ПРИМЕНЯЕМЫХ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ АРТИЛЛЕРИСТОВ

С.И. Дьяков

**Аннотация.** Данная статья посвящена обучению артиллеристов в XVIII. Автор пытается провести анализ учебных пособий (рукописей), которые применялись для обучения артиллеристов в учебных заведениях. Рассказывает о кратком содержании материала, который представлялся в учебном пособии (рукописи). Проводит исследовательскую работу в артиллерийской литературе XVIII века, использует древние рукописи от 1708 года. Рассмотрены древние термины, например, такие как «констапель». Вывод данной работы: литература, артиллеристов первой четверти XVIII века - была в большей степени практической направленности.

**Ключевые слова:** учебное пособие, рукопись, артиллерия, стрельба, таблицы, рукописи, пособия.

## ABOUT DOMESTIC TEXTBOOKS THE FIRST QUARTER OF XVIII CENTURY, USED FOR TRAINING GUNNERS

S. Diakov

**Abstract.** The article is devoted to the training of gunners in XVIII. The author tries to analyze the textbook (manuscripts) that were used for training gunners in schools. Talks about the summary content of the material presented in the textbook (manuscript). Conducted research in artillery literature of the XVIII century, uses an ancient manuscript from 1708. Considered by the ancient terms, such as "constable". The conclusion of this work: literature, gunners first quarter of XVIII century - was largely practical orientation.

**Keywords:** textbook, manuscript, artillery, shooting, table, manuscript, manual.

Учебные пособия, то есть учебные тексты, используемые для целенаправленного обучения, существуют с незапамятных времён; их история насчитывает несколько тысячелетий. Например, в древнешумерской цивилизации роль учебников выполняли глиняные дощечки. В античном мире было создано большое количество учебных пособий, и традиция их написания сохранилась в средневековой Европе. Например, «Commentarium grammaticorum libri XVII» Присциана (V век) находил применение в XII-XIII веках, а учебное пособие грамматики Доната (VI век) во Франции и Германии учили наизусть ещё десять столетий спустя. В средние века в качестве учебников использовались тексты Священного Писания, в том числе Псалтырь и Часослов. Одним из первых учебников, приближённых к современному образцу, был «Мир чувственных вещей в картинках» Яна Коменского, изданный в 1658 году. Именно этот великий педагог предложил рассматривать учебное пособие в качестве инструмента массового образования. В России первый учебник (азбука) был напечатан Иваном Федоровым в 1574 году.

Во второй половине XVII века лишь Печатный двор выпустил более 300 тысяч букварей и около 150 тысяч церковных учебных книг, что для того времени было огромным количеством. Большинство этих книг было

доступно для разных слоёв населения (буквари стоили, например, одну копейку).

Основным учебным пособием в начале XVIII века для подготовки артиллерийских кадров была «Арифметика сиречь наука числительная» [1] Леонтия Филипповича Магницкого (кроме основного арифметического раздела, содержала сведения по алгебре, геометрии, тригонометрии, в третьей части сведения навигаторам). Для артиллеристов в нем были примеры определения расстояния до точек горизонта различными способами, логарифмические таблицы и способы определения при помощи тригонометрии расстояния до местных предметов. На примерах показано, как применять знания арифметики, геометрии и тригонометрии в артиллерии, в морском и инженерном деле.

Рукопись неизвестного автора начала XVIII века «Артиллерия, которая состоит в последующих вопросах и ответах» [2] (имеет 20 листов текста и 12 листов чертежей, также 75 вопросов и ответов по артиллерийскому делу). Данное пособие предназначалось для учеников артиллерийских школ с определением необходимых знаний выпускникам, которые они должны были показать на экзаменах. В нем давались основные сведения по арифметике, геометрии и тригонометрии, необходимые для определения веса ядра и построения

артиллерийского масштаба. Раскрывалось устройство материальной части артиллерии и боеприпасов, вопросы стрельбы, а также действия артиллерии в полевом бою и инженерное оборудование полевых батарей.

Рукопись неизвестного автора начала XVIII века «Описание художества артиллерийского, воинского и потешного» [3] оформлена в виде карманного справочника артиллериста размером 10 на 16 см. и содержит 181 лист текста с многочисленными рисунками. Отдельно в ней выделены вопросы стрельбы, в том числе ночной. Даются рекомендации по изготовлению различных специальных снарядов, фейерверкеров и ракет.

Рукопись первой половины XVIII века «Основание и практика артиллерийского искусства, собранные от разных авторов», являлась повседневным руководством артиллеристов [4]. В ней раскрыты вопросы пороходелия; даются характеристики основным компонентам пороха – селитре, сере, угле. Представлена ведомость, определяющая нормы боеприпасов и лафетов для артиллерии действующей армии на одну компанию.

«Об артиллерийских орудиях и снарядах» – рукопись первой половины XVIII века [3]. В ней представлены таблицы веса ядер в различных государствах и способы построения артиллерийского масштаба; описание снарядов и размеры частей артиллерийских орудий; вопросы стрельбы артиллерии.

В 1708 г. предпринята попытка издать отечественную книгу «Рассуждения о метаниях бомб и стрельбы из пушек» [5, с.80-82]. В верхней части каждого листа расположены либо чертежи траектории ядра, либо разрезы мортир и гаубиц; внизу их описание. Но до конца она не была подготовлена.

«Практика артиллерии майора гвардии Лихарева», 1719 г. (31 лист, из них 18 копии гравюр «Рассуждения о метании бомб...») [3]; 18 листов являются копиями книги «Рассуждения о метаниях бомб и стрельбы из пушек»; остальные 13 были подготовлены им, так как он был одним из подготовленных офицеров-артиллеристов бомбардирской роты. Лихарев опирался на учения Галилея и показал, что на снаряд в воздухе, действуют две силы (сильное движение и тяжесть снаряда), сопротивление воздуха еще не учитывал, но и не отрицал. Параболическая теория дала возможность ему определить углы возвышения орудий и дальности стрельбы графическим способом по точкам. Все высказанные положения имели чисто практический характер.

Особое место в русской артиллерийской

литературе этого периода занимает рукопись «Подлинное научение от артиллерии констапельям морским и сухопутным» (наставление по стрельбе 1718 г.) [6], написанная поручиком Д. Г. Муравьевым, служившему в Преображенском полку с 1722 по 1742 г. В ней 35 листов текста (20x31 см), написанного скорописью, и 62 листа таблиц и чертежей. В начальных буквах ряда строк употреблена киноварь; некоторые буквы и заголовки покрыты позолотой и слюдой. Переплет (21x33 см) сделан из досок, обтянутых кожей с золотым тиснением, типичный для первой половины XVIII в. Водяные знаки бумаги и некоторые места текста подтверждают дату рукописи, указанную на титульном листе – 1718 г. [7]. Рукопись разбита на 35 «проблем» (по характеру изложенных вопросов на 6 глав), в которых рассматриваются: устройство материальной части артиллерии, стрельба, подготовка боеприпасов и оборудование огневой позиции. За проблемами изложены правила применения квадратных и кубических корней, заимствованные из известного учебника Д.Ф. Магницкого. В конце рукописи выполнены таблицы и чертежи материальной части артиллерии, незаконченные на двух последних листах. Вся рукопись была кем-то просмотрена и исправлена и производит впечатление списка (копии) с оригинала. Некоторые места и чертежи этого наставления повторяются и в других рукописных артиллерийских руководствах первой четверти XVIII в. Термин «констапель» помимо титульного и первого листов встречается и в других местах текста. В русской литературе большинство авторов считало, что констапель – первый офицерский чин морской артиллерии петровского флота. Однако этот термин, как видно из рукописи, был принят в сухопутной артиллерии в другом значении. В бомбардирской роте Преображенского полка констапельями назывались старшие из действующей прислуги при орудиях [7]. Большой интерес представляет приведенная в рукописи техническая характеристика гаубиц петровской артиллерии, в том числе и длинных (тело орудия – 9 калибров). Эти гаубицы имели камеры двух образцов: «слабые» (конические) и «сильные» (бутылю), причем в боекомплект длинных гаубиц входили и бомбы. Это подтверждает, что настильная стрельба бомбами в русской артиллерии применялась уже в ходе Северной войны. Наличие в рукописи чертежа бомбы нового образца – «бомбы с ушами» [8], а также дополнительные изыскания позволили установить, что такие бомбы были приняты в русской артиллерии не в середине XVIII в., как было принято считать, а значительно раньше – в

1700 г. Это подтверждается заказами Пушкарского приказа на такие бомбы Тульскому, Истецкому и Каширскому заводам [9]. В «Подлинном научении от артиллерии констапелям морским и сухопутным» находится ценный чертеж 3-фунтовой пушки с конической камерой. Длина тела пушки 18 калибров, дальность стрельбы ядром: 250 шагов при угле возвышения  $0^\circ$  и 2500 шагов – при  $45^\circ$ . Эта пушка поступила на вооружение не позднее 1704 г. [10]. В наставлении упоминается мортира Олонецкого завода, у которой лафет имел «квадрант или дугу по размеру градусов» [11]. Замена квадрантов дугами ускорила вертикальную наводку орудия и явилась практическим шагом в деле реализации идеи дугового прицела. В прошлом историки относили создание первого русского железного лафета ко второй четверти XIX в. Но в изучаемой рукописи имеются чертежи «станка железного» полевого типа. Дополнительные материалы позволяют считать датой создания первого отечественного железного лафета 1717 г. В фондах Артиллерийского исторического музея находится железный лафет Олонецкого завода 1717 г., подобный «станку железному», изображенному на чертеже. Впоследствии русские мастера создали железные лафеты корабельного типа. Опыт создания железных лафетов на базе Олонецких заводов был использован в дальнейшем при перевооружении артиллерии внутренних крепостей. Так, распоряжением Приказа артиллерии от 18 октября 1718 г. надлежало отлить новые чугунные крепостные пушки калибром от 24 до 3 фунтов «и к ним лафеты чугунные же» [12]. Последние вводились по инициативе обер-комиссара А.К. Зыбина. Кратко отмечая основные положения по стрельбе артиллерии, следует сказать, что наставление дает четкие указания, но применению квадранта и таблиц стрельбы не только для мортир, но и для пушек. В нем показан перерасчет основной таблицы стрельбы для орудия 24-фунтового калибра, но с иной дальностью прямого выстрела относительно табличной, «когда ты известен через керншус (прямой выстрел) сколь далеко важна пушка стреляет и потом хочешь выложить чрез тройное правило, сколь далеко каждому градусу стреляет, как приложена таблица, которая для стрельбы сделана». Орудийные таблицы пересчитывались лицами офицерского состава. В приложении дана краткая таблица стрельбы для 24-фунтовой пушки. Следовательно, уже в начале XVIII в. в русской артиллерии при ведении огня из пушек применялись квадрант и таблицы стрельбы. При стрельбе на разрушение требовалось выбирать огневую позицию в

минимальном удалении от цели и распределять огонь батарей по участку цели. Порядок стрельбы из мортир с помощью квадранта и таблиц стрельбы изложен в 27-й проблеме, а в проблеме по боеприпасам рассмотрены и специальные снаряды для стрельбы по кораблям.

Естественно, что существует преемственность между «Уставом ратных, пушечных и других дел», «Подлинным научением от артиллерии...» и некоторыми другими артиллерийскими рукописями конца XVII и первой половины XVIII в. Но Подлитое научение...» резко отличается от всех других рукописей тем, что в нем обобщен боевой опыт русской артиллерии, и отражены успехи, достигнутые в развитии русской военной техники за годы Северной войны. Вместе с тем, в рукописи использованы материалы, составленные лично Петром I. Сочетание вопросов стрельбы наземной и корабельной артиллерии, практическая направленность «Подлинного научения...» и другие детали позволяют считать, что его составители вышли из рядов бомбардирской роты Преображенского полка. Это могли быть В. Корчмин или Г. Скорпьяков-Писарев. «Подлинное научение от артиллерии констапелям морским и сухопутным», видимо, и было то самое наставление по стрельбе бомбардирской роты Преображенского полка, которое считается утерянным [13, с.211-214].

«Руководство для констапеля» – 1722 г. (состоит из 5 глав, 97 листов, 12 чертежей, 2 таблицы). В первой главе книги даются необходимые сведения артиллерийскому офицеру по математике с указанием способов черчения геометрических фигур. Вторая посвящена артиллерийскому масштабу, в ней же представлены таблицы с указанием веса однофунтового ядра в различных странах. Третья глава дает понятие о зазоре между стенками канала ствола и снарядом. Четвертая посвящена пушкам, в ней дается все, что необходимо констапелю о пушках (ее зарядании, наводке и стрельбе). Приводятся таблицы стрельбы для различных пушек, даются советы как вести огонь по различным целям, правила по подготовке артиллерии к маршу и ее размещения в поле. В пятой главе раскрываются пороховые составы, в конце рукописи приложены таблицы пороховых зарядов 1727 и 1734 гг.

После окончания Северной войны стал вопрос об обобщении опыта войны, установления единых приемов и способов для артиллерии. Поэтому Петр I эту задачу ставит в «Анштальте артиллерии» [14, с.61] в 1721 г. Требует из переведенных артиллерийских сделать одну. Это книга должна стать во-первых – отечественной; во-вторых, при составлении нового руководства

по артиллерии на основе опыта Северной войны предлагалось за основу взять отечественное руководство; в-третьих – подчеркивается, что новая книга должна быть руководством к действию всех артиллеристов.

Таким образом, можно сказать, что после окончания Северной войны ее опыт был обобщен в едином документе «Описание артиллерии» [3], который состоит из 4-х глав, разделенных на проблемы. В первой главе, состоящей из 37 проблем, дается понятие о геометрии, тригонометрии и их применении в артиллерийском деле для определения веса ядра; построение артиллерийского масштаба и определение зазора между стенками канала ствола и снарядом. Приводятся таблицы веса ядер в различных странах. Вторая глава, состоящая из 35 проблем, посвящена пушкам (классификация, размеры деталей, правила выполнения чертежей орудий; приводятся относительные размеры стволов пушек). После этого рассказывается о фальконетах с конической камерой, применявшихся на галерах и малых фрегатах. В дальнейшем даются советы, как проверить точность отливки пушечных стволов. Отдельно описываются лафеты и карабинные станки с таблицами размеров отдельных частей лафета. Рассматриваются орудийные принадлежности (шувфлы, банники, набойники, пыжевики),

даются советы по изготовлению картузов, картечей и других видов снарядов. Глава заканчивается вопросами стрельбы из пушек, показаны таблицы стрельбы. Третья глава, состоящая из 41 проблемы, посвящена мортирам и гаубицам (устройство, размеры, чертежи некоторых экземпляров). Отдельно рассматриваются вопросы стрельбы из гаубиц и мортир, и приводятся таблицы стрельбы. Глава заканчивается рекомендациями по оборудованию батареи в поле. Четвертая глава, состоящая из 18 проблем, содержит описание поровых составов. Глава иллюстрируется таблицами с указанием веса пороховых зарядов для различных артиллерийских орудий.

В артиллерийской литературе XVIII века зарождается новый род изданий – справочные книжки. Появляются первые печатные артиллерийские курсы. Зарождаются таблицы стрельбы, составляемые по опытным данным и заключающие в себе лишь углы возвышений и дальности; ни теоретических правил для их составления, ни полных таблиц стрельбы с оценочными данными еще не существует.

Как мы видим из проведенного анализа учебной литературы, применяемой для обучения артиллеристов первой четверти XVIII века, она была разнообразной и разносторонней и практически ориентированной.

#### *Литература:*

1. Магницкий Л.Ф. «Арифметика сиречь наука числительная...» / Л.Ф. Магницкий. - М., 1703.
2. Отдел рукописей Библиотеки академии наук в СПб, шифр. Петровская галерея №12.
3. Отдел рукописей ГПБ им. Салтыкова-Щедрина, шифр F-1X-35.
4. Отдел рукописей Библиотеки академии наук в СПб, шифр. Собрание Музея Приенисейского края № 58.
5. Быкова Т.А., Гуревич М.М. Описание изданий гражданской печати / Т.А. Быкова, М.М. Гуревич. - 1955.
6. ВИМАИВ и ВС. Ф. 2. Д. 239/1.
7. ВИМАИВ и ВС. Ф. 2. Д. 239, Л.22.
8. ВИМАИВ и ВС. Ф. 2. Д. 239, Л.82.
9. ГИБ, Рукописный отдел, Пушкинский приказ, кн. 7. лл.107-110.
10. ВИМАИВ и ВС, ф. 2, д. 1, л. 346.
11. ВИМАИВ и ВС, ф. 2, д. 239, л. 26.
12. ВИМАИВ и ВС, ф. 2, Д. 232, л. 210.
13. Колосов Е.Е. Подлинное научение от артиллерии констапелям морским и сухопутным (наставление по стрельбе 1718 г.): Сборник исследований и материалов артиллерийского исторического музея. Выпуск III / Е.Е. Колосов. – Ленинград, 1958.
14. Барбасов А.П. Артиллерийское образование в России в XVIII веке: дисс. ... канд. ист. Наук / А.П. Барбасов. - Л., 1961.

#### *Сведения об авторе:*

**Дьяков Сергей Иванович** (г. Санкт-Петербург, Россия), кандидат педагогических наук, начальник артиллерийского факультета, Михайловская военная артиллерийская академия, e-mail: serdyakoff@yandex.ru

#### *Data about the author:*

**S. Diakov** (St.–Petersburg, Russia), candidate of pedagogical Sciences, head of artillery Department, Mikhailovskaya artillery military Academy, e-mail: serdyakoff@yandex.ru

УДК 37

## КОММУНИКАТИВНАЯ РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ

Л.А. Бараш

**Аннотация.** Статья посвящена педагогическому аспекту исследования постмодернистской художественной коммуникации – роли художественной литературы в эстетическом воспитании. Анализируются причины, препятствующие успешному осуществлению художественной коммуникации – отсутствие понимания литературного художественного текста и, как следствие, отсутствие эстетического эффекта от него. На основе анализа западноевропейских философских концепций рассматриваются черты новой постмодернистской коммуникации между автором и читателем, на которых должен основываться педагогический процесс. Это поворот от эпистемологического понимания к «понимающему бытию», открытость литературного произведения, интертекстуальность, игра, вовлечённость читателя в сотворчество. Отмечается специфика литературы как искусства, требующего от читателя «исполнения» произведения, и подчёркивается значение этой особенности в педагогической практике. Общим выводом является заключение о том, что эстетическое воспитание должно соотноситься с теми реалиями постмодернистской художественной культуры, которые содержат в себе возможности для формирования творческой личности.

**Ключевые слова:** художественная коммуникация, эстетический опыт, понимание, открытость текста, интертекстуальность, исполнение.

## COMMUNICATIVE ROLE OF ARTISTIC LITERATURE IN AESTHETIC EDUCATION

L. Barash

**Abstract.** The article is devoted to the pedagogical aspect of the study of artistic communication – the role of artistic literature in aesthetic education. Analyzes the reasons that prevent the successful implementation of artistic communication – the lack of understanding of the literary artistic text and as a consequence – the lack of aesthetic effect of it. Based on the analysis of Western European philosophical concepts, the features of the new postmodern communication between the author and the reader on which the pedagogical process should be based are considered. This is a turning point from the epistemological understanding to the «understanding being», the openness of the literary work, intertextuality, play, the reader's involvement in co-creation. There is a specificity of literature as an art that requires the reader to «perform» a work, and emphasizes the importance of this feature in pedagogical practice. The general conclusion is that aesthetic education should be correlated with those realities of postmodern artistic culture that contain the possibilities for the formation of a creative personality.

**Keywords:** art communication, aesthetic experience, understanding, openness of the text, intertextuality, performance.

Мы говорим о том, что читателей становится всё меньше, что интерес к чтению падает, и сетуем: куда ушёл читатель? Говорят, читатель ушёл в «цифру». Однако мы по-прежнему остаёмся одной из самых читающих стран в мире, хотя и признаём, что утвердилась новая модель чтения. Читать предпочитают в Сети. Немало людей, которые «книгу – источник знаний» по-прежнему любят, но вот купить её – слишком дорого, поэтому её скачивают. Лишь редкие студенты имеют дома учебники, в лучшем случае пользуются ими через Сеть.

Странная вещь происходит с чтением в последние годы. Казалось бы, давно мы покончили с безграмотностью, а вот стали вновь появляться люди (и это студенты!), читающие по слогам, с заметным трудом. В чём причина бедности лексики, откуда такие перлы орфографии вроде «Скулбдура Древней Греции» (заголовок доклада)? Одна из важнейших

функций литературы, по словам У. Эко, «способствовать развитию нашего индивидуального языка» [12, с.12]. Но как он будет развиваться, если безграмотному человеку читать неинтересно и трудно? Его чтение, пускай с запинками и неправильными ударениями, кое-как слушать можно, но вот пересказать прочитанное он ни за что не сможет. Почему? Потому что он его не понимает. Возможность взять готовый чужой текст из Интернета отучает от самостоятельного интеллектуального труда, делает ненужными творческие усилия. Почему непонятен чужой текст? Потому что над его смысловым восприятием с учениками не работали в школе. Учителям была важна скорость чтения, количество слов, прочитанных в минуту, но не понимание смысла текста.

К сожалению, мы не берём на вооружение педагогические идеи Д. Дьюи, который предостерегал от формализации обучения, считая

«интеллектуальным рабством» запоминание и воспроизведение сведений, полученных кем-то «в результате долгих поисков, полной страсти борьбы идей». Прочитанное не может принести пользы, если усваивается «в полном отрыве от этих поисков и борьбы» [5, с.276]. Чем отличается раб от свободного человека? Тем, что он не понимает смысла своего труда, не видит цели. Так и ученик, не понимая смысла читаемого текста, не испытывает от него удовольствия, проникается отвращением к чтению вообще.

Видимо, учитывая эти трудности восприятия, школа перестала требовать от ученика работы с художественным текстом как целым. От него требуется только знание биографии писателя, литературного направления, к которому он принадлежит, общее представление о художественных образах и сюжете. В результате такого поверхностного знакомства с произведением не приходится ждать *эстетического эффекта*. Встреча с литературным шедевром не становится *эстетическим событием*. «Если мы говорим, что с нами что-то случилось или мы что-то почувствовали, и если имеется в виду именно *эстетический опыт*, то [...] имеется в виду прежде всего некое схваченное *единство*» [9, с.192]. Об этом единстве не может быть и речи, если художественное произведение прочитано фрагментарно, а не полностью, или не прочитано вовсе. Состоится ли при этом *художественная коммуникация*? Увы, она невозможна, если нет ни упомянутого единства, ни эстетического эффекта, ни эстетического события.

Тем не менее, литература по-прежнему остаётся одним из способов художественного освоения мира. И наша задача – выяснить, какие свойства современной *художественной коммуникации* должны быть учтены в педагогической работе; на что должны быть направлены усилия педагога в эстетическом воспитании средствами литературы.

Как мы убедились, при отсутствии понимания смысла произведения невозможно и эстетическое удовольствие от него. Отвлечёмся на время от эстетических факторов и остановим внимание только на проблеме *понимания*. Герменевтика – область философии, которая разрабатывалась Г.-Г. Гадамером, во многом опиравшемся на И. Канта. Однако есть существенная разница в трактовке проблемы понимания Кантом и Гадамером. Кант в «Критике способности суждения» рассматривает не только искусство, но главным образом область эстетического во всей полноте её содержания – эстетическое суждение, эстетический вкус, эстетическое восприятие [7]. Гадамер же обращается непосредственно к

«процессу *познания искусства*» [3; 2, с.142], к пониманию художественного произведения познающим субъектом. Но даже Гадамер, считавший искусство способом познания, а общение с художественным произведением – событием, которое осуществимо только при полном понимании, утверждает, что не одно только значение является главным уровнем прочтения стихов. «Разве процесс, в ходе которого стихи говорят с нами, должен опираться только на *смысловую интенцию*? Разве одновременно не является истиной и *нечто иное*, заключённое в их *исполнении*? Мне кажется, стихи ставят нас именно перед такой задачей» [4, с.72].

«Нечто иное» – это негерменевтическое измерение литературного текста. В концепции Х.У. Гумбрехта особо подчёркивается эта сторона художественной коммуникации – эффект присутствия, эстетическое переживание, моменты интенсивности, всё то, что находится «по ту сторону значения» [4, с.60-133]. Не что иное – это одновременно *материальные факторы коммуникации*, вовлекающие зрителя в «бытие-в-мире», доставляющие наслаждение присутствием. В изобразительном искусстве это возможность физического взаимодействия зрителя с произведением искусства, контакт с кинетическими структурами, соучастие с художником в создании картины, погружение в объёмный иллюзорный цвето-световой мир произведения. В литературе, начиная со второй половины XX века, появляется аналогичная тенденция: не автор, а читатель становится главным действующим лицом. Если общение с произведением искусства – это процесс, то роль зрителя, читателя, слушателя приобретает теперь характер *существования* непосредственно в этом процессе, активного участия в нём. Художественное познание происходит теперь в процессе погружения в «жизненный мир». Читатель становится соучастником творческого процесса, поскольку «игра» постмодернистского автора с ним предоставляет неограниченную свободу интерпретации, а «открытость» произведения даёт возможность быть соавтором писателя. Чтение книги можно начинать как с первых, так и с последних глав, по диагонали, вразброс, в женском и мужском варианте.

Итак, в онтологии понимания к концу XX века произошёл поворот: «от *эпистемологического* понимания к понимающему *бытию*», «от понимания как способа *познания* к пониманию как способу *существования*» [10, с.15]. Наверное, неслучайно эта тенденция просматривается в самых разных направлениях философии – у Х.У. Гумбрехта, во многом

исходящего из экзистенциализма, в герменевтике Г.-Г. Гадамера, в герменевтическом варианте феноменологии П. Рикёра. После того, как мы уяснили специфику понимания, можно вернуться к тому, что, по Х.У. Гумбрехту, стоит за его пределами, к области эстетического. Состояние, которое Рикёр называет «понимающим бытием», «пониманием как способом существования», то есть проживание художественного произведения, пребывание в его пространстве, не могут не иметь эстетических последствий – впечатления, переживания, оценок. В педагогическом процессе научить понимать смысла художественного текста – означает прежде всего научить восприятию его красоты. Очень хорошо сказал об этом Ж. – П. Сартр: «Красота выступает мягкой и почти не осязаемой силой. На картине она бросается в глаза сразу, в книге же – прячется, предпочитая действовать убеждением, как действует очарование голоса или лица. [...] Гармония слов, их красота, сама уравновешенность фраз направляют страсти читателя незаметно для него самого, упорядочивают их как месса, как музыка, как танец...» [11, с.325]. Никакая педагогическая методика не откроет нам секрет, как раскрыть другому магию слова. Но давно ли мы сами читали вслух? Но не жалеем ли мы, что исчезла традиция семейного домашнего чтения?

Отмеченный П. Рикёром поворот в онтологии понимания, произошедший к концу XX века, применительно к художественной практике носит *коммуникативный* характер, поскольку понимание самого себя достигается через понимание *другого* [10, с.25]. Другой по отношению к самому себе, то есть читателю, зрителю, слушателю – это автор художественного произведения. Автор и читатель – фигуры, взаимно друг друга создающие [13, с.46-47]. Умный читатель в процессе чтения «пытается понять, каким именно читателем этот конкретный текст просит его стать» [13, с.50-51]. Понимание между автором и «идеальным читателем, мучимым идеальной бессонницей» рождается в процессе *коммуникации*, когда читатель обнаруживает аллюзии и семантические связи, когда он готов читать текст неоднократно, а в некоторых случаях – и бесконечное множество раз [13, с.51, 205].

По У. Эко, успешная коммуникация – контакт между «образцовым автором» и «образцовым читателем». Кто такой образцовый автор? С одной стороны, он «замкнут в своём совершенстве, как Бог-творец». С другой стороны, это голос, *обращающийся к нам с приязнью* (или с надменностью, или лукавством), который *хочет видеть нас рядом с собой* [13,

с.31-32]. Кто такой образцовый читатель? Он «не только *интерактивен* и *кооперативен* по отношению к тексту, он есть большее – или, в определённом смысле, меньшее – он *рождается вместе с текстом*, являясь движущей силой его интерпретационной стратегии» [13, с.33]. Понятно, что в школьной и вузовской практике очень трудно воспитать образцового читателя. Но современная ситуация, и об этом говорит У. Эко, находится в состоянии развития. Она неизбежно будет меняться. И поэтому стоит пытаться направить развитие в соответствии с уже обозначившимся в культуре новым типом коммуникации художника и зрителя.

Особое значение приобретает здесь *открытость* произведения искусства. Будучи завершённой и закрытой формой, оно в то же время – «*открытый* продукт, поскольку он может быть подвергнут бесчисленному числу различных интерпретаций» [14, с.87]. Однако это вовсе не означает *неопределённости коммуникации*, полной свободы восприятия [14, с.90]. Писатель предлагает нам произведение, «*которое надо завершить*. Автор не знает, каким именно образом его произведение будет завершено, но он уверен, что [...] в конце *интерпретационного диалога* создается – в результате *сотворчества* – форма, которая будет *его, автора, формой*, несмотря на то, что она будет завершена другим» [14, с.109].

Открытость произведения порождает *интертекстуальность*. И открытость, и интертекстуальность содержат огромные возможности развития творческого потенциала учащихся. В педагогической практике они могут применяться разнообразно. Прежде всего, это *игра*. Игра как просто удовольствие, ибо «читать литературное произведение – значит принимать участие в игре, позволяющей нам придать осмысленность бесконечному разнообразию вещей, которые произошли, происходят и ещё произойдут в настоящем мире». А также «игра с *гипертекстом*, изменение историй и создание новых» может, по мнению У. Эко, «стать увлекательным занятием, прекрасным упражнением для школьников» [12, с.24].

Игра – это одновременно путь к пониманию смысла, соотнесение его со смыслами других текстов, переосмысление в новом контексте. Тут удивительно совпадают трактовки таких, казалось бы, далеко отстоящих друг от друга направлений философии, как итальянский постструктурализм, феноменология и прагматизм. Ведь мысль М. Бахтина о том, что смысл – это всегда ответ на вопрос, перекликается с суждением Д. Дьюи о понимании текста как *диалога*, охватывающего «исходную точку – данный текст, движение назад

– прошлые контексты, движение вперёд – предвосхищение (и начало) будущего контекста» [6, с.384]. По сути это то же, что У. Эко называет *интерпретационным диалогом*. В отечественной философии культуры такая трактовка находит подтверждение в концепции «школы диалога культур» В. Библера [1], в основу которой положены идеи М. Бахтина о культуре как диалоге. В области педагогики любые образовательные проекты, исходящие из *открытости* и *интертекстуальности* художественного произведения, без сомнения, плодотворны: воспитывается и широта взгляда на литературу в целом, и одновременно *эстетический опыт* общения с этим видом искусства.

Удивительно точно подметил особенность литературы Г.- Г. Гадамер, отметив *нечто иное* помимо смысловой интенции стихов, заключающееся в их *исполнении*. Да, не только *перформативные, исполнительские* искусства – музыка, танец, театр, цирк осуществляются именно в исполнении. Литература тоже требует *исполнения*. Не всякий литературный текст, за исключением театральных пьес, киносценариев, рассчитан на исполнение артистами. Но мы исполняем читаемый текст, неважно про себя или вслух, и это только наш внутренний воображаемый спектакль, где мы – и режиссёры и актёры. В педагогическом плане это весьма важная деталь, ведь из неё следуют возможности развития воображения, фантазии, ассоциаций. На

литературу как *преформативное* искусство, то есть искусство, требующее *исполнения*, указывает В.В. Прозерский в осуществлённой им новой систематизации мира искусств [8, с.345-393]. Это тот случай, когда теоретическая философская эстетика даёт необходимые ориентиры для педагогической практики. Действительно, образы, которые при чтении теснятся у нас в голове – это продукты не только авторской, но и нашей фантазии, художественного мышления, это *квазисубъекты*, с которыми мы вступаем в *коммуникацию*. Каждый из них, говоря словами У. Эко, это «тайна, которую надо раскрыть, роль, которую надо исполнить» [14, с.93].

Наше читательское исполнение-спектакль, по своей сути, *художественная коммуникация* – общение с автором, художественными образами-квазисубъектами, другой культурой, самообщение. Можно перечислить то, что необходимо для её успешного осуществления. Это владение всем богатством языка, интеллектуальные и эмоциональные составляющие, способность к игре с текстом и гипертекстом, требующая известной эрудиции, творческое мышление для завершения открытого текста. Но когда мы задумываемся над тем, что даёт художественная коммуникация для развития личности, мы называем те же самые черты и главную среди них – эстетический опыт общения с прекрасным.

#### Литература:

1. Библер В.С. Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы / В.С. Библер. – Кемерово: «Алеф» Гуманитарный центр, 1993. – 416 с.
2. Гадамер Х.- Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики / Х.- Г. Гадамер; пер. с нем. Б.Н. Бессонова. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
3. Гадамер Г.- Г. Актуальность прекрасного / Х.- Г. Гадамер; пер. с нем. – М.: Искусство, 1991. – 367 с.
4. Гумбрехт Х.У. Производство присутствия: Чего не может передать значение / Х.У. Гумбрехт; пер. с англ. С. Зенкина. – М.: Новое литературное обозрение, 2006. – 184 с.
5. Дьюи Дж. Демократия и образование / Дж. Дьюи; пер. с англ. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.
6. Дьюи Дж. Школа и общество / Дж. Дьюи; пер. с англ., под ред. С.Т. Шацкого. – М.: 1923.
7. Кант И. Критика способности суждения / И. Кант; пер. с нем. – М.: Искусство, 1994. – 367 с.
8. Прозерский В.В. Систематизация искусств / В.В. Прозерский // Эстетика; под ред. В.В. Прозерского. – М.: Юрайт, 2017. – 394 с.
9. Радеев А.Е. Многообразие эстетического опыта / А.Е. Радеев // Эстетика; под ред. В.В. Прозерского. – М.: Юрайт, 2017. – 394 с.
10. Рикёр П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике / П. Рикёр; пер. И. Сергеевой. – М.: «Медиум», 1995. – 412 с.
11. Сартр Ж.-П. Что такое литература? / Ж.-П. Сартр // Зарубежная эстетика и теория литературы XIX–XX вв. Трактаты, статьи, эссе; пер. с франц. А.К. Авеличева; сост. Г.К. Косиков. – М.: Издательство Московского университета, 1987. – 511 с.
12. Эко У. О литературе / У. Эко; пер. с итал. С. Сидневой. – М.: Издательство АСТ: CORPUS, 2016. – 416 с.
13. Эко У. Шесть прогулок в литературных лесах / У. Эко; пер. с англ. А. Глебовской. – СПб.: «Симпозиум», 2014. – 285 с.
14. Эко У. Роль читателя. Исследования по семиотике текста / У. Эко; пер. с англ. и итал. С.Д. Серебряного. – СПб.: «Симпозиум», 2005. – 502 с.

#### Сведения об авторе:

**Бараш Любовь Александровна** (г. Сочи, Россия), кандидат философских наук, преподаватель филиала Российского университета дружбы народов, e-mail: Libar3017@mail.ru

#### Data about the author:

**L. Barash** (Sochi, Russia), PhD, Lecturer, Sochi branch of Peoples` Friendship University of Russia, e-mail: Libar3017@mail.ru



УДК 372.882

## ВНЕКЛАСНАЯ РАБОТА ПО ЛИТЕРАТУРЕ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА: ОТ ЛИТЕРАТУРНЫХ ОБЩЕСТВ К ЛИТЕРАТУРНЫМ БЕСЕДАМ

А.В. Реут

*Аннотация.* Данная статья содержит результаты одного из этапов исследования литературных бесед в российской школе XIX – начала XX в. как педагогического феномена. Автором реконструируется процесс зарождения методики литературных бесед в конце XVIII – 40-х гг. XIX в.; определяются характерные черты этого процесса. Основные источники исследования: различные дореволюционные издания, в том числе исторические очерки и записки отдельных отечественных учебных заведений, мемуарные свидетельства.

*Ключевые слова:* литературные беседы, литературные общества, литературные собрания, литературные чтения, внеклассная работа по литературе, внеурочные формы работы.

## EXTRACURRICULAR WORK IN LITERATURE IN THE FIRST HALF OF THE 19th CENTURY: FROM LITERARY SOCIETIES TO LITERARY CONVERSATIONS

A. Reut

*Abstract.* This article contains the results of the first phase of the study of literary conversations in the Russian school of the 19th – early 20th centuries. It describes the formation process of literary conversations methods in the late 18th century – 40-ies of the 19th century, defines the characteristic features of this process. Sources of this research were various pre-revolutionary publications, including historical feature articles of Russian gymnasiums, memoirs of the participants in the conversations.

*Keywords:* literary conversations, literary societies, literary readings, extracurricular work in literature, extracurricular activities.

Литературные беседы, утвердившиеся в качестве организационной формы ближе к середине XIX столетия, имеют довольно долгую историю становления, начавшуюся ещё в 1730-х годах открытием в Санкт-Петербургском сухопутном кадетском шляхетном корпусе первого в стране литературного общества, «составленного из учащейся молодежи». Кадеты, среди которых был и А.П. Сумароков, собирались для чтения собственных сочинений и переводов [3, с.5].

Вторым подобным обществом стало устроенное в 1781 году сподвижником и другом Н.И. Новикова И.Г. Шварцем «Собрание университетских питомцев» в Московском университете. Просветитель видел в «Собрании» средство «образования ума и вкуса» [13], нравственного воспитания студентов, приучения их к «правилам благонравия» [20, с.134]. На заседаниях читались и обсуждались литературные опыты членов общества, высказывались мнения о новых книгах, о развитии отечественного языка и словесности, «случались споры». Собрания проходили в непринужденной обстановке («сыпались остроты»), но «благородно и прилично» [21, с.270]. Одним из председателей этого общества

был в 1780-х гг. преподаватель Московского университета А.А. Прокопович-Антонский.

В 1791 году А.А. Прокопович-Антонский становится инспектором Московского университетского благородного пансиона, а в 1799 в этом учебном заведении (по примеру «Собрания университетских питомцев» [19, с.39; 20, с.164]) учреждается литературное общество «Собрание воспитанников Благородного пансиона». Цель собрания, сформулированная в его «Законах», как и у «Собрания питомцев», была, прежде всего, нравственно-воспитательная: «исправление сердца, очищение ума и вообще обрабатывание вкуса» [17, с.94].

Порядок ведения заседаний, строго регламентированный «Законами», также имел сходство с университетским литературным обществом. Здесь читались и «разбирались критически» собственные сочинения и переводы воспитанников, а также «образцовые» отечественные литературные произведения и рецензии на них, в обязательном порядке велся протокол заседания [17, с.95].

С успешным опытом Благородного пансиона связана и попытка организации подобного литературного общества при Царскосельском лицее его директором Е.А. Энгельгардтом.

Основные цели создания «Общества лицейских друзей полезного» воспитательные и общеобразовательные: «развить и использовать путем общения и обмена идеями» знания, полученные на уроках; сблизиться и завязать более тесные отношения [7]. Ход и порядок заседания, описанные в уставе, почти не отличаются от подобных в московских литературных обществах. Только собственные сочинения воспитанники должны были представлять преимущественно на иностранных языках.

Параллельно со столичными учебными заведениями попытки разнообразить внеклассные формы работы с воспитанниками предпринимались и в провинции. Так, уже в 60-е – 70-е годы XVIII века в недавно открывшейся Казанской гимназии директором Ю.И. фон Каницем, обучавшимся в 1744 – 51 гг. в Шляхетском кадетском корпусе, устраивались в праздничные дни публичные чтения литературных произведений [4, с.112].

С 1802 г. в той же гимназии директором К.Х. Пекеном вводится ещё одна форма внеклассной работы – ученики по воскресным дням начинают читать с кафедры собственные сочинения как на русском, так и на иностранных языках. Главная цель этих чтений – «оживить... соревнование талантов, поощрить деятельность молодых умов» [5, с.51].

В 1806 году несколько преподавателей Казанской гимназии (в числе которых был выпускник Московского университета 1798 г. Н.М. Ибрагимов) и студентов университета (В.М. Перевощиков, П.С. Кондырев, С.Т. Аксаков и др. [1]), желая «усовершенствовать себя в литературе», организовали «Общество вольных упражнений в российской словесности» для чтения и обсуждения собственных литературных произведений и переводов [18]. В общество мог вступить любой желающий, представивший «некоторые» литературные опыты [14, л.3–4], поэтому литературное общество в Казани хотя и было создано по инициативе учителей гимназии, всё же вряд ли может быть названо одной из учебных форм.

Однако нельзя не отметить роль этой организации в развитии методики внеклассной работы по литературе в казанских учебных заведениях. Например, один из основателей общества В.М. Перевощиков, преподававший с 1806 г. в Пензенской гимназии, а в 1809 г. переведенный в Казанский университет, почти сразу по прибытии в Казань решил по «добровольному пожертвованию» устраивать со студентами «беседы», «желая по мере способностей и сил споспешествовать успехам

[их] в российской словесности». На беседах предполагалось рассматривать и обсуждать, «замечая недостатки», сочинения студентов и выполненные ими переводы [9, с.245].

В 1821 г. в практику Пензенской гимназии входят «литературные и христианские беседы» с целью «доставить ученикам... занятия приятные и полезные в часы, свободные от учения». Их устройством стал директор гимназии, известный русский писатель И.И. Лажечников.

Христианские и литературные беседы предполагалось проводить еженедельно, но попеременно (на одной неделе – христианские, на другой – литературные). На христианских беседах должны были читаться жития святых, речи знаменитых проповедников, псалмы и т.п.; на литературных – произведения отечественной и зарубежной литературы, а также собственные сочинения и переводы учащихся и посетителей. Руководили «упражнениями любителей чтения» учитель словесности и директор гимназии. Основные участники бесед – ученики двух старших классов – 3-го и 4-го. Один из учеников должен был вести «записку занятиям» [10, с.254-255].

Очевидно, что И.И. Лажечников намеревался устроить в гимназии, им руководимой, нечто подобное литературному обществу, а утверждение этого проекта попечителем М.Л. Магницким 9 сентября 1821 года произошло, скорее всего, во многом благодаря названию «христианские беседы».

Проект И.И. Лажечникова не остался незамеченным современниками – педагогами других учебных заведений. Так, в одной из гимназий Московского округа (Владимирской) директором Д.И. Дмитриевским в 1823 – 1828 годах организуются «нравственно-литературные» беседы. Правила для проведения этих бесед очень похожи на правила, разработанные в Пензе, и по сути представляют собой краткое и несколько отредактированное переложение проекта И.И. Лажечникова, однако важным их отличием является литературоцентричная целевая установка: «доставить в свободное от учения время полезные упражнения к усовершенствованию способностей и вкуса в российской и иностранной литературе» [16, с.130].

На описанные занятия очень похожи и беседы, проводившиеся в 1830-х годах в Нежинском лицее. Эти беседы, учрежденные директором Х.А. Экебладом, проходили один-два раза в месяц и состояли в чтении сочинений, написанных студентами лицея и учениками гимназии на темы, заданные преподавателями. Оппоненты, назначавшиеся заранее, и другие

присутствовавшие высказывали критические замечания на прочитанную работу; ход обсуждения заносился в протокол [6, с.115].

В конце 1830-х – начале 1840-х гг. в Воронежской губернской гимназии применялась форма занятий, тоже близкая литературным беседам. Известный собиратель фольклора А.Н. Афанасьев в своих воспоминаниях пишет об устраивающихся там чтениях отобранных письменных работ учеников в присутствии «всей гимназии», включая педагогов и директора. Мемуарист рассказывает о том, что в какой-то момент эти занятия превратились в профанацию. Учитель, устав от проверки сочинений гимназистов, стал давать ученикам «какие-то стихи и прозаические статьи», заставляя читать их на «литературных беседах» под видом собственных работ. Все эти сочинения, прочитанные, но не написанные воспитанниками, заносились в особую книгу [11].

С 1836 г. в 1-й Киевской гимназии устраиваются «особые собрания для упражнения в русской словесности». Эти «особые собрания» должны были принять вид заседаний ученического литературного общества, хотя, согласно правилам, разработанным для их проведения, употребление самих слов «общества, члены, председатель, секретарь» «строжайше» запрещалось как «детское подражание, дающее вид забавы серьезному и благонамеренному занятию в русской словесности» [15, стб.107].

Каждый ученик, принятый в общество, должен был каждые три недели представлять не менее одного сочинения или перевода, а все письменные работы в обязательном порядке сначала просматривались директором. Сам ход заседаний в соответствии с правилами регламентировался гораздо строже и прямолинейней подобных же заседаний в Благородном пансионе: «В собраниях как частных, так и общих, не должно быть ничего говорено и писано, кроме относящегося к занятиям» [15, стб.107].

Помимо этих собраний, в той же гимназии в 1835 г. вводятся чтения произведений современных отечественных писателей, которые официально одобряются постановлением Училищного комитета Киевского университета для «усовершенствования учеников высших классов в русской словесности». Чтения русских сочинений назначались раз в неделю в послеобеденное время и должны были «иметь вид более занятия свободного и приятного, чем обыкновенных уроков». Для чтения предписывалось избирать сочинения «назидательные для ума и нравственности, коих

содержание способствовало бы к образованию вкуса и к изучению слога» [2, с.59–60].

Подобные чтения произведений современной литературы во внеурочное время устраивались и во 2-м Московском кадетском корпусе в 1836 – 37 гг. Они назывались «вечерними беседами» и проходили под руководством наставника-наблюдателя по русской словесности [8, с.367]. В те же годы «вечерние литературные беседы» организовывались в 1-м Московском кадетском корпусе «для упражнения всех воспитанников высших классов в иностранных языках» [12, с.89].

Итак, литературные общества, организованные в конце XVIII в. в московских учебных заведениях, положили начало развитию методики литературных бесед. В первой четверти XIX века опыт московских педагогов перенимается и распространяется по стране. Постепенно методика этих внеклассных занятий изменяется. В частности, происходит уход от чтения на них литературных произведений, а на первый план выдвигается чтение и разбор ученических сочинений и переводов.

Литературные беседы в это время имеют крайне ограниченное распространение в практике отечественных учебных заведений, однако методика их проведения постепенно складывается. Цели этих занятий, сначала общеобразовательные и воспитательные, всё чаще начинают связываться с преподаванием словесности. Определяются основные организационные моменты: обязательное протоколирование занятий; присутствие на них руководства гимназии; состав участников (ученики старших классов); регулярность проведения (раз в неделю, два раза в неделю и т.п.).

Сам термин «литературные беседы», хотя и входит в оборот в начале 1820-х гг., но всё же полностью не закрепляется: подобные занятия гимназистов называются и собраниями, и чтениями, и упражнениями в словесности и т.п.

Важными отличиями ученических литературных обществ конца XVIII – начала XIX в. от литературных бесед 20-х – 30-х гг. XIX в. являются: более высокий уровень регламентации заседаний литературных обществ (по уставу) и в то же время отсутствие непосредственного педагогического руководства ходом внеклассного занятия при высокой самостоятельности учащихся; преимущественно общеобразовательные и воспитательные цели, заявленные устроителями ученических обществ. Эти отличительные признаки позволяют провести демаркационную линию между литературными обществами и литературными беседами первой половины XIX в.

*Литература:*

1. Аксаков С.Т. Воспоминания [Электронный ресурс] / С.Т. Аксаков. – Режим доступа: [http://az.lib.ru/a/aksakow\\_s\\_t/text\\_0091.shtml](http://az.lib.ru/a/aksakow_s_t/text_0091.shtml)
2. Андрияшев А.Ф. Историко-статистическое обозрение пятидесятилетнего существования Киевской 1-й гимназии / А.Ф. Андрияшев. – Киев: Унив. тип., 1862. – 104 с.
3. Антонов А.Н. Первый кадетский корпус: Краткие ист. Сведения / сост. А.Н. Антонов. – 2-е изд. – [СПб]: скоропеч. Рашкова, 1906. – 58 с.
4. Владимиров В.В. Историческая записка о 1-й Казанской гимназии. Ч. 1: XVIII столетие / сост. В.В. Владимиров. – Казань: Унив. тип., 1867. – 162 с.
5. Владимиров В.В. Историческая записка о 1-й Казанской гимназии. Ч. 2: XIX столетие [Отд. 1] / сост. В. Владимиров. – Казань: Унив. тип., 1867. – 66 с.
6. Гимназия высших наук и лицей князя Безбородко. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: тип. В. Безобразова и комп., 1881. – 474, СХСII с.
7. Грот К.Я. Пушкинский лицей (1811–1817): Бумаги I курса, собранные Я.К. Гротом [Электронный ресурс]. – СПб.: «Академический проект», 1998. – Режим доступа: [http://az.lib.ru/g/grot\\_k\\_j/text\\_0070.shtml](http://az.lib.ru/g/grot_k_j/text_0070.shtml)
8. Жерве Н.П. Исторический очерк 2-го Кадетского корпуса: 1712–1912 гг.: в 2 т. Т.1 / сост. Н.П. Жерве, В.Н. Строев; под общ. ред. А.К. Линдеберга. – СПб.: тип. Тренке и Фюсно, 1912. – XII, 464, 174 с.
9. Загоскин Н.П. История Императорского Казанского университета за первые сто лет его существования, 1804–1904 / Н.П. Загоскин. – Т. 1: Введение и ч. 1: (1804–1814). – Казань: типолит. Имп. ун-та, 1902. – XLV, 567, IV с.
10. Загоскин Н.П. История Императорского Казанского университета за первые сто лет его существования, 1804–1904. Т. 4: Окончание ч. 3: (1819–1827) / [соч.] Н.П. Загоскина. – Казань: типолит. Имп. ун-та, 1904. – 692, XVIII, VIII с.
11. Из воспоминаний А.Н. Афанасьева [Электронный ресурс] // Народные русские легенды А.Н. Афанасьева; сост. В.С. Кузнецов. – Новосибирск: Наука, 1990. – Режим доступа: <https://profilib.com/chtenie/89217/aleksandr-afanasev-narodnye-russkie-legendy-a-n-afanaseva.php>
12. Исторический очерк образования и развития Первого Московского кадетского корпуса, что ныне Первая Московская военная гимназия. 1778–1878. – СПб.: тип. М. Стасюлевича, 1878. – VI, [5], 208 с.
13. Ключевский В.О. Воспоминание о Н.И. Новикове и его времени [Электронный ресурс] / В.О. Ключевский. – Режим доступа: [http://az.lib.ru/k/kljuchewskij\\_w\\_o/text\\_0250.shtml](http://az.lib.ru/k/kljuchewskij_w_o/text_0250.shtml)
14. НА РТ. Ф. 92. Оп. 1. Д. 179.
15. Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения. Т. 2: 1835–1849. – СПб., 1866. – 1104 стб., 74 с., 58 стб.
16. Страхов П.Н. Исторический очерк Владимирской губернской гимназии. Вып. 1 / сост. П.Н. Страхов. – Владимир на Клязьме: типолит. Губ. зем. управы, 1891. – 214 с.
17. Сушков Н.В. Воспоминания о Московском университетском благородном пансионе / Соч. Н. Сушкова // Чтения в Императорском Обществе истории и древностей российских при Московском университете. Кн. 1 – М.: Унив. тип., 1848. – С. 31–104 с.
18. Федотова О. «Желая усовершенствовать себя в отечественной словесности...» [Электронный ресурс] / О. Федотова // Гасырлар авазы – Эхо веков. – 2006. – № 2. – Режим доступа: [http://www.archive.gov.tatarstan.ru/magazine/go/anonymous/main/?path=mg:/numbers/2006\\_2/09/09\\_6](http://www.archive.gov.tatarstan.ru/magazine/go/anonymous/main/?path=mg:/numbers/2006_2/09/09_6)
19. Чертов В.Ф. Русская словесность в дореволюционной школе / В.Ф. Чертов. – 2-е изд., доп. – М.: Прометей, 2013. – 248 с.
20. Шварц И.Г. Лекции / И.Г. Шварц; сост. А.Д. Тюриков. – Донецк: Вебер, Донецкое отд-ние, 2008. – 172 с.
21. Шевырев С.П. История Императорского Московского университета / С. Шевырев. – М.: Унив. тип., 1855. – XII, 582 с.

*Сведения об авторе:*

**Реут Александр Владимирович** (г. Москва, Россия), ассистент кафедры методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета, e-mail: alex.re@inbox.ru

*Data about the author:*

**A. Reut** (Moscow, Russia), assistant lecturer, Methods of Teaching Literature Department, Moscow State Pedagogical University, e-mail: alex.re@inbox.ru

## ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9

### ИЗУЧЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ЦЕННОСТНЫХ И КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

В.И. Рерке, А.А. Годунова

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема взаимосвязи ценностных и карьерных ориентаций у студентов. Установлено, что будущие социальные педагоги отдают предпочтения духовно-нравственным ценностям, имеющим гуманистическую направленность: социальные контакты, духовное удовлетворение, увлечения, личностное развитие. Доминирующими карьерными ориентациями среди студентов являются: стабильность работы и служение. Обучающиеся профиля «Психология и социальная педагогика» стремятся избегать порицания, наказания, т.е. превалирует мотивация избегания неудач.

**Ключевые слова:** мотивация, ценностные ориентации, учебно-познавательная деятельность, карьерные ориентации.

### THE STUDY OF THE RELATIONSHIP OF VALUES AND CAREER ORIENTATION OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

V. Rerke, A. Godunova

**Abstract.** The article considers the problem of interrelation of values and career orientation of students. It is established that future social workers give preference to spiritual and moral values, with a humanistic orientation: social contacts and spiritual satisfaction in Hobbies, develop themselves. The dominant career orientations among students are: stability of work and service. Students of a profile "Psychology and social pedagogy" tend to avoid censure, of punishment, i.e. the prevailing motivation for avoiding failures.

**Keywords:** motivation, value orientation, learning activities, career orientation.

Профессиональное поведение человека определяется взаимодействием различных внутренних и внешних побудительных сил. Внутренними побудительными силами являются потребности и интересы, желания и стремления, ценности и ценностные ориентации, идеалы и мотивы [1, 4, 5]. Все они представляют собой структурные элементы сложного социального процесса мотивации профессиональной деятельности.

В связи с этим считаем необходимым выявить взаимосвязь ценностных и карьерных ориентаций у обучающихся направления 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология и социальная педагогика». Всего в исследовании принимали участие 62 человека, студенты 1 - 4 курсов Педагогического института ИГУ.

Результаты изучения доминирующих карьерных ориентаций Э. Штейна по методике изучения мотивации профессиональной карьеры позволяет установить, что стабильности работы отдали предпочтение 43 человека из 62. Респонденты, выбирающие данную категорию, предпочитают официальное трудоустройство, постоянную работу на длительный период,

стабильный доход и наличие социальных гарантий. Служение (41 человек) выбирают желающие работать с людьми, помогать другим людям, делать мир лучше и т.д. Интеграцию стилей жизни (37 человек) выбирают люди, основным приоритетом которых является возможность жить в соответствии с идеальным стилем жизни. Такие люди стремятся уравновесить все сферы своей жизни: карьеру, семью, образование, увлечения и т.д.

Доминирующими карьерными ориентациями в группе испытуемых являются:

1. Автономия. Ей отдали предпочтение 23 человека из 62. К этой категории относятся люди, которые испытывают затруднения, связанные с любыми ограничениями, правилами, графиком работы, предписаний, планами. Они предпочитают делать все по своему: самому решать, как, когда, где и сколько работать. Карьера для них - это реализация собственной свободы, поэтому они предпочитают делать её независимо от кого-либо.

2. Предпринимательство (22 человека). Этой карьерной ориентации отдают предпочтение люди, не желающие работать на других. Они хотят иметь свое собственное дело, быть

финансово независимыми, воплощать в жизнь свои идеи. Легко преодолевают любые препятствия, склонны к риску.

3. Интеграция стилей жизни (43 человека). Для людей этой категории основным приоритетом является возможность жить в соответствии с идеальным стилем жизни. Такие люди стремятся уравновесить все сферы своей жизни: карьеру, семью, образование, увлечения и т.д.

Затем нами была использована методика «Диагностика мотивации достижения» А. Мехрабиан. Мы определили два основных мотива личности: мотивация к достижению и стремление к избеганию неудач.

Следует отметить тот факт, что показатели по данной методике демонстрируют нам следующие результаты: стремление избегания неудач установлено у 33 человек, люди с такой мотивацией активно стремятся избегать порицания, наказания, неудачи, проблемы, что дает возможность уйти от ошибок и лишних

переживаний, в основе этой мотивации лежит идея негативных ожиданий. У 29 человек в группе испытуемых ведущей является мотивация достижения. Данная мотивация выражается в потребности преодолевать препятствия и добиваться высоких показателей в работе, самосовершенствоваться, соперничать с другими и опережать их, реализовать свои таланты и тем самым повышать самоуважение.

Таким образом, мы можем предположить, что для людей, работающих в сфере образования, вполне свойственно избегание неудач, потому что специфика данных профессий подразумевает сглаживание острых углов в общении, уход от конфликтных ситуаций, налаживание благоприятных взаимоотношений с людьми.

Затем нами была использована методика «Экспресс диагностика социальных ценностей личности» Н.П. Фетискина.

По результатам данной методики мы выявили наиболее значимые для испытуемых ценности. Результаты представлены на рисунке 1.

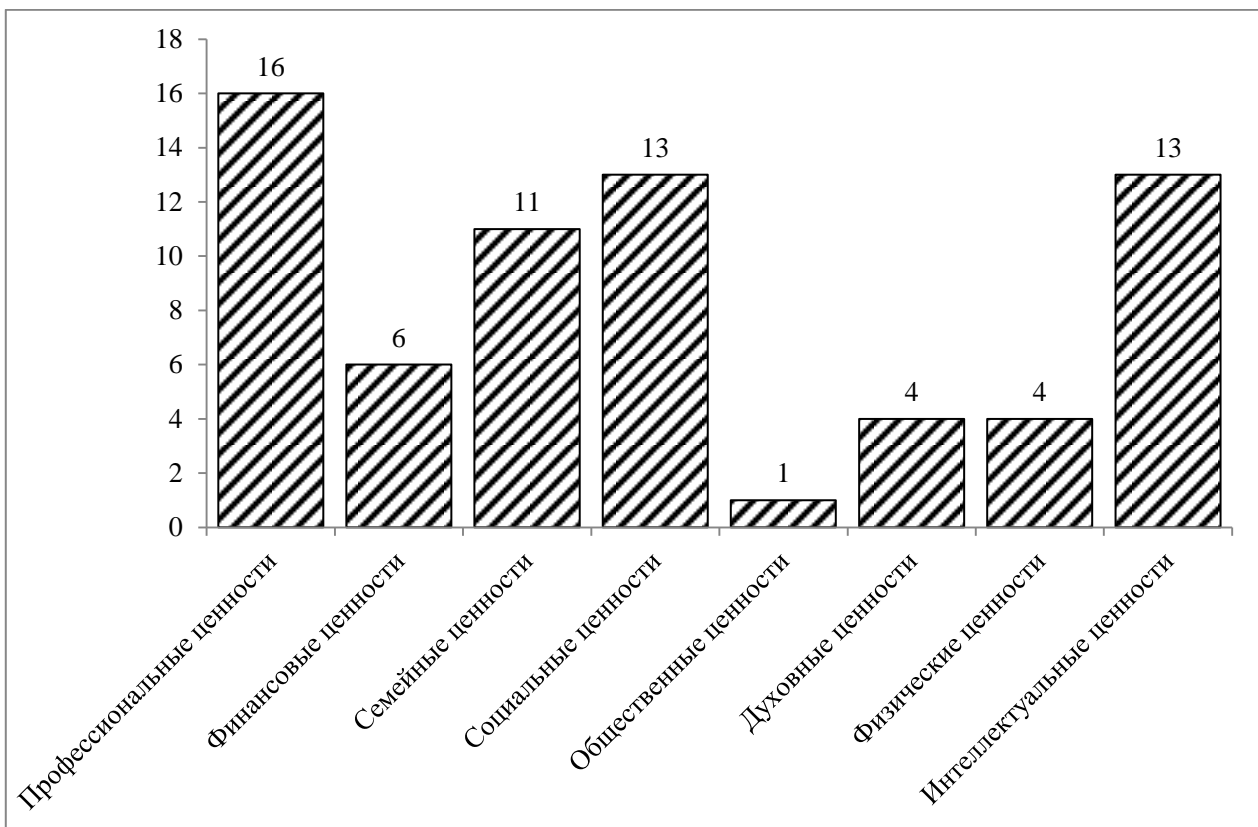


Рисунок 1. - Распределения показателей ценностей по методике «Экспресс диагностика социальных ценностей личности» Н.П. Фетискина

Из рисунка видно, что наиболее значимыми для участников исследования являются профессиональные и интеллектуальные ценности.

Профессиональные ценности: развитие своих способностей, реализация талантов, повышение квалификации, получение новых умений и

материальных благ, наличие интересной работы, которая приносит духовное удовлетворение; интеллектуальные ценности: желание человека получать новую информацию, повышать уровень знаний, открывать и создавать что-то новое и интересное.

Также для студентов значимы социальные ценности: стремление человека к новым знакомствам, общению, взаимодействию, налаживанию благоприятных взаимоотношений с людьми и т.д.

Мы можем отметить тот факт, что значимыми для испытуемых являются следующие ценностные ориентации: приятное времяпрепровождение, помощь и милосердие к другим людям, признание и уважение людей, и влияние на окружающих. Здесь мы можем

предположить, что данный факт может быть обусловлен другими личностными характеристиками испытуемых, например, наличие высокого уровня эмпатии и эмоционального отклика. Также наши респонденты имеют ориентацию на признание и уважение людей и интеграцию стилей жизни, это может характеризоваться наличием определенных личностных черт испытуемых, см. табл. 1.

Таблица 1. - Взаимосвязь карьерных и ценностных ориентаций

| енности и ценностные ориентации  | Карьерные ориентации    |
|----------------------------------|-------------------------|
|                                  | Стабильность работы     |
| Финансовые                       | 0,46                    |
| Семейные                         | 0,49                    |
| Профессиональная компетентность  | <b>0,36</b>             |
|                                  | Служение                |
| Развитие себя                    | <u>0,70</u>             |
| Духовное удовлетворение          | <u>0,65</u>             |
| Креативность                     | <u>0,69</u>             |
| Социальные контакты              | 0,55                    |
| Собственный престиж              | 0,49                    |
| Достижения                       | 0,52                    |
| Сохранение индивидуальности      | <b>0,43</b>             |
| Профессиональная жизнь           | <u>0,63</u>             |
| Обучение                         | 0,54                    |
| Общественная жизнь               | <u>0,67</u>             |
| Увлечения                        | <u>0,59</u>             |
| Физическая активность            | <b>0,39</b>             |
| Профессиональные ценности        | 0,51                    |
| Социальные ценности              | 0,49                    |
| Общественные ценности            | 0,59                    |
| Интеллектуальные ценности        | <b>0,41</b>             |
| Познание нового в мире, человеке | <b>0,37</b>             |
| Высокий социальный статус        | 0,49                    |
| Признание                        | <b>0,44</b>             |
| Социальная активность            | <b>0,37</b>             |
| Профессиональная компетентность  | 0,53                    |
| Менеджмент                       | 0,57                    |
| Предпринимательство              | <b>0,38</b>             |
| Вызов                            | <u>0,73</u>             |
|                                  | Интеграция стилей жизни |
| Автономия                        | <b>0,40</b>             |

Примечание: жирным ( $r=0,36$ ) выделены связи на 5% уровне значимости, курсивом ( $r=0,46$ ) – связи на 1% уровне значимости, и подчеркиванием ( $r=0,57$ ) – связи на 0,1% уровне значимости. Слабая связь от 0,36 до 0,45, сильная связь от 0,46 до 0,56, очень сильная связь от 0,57 и выше.

Отношение к профессии имеет положительные взаимосвязи с отношением к карьере и некоторыми ценностными ориентациями [2;3].

Таким образом, выраженная потребность в самореализации, стремление к интеграции усилий других людей приводят к формированию положительного отношения к профессии. Также указанные карьерные ориентации будущих

социальных педагогов обеспечивают их активность в профессиональной деятельности, выступают движущей силой профессионального самосовершенствования. Кроме того, нам удалось определить, что предпочтение студенты направления 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» отдают предпочтение духовно-нравственным ценностям, имеющим гуманистическую направленность: социальные

контакты, духовное удовлетворение, увлечения, развитие себя. Доминирующими карьерными

ориентациями среди студентов являются: стабильность работы и служение.

**Литература:**

1. Рерке В.И. Представления о профессиональных ценностях студентов-будущих социальных педагогов / В.И. Рерке // Science XXI century Proceedings of materials the international scientific conference. – 2015. – С. 771-782.

2. Рерке В.И. Влияние социальной рекламы на ценностные ориентации современной молодежи / В.И. Рерке // Вестник Иркутского государственного технического университета. - 2013. - С. 321-327.

3. Рерке В.И. Формирование жизнестойкости у студентов-первокурсников в период сдачи экзаменационной сессии как направление саморазвития и самосовершенствования личности / В.И. Рерке / Современные концепции

профессионального образования студенческой молодежи: коллективная научная монография; отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: SIMJET, 2015. – С. 357-369.

4. Ушева Т.Ф. Рефлексивные методики обучения студентов направления подготовки «психолого-педагогическое образование» / Т.Ф. Ушева // Наука и образование: новое время. - 2016. - № 3(14). - С. 95-98.

5. Ушева Т.Ф. Реализация программ направления подготовки «педагогическое образование» на основе рефлексивного подхода / Т.Ф. Ушева // Материалы III Международной научно-практической конференции для работников науки и образования. - 2017. - С. 99-101.

**Сведения об авторах:**

**Рерке Виктория Игоревна** (г. Иркутск, Россия), кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», e-mail rerkew@mail.ru

**Годунова Алика Альбертовна** (г. Иркутск, Россия), студент ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», e-mail: alika.akulova@yandex.ru

**Data about the author:**

**V. Rerke** (Irkutsk, Russia), Ph.D., Associate Professor Irkutsk state University, e-mail: rerkew@mail.ru

**A. Godunova** (Irkutsk, Russia), Student, Irkutsk State University e-mail: alika.akulova@yandex.ru





УДК 373

## ОБЕСПЕЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ ПОСРЕДСТВОМ ПРОФИЛАКТИКИ СУИЦИДОВ В ПЕРИОД ПОДГОТОВКИ К ЕГЭ

И.С. Бубнова, А.Г. Терещенко

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме обеспечения социально-психологической безопасности в школе в период подготовки к ЕГЭ. ЕГЭ часто становится причиной нарушения психологической безопасности для старшеклассников, поскольку процедура ЕГЭ является мощным фактором ослабления связей и тяжелых разногласий между личностью школьника и окружающей средой. Психология такого влияния среды вызывает предпосылки к самоубийству. Во всем мире ЕГЭ служит детонатором суицидального поведения в переходный, критически сложный возрастной период жизни школьника. Данная статья будет интересна специалистам в различных отраслях психологии, социальной педагогики и социальной работы.

**Ключевые слова:** безопасность, социально-психологическая безопасность, суицид, профилактика, единый государственный экзамен, суицидальное поведение.

## ENSURING SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL SECURITY OF SCHOOL LEARNING ENVIRONMENT WITH THE MEANS OF PREVENTING SUICIDES DURING PREPARATION FOR STATE EXAMINATIONS

I. Bubnova, A. Tereshchenko

**Abstract.** The article is dedicated to the problem of ensuring social and psychological security at school during preparation for state examinations. State examinations are often the reason for violation of psychological security of high school students since the examination procedure is a strong factor of weakening connections and serious disagreement between student's personality and environment. The psychology of such environment influence causes high probability of suicides. All over the world state examinations are a trigger of suicidal behavior during such a transitional, crucial and difficult period in a student's life. The article will be interesting for specialists in various branches of psychology, social pedagogy and social work.

**Keywords:** security, social and psychological security, suicide, preventive measures, state examination, suicidal behavior.

Безопасность – это такое явление, без которого не могут нормально развиваться ни личность, ни социальная организация, ни общество, ни экономика, ни тем более государство. Проблема социально-психологической безопасности образовательной среды является весьма значимой и актуальной на сегодняшний день. Под безопасностью принято понимать такое состояние образовательной среды, которое свободно от проявлений психологического насилия во взаимодействии субъектов образовательного процесса, состояние защищенности ребенка от угроз его достоинству, физическому и душевному благополучию [10].

К сожалению, во многих образовательных учреждениях учащиеся и педагоги нередко сталкиваются с проявлениями унижения, насилия, эмоционального дискомфорта [11]. Неэффективное взаимодействие педагога с детьми часто становится источником психологической угрозы. На психику ребенка разрушительно действуют: умственные, эмоциональные, физические перегрузки; погоня

за отличными отметками; нервозность учебной обстановки; несоответствие методик и технологий возрастным и индивидуальным особенностям ребенка; недостаточная психологическая компетентность педагогов и, конечно же, ЕГЭ [1].

Процедура ЕГЭ является мощным фактором ослабления связей и тяжелых разногласий между личностью школьника и окружающей средой. Психология такого влияния среды вызывает предпосылки к аномическому (аномия – отсутствие закона, организации) самоубийству. Во всем мире ЕГЭ служит детонатором суицидального поведения в переходный, критически сложный возрастной период жизни школьника.

ЕГЭ является своеобразной проверкой знаний и суицидоопасной ситуацией, социальной и психологической готовности школьников к постоянно меняющимся условиям современной реальности. В этой связи, психолого-педагогическая устойчивость старшеклассников является одной из основных характеристик,

способствующих успешной аттестации в форме ЕГЭ.

Совершенно очевидно, что перед психологами, педагогами и родителями встает проблема поддержки школьников, для решения которой необходима продуманная система мероприятий; формирование социально-психологической безопасной среды в школе, предусматривающей создание стабильной благоприятной атмосферы; уменьшение вероятности возникновения стрессовых ситуаций и повышение функциональных возможностей школьников.

Суицидальный риск проведения ЕГЭ проистекает от атмосферы, складывающейся в старших классах школы. Ученики в 11-м классе не учатся – их натаскивают на прохождение экзамена; педагоги тоже находятся в этой стрессовой ситуации. В профилактике связанной со сдачей ЕГЭ суицидальной опасности главная роль принадлежит семье и педагогам [9].

Высокий уровень самоубийств в большинстве экономически развитых стран мира заставляет ставить вопрос о причинах этого явления и поиске оптимальных средств для его предупреждения. Рассмотрение суицидального поведения лишь в рамках клинико-психологических исследований неизбежно сужает угол зрения и оказывается явно недостаточным для понимания всего многообразия негативных факторов, лежащих в основе его формирования. Суицид - это не только индивидуальная поведенческая реакция, она обусловлена психологическими и патопсихическими особенностями личности в экстремальных жизненных обстоятельствах [3].

Суицид рассматривается как феномен социально-психологической дезадаптации личности в условиях микросоциальных конфликтов. Под суицидальным поведением людей понимаются различные формы их активности, обусловленные стремлением лишиться себя жизни и служащие средством разрешения личностного кризиса, содержанием которого выступает острое эмоциональное состояние при столкновении личности с препятствием на пути удовлетворения её важнейших потребностей. Кризис достигает такой интенсивности, что человек не может найти другого выхода из сложившейся ситуации.

Суицидальное поведение имеет внутренние и внешние формы своего проявления. К внутренним формам принято относить: антивитальные представления (т.е. размышления об отсутствии ценности жизни); пассивные суицидальные мысли (представления на тему своей смерти при отсутствии четкого замысла на

самовольное лишение себя жизни: «хорошо бы умереть» и т.д.); суицидальные замыслы (разработка плана самоубийства, продумывание его деталей); суицидальные намерения (принятие решения о самоубийстве) [2].

К внешним формам суицидального поведения относятся: суицидальные высказывания; суицидальные попытки (целенаправленное оперирование средствами лишения себя жизни, не закончившееся смертью); завершённый суицид [2].

Анализ форм суицидального поведения способствует более глубокому пониманию его динамики.

Существует три основных условия (элемента), при совпадении которых во времени появляется возможность реализации намерения к самоубийству (или готовность к нему) - это: наличие искажений или хотя бы выраженных особенностей в переживании человеком бурных, душевных кратковременных волнений, эмоций (например, гнев, ужас и т. п.); низкий или хотя бы неполноценный уровень социализации - усвоения человеком определенной системы знания, норм и ценностей, позволяющих ему быть полноправным членом общества (например, воспитание); наличие конфликта, вызывающего у человека мысли о самоубийстве (например, семейный или школьный конфликт) [5].

Наиболее предрасположенными к самоубийству считаются тревожные и чрезмерно чувствительные люди [4]. В процессе созревания мыслей о суициде у них часто развивается триада заторможенности: мыслительная, деятельная и эмоциональная [6].

ЕГЭ, как и любой другой экзамен, становится причиной нарушения психологической безопасности не только для подростка, но и для взрослого человека [7]. Проблема заключается в том, как человек воспринимает этот отрезок своей жизни и переносит стресс. Нельзя дать однозначного ответа, влияют ли экзамены на психику подростка или нет, так как не накоплено достаточно опыта, а проводимые исследования показывают только эмоциональное состояние старшего школьника. В связи со сдачей экзаменов на старшего школьника ложится огромный груз ответственности, который дополняется родительскими упреками. Период сдачи экзаменов во многих семьях переносится очень нервно и эмоционально, и порой непонятно, кто переживает больше: ребенок или родитель. Подростка постоянно пугают, дергают, ставят условия. Естественно, очень сложно избавиться от переживаний, но родителям нужно не приумножать трудности своего ребенка, а помочь справиться с уже имеющимися трудностями.

Родители должны быть знакомы со всей системой сдачи экзаменов, помогать советами и поддерживать своего ребенка. Могут быть использованы различные приемы и технологии обеспечения психологической безопасности личности [8]. В целом, родители должны адекватно и трезво оценивать ситуацию и выстраивать свое поведение в соответствии с принципом безопасности [10].

Итак, суицидальное поведение не возникает беспричинно; у каждого суицидента есть своя предыстория. Причиной суицидального поведения не может стать только одна конкретная конфликтная ситуация или стресс перед сдачей экзамена, причиной служит совокупность факторов, которые нарастают как «снежный ком», и человеку кажется, что он не в силах с ними справиться.

Анализ литературы позволяет к числу факторов суицидального поведения у обучающихся старших классов отнести: депрессию, включающую сильные переживания беспомощности и безнадежности, переживания, связанные со сдачей ЕГЭ, жизненные обстоятельства, порождающие напряжение.

Настоящим исследованием были охвачены обучающиеся 11 класса в возрасте 17 - 18 лет. Для определения склонностей к суицидальному поведению была применена методика «Незаконченные предложения». Проведение данной методики позволило сделать следующие выводы: 30% опрошенных респондентов продемонстрировали склонность к суицидальному поведению. Такие старшеклассники проявляют фрустрацию, агрессию по отношению к коллективу, придерживаются пессимистической оценки настоящего и будущего, показывают отсутствие надежд на перемены к лучшему, высказывают суицидальные мысли; такие респонденты отличаются ригидностью, выраженным комплексом неполноценности: винят себя за все происходящее, испытывают к себе ненависть и отвращение, стыдятся себя как личность.

У 70% опрошенных респондентов склонность к суицидальному поведению не выявлена, они отличаются целеустремленностью, жизнерадостностью, стрессоустойчивостью, хорошо справляются с трудностями.

Проведение методики дифференциальной диагностики депрессивных состояний В.А. Жмурова позволило сформулировать следующие выводы. Так, у 20% старшеклассников депрессия отсутствует, либо незначительна. 40% опрошенных старшеклассников показали наличие минимальной депрессии, т.е. подходящее состояние похожее на депрессию, которое

возникает в рамках нормального психического функционирования.

30% опрошенных старшеклассников продемонстрировали глубокую депрессию, что находит выражение в сниженном настроении, постоянной грусти, тоске, апатии, страхе, чувстве потерянности, раздражительности, потере интереса в повседневных занятиях. Тяжелое депрессивное состояние опасно суицидальной направленностью, как следствием глубокого самоанализа, самобичевания, низкой самооценки.

Проведение опросника суицидального риска (модификация Т.Н. Разуваевой) показало, что 40% опрошенных респондентов обладают антисуицидальным фактором, им свойственно глубокое понимание чувства ответственности за близких, за свою жизнь, чувство долга, сформированное представление о греховности самоубийства, его антиэстетичности, боязнь боли и физических страданий.

У 20% старшеклассников была выявлена отрицательная концепция собственной личности, им свойственно наличие представлений о своей несостоятельности, некомпетентности, ненужности, «выключенности» из мира. Несостоятельность выражает интрапунитивный радикал. Формула внешнего монолога – «Я плох».

У 30% опрошенных респондентов был выявлена отрицательная концепция окружающего мира, т.е. восприятие мира как враждебного, не соответствующего представлениям о нормальных или удовлетворительных для человека отношениях с окружающими. Социальный пессимизм тесно связан с экстрапунитивным стилем каузальной атрибуции, формула внутреннего монолога «Вы все недостойны меня».

10% опрошенных респондентов продемонстрировали инфантильный максимализм ценностных установок.

Таким образом, выявление склонностей к суицидальному поведению, уровень депрессии, факторов суицидального риска и факторов защиты необходимо для разработки программы профилактики суицида и создания социально-психологической безопасной среды в образовательном учреждении в период сдачи ЕГЭ.

Проведенное исследование показало, что факторами, предрасполагающими к совершению суицида, выступают несостоятельность, инфантильный максимализм, социальный пессимизм.

При соотнесении результатов проведенных методик, была выявлена взаимосвязь суицидальных факторов с наличием депрессии. У

старшеклассников с выявленными антисуицидальными факторами (факторами защиты) депрессия отсутствует, либо незначительна. У старшеклассников с выявленной умеренной депрессией было диагностировано наличие таких факторов суицидального риска, как социальный инфантилизм и социальный пессимизм. У старшеклассников с глубокой депрессией характерно наличие всех факторов суицидального риска.

Исследование, проведенное в данной работе, показало чрезвычайную важность работы со старшеклассниками в период подготовки к сдаче ЕГЭ, направленной на формирование безопасной среды в образовательном учреждении посредством профилактики суицидального поведения.

Суицидогенные факторы современного социума столь многочисленны и разнообразны, что их невозможно преодолеть усилиями лишь одной отдельно взятой службы. Главная задача состоит в том, чтобы научиться их предупреждать. Педагоги и классные руководители часто оказываются в сложных ситуациях: помочь нужно, но нет необходимых знаний. Отсюда вытекает ещё одна из главных задач, которую предстоит решать - это социально-педагогическое просвещение учителей и родителей по профилактике суицидального поведения в период подготовки к сдаче ЕГЭ. Сплоченность родителей, умение нести ответственность за поведение детей, установление доверительных отношений с детьми помогут быстро воздействовать на поведение старшеклассников.

Эффективность реализации мероприятий по обеспечению социально-психологической безопасности в школе в период сдачи Единого Государственного Экзамена будут оптимальны, если знать жизненные планы и интересы, уровень притязаний и самооценки; способность к

сознательной саморегуляции поведения старшеклассников. Внедрение программы профилактики суицидального поведения у учащихся старших классов в период сдачи Единого Государственного Экзамена способствует: оптимизации учебной деятельности; оптимизации процесса адаптации к дальнейшей жизни; раскрытию интеллектуального и личностного потенциала учащегося, поддержке его психического здоровья; повышению организационной культуры старшеклассника.

Разработанная нами программа профилактики суицидального поведения была направлена на уменьшение депрессии и выработку антисуицидальных факторов.

Апробация программы доказала ее эффективность. Так, на контрольном этапе мы получили следующие результаты: у 80% опрошенных респондентов были сформированы антисуицидальные факторы.

Специфика организации профилактической работы со старшеклассниками в период подготовки к ЕГЭ заключается в проведении мероприятий, способствующих изменению их социальной изоляции и уменьшению суицидальных тенденций.

Результаты, полученные на контрольном этапе исследования, после реализации профилактических мероприятий, показали, что 100% опрошенных респондентов не имеют склонности к суицидальному поведению. В целом, сравнив результаты, полученные на констатирующем и контрольном этапах исследования, правомерно говорить о эффективности комплекса мероприятий, направленных на профилактику суицидального поведения среди старшеклассников в период подготовки к сдаче к ЕГЭ и, как следствие, обеспечению социально-психологической безопасности среды образовательного учреждения.

#### Литература:

1. Амбрумова А.Г. Методические рекомендации по профилактике суицидальных действий в детском и подростковом возрасте / А.Г. Амбрумова. - М., 1978. - 66 с.
2. Бердяев Н.А. Самоубийство (Психологический этюд) / Н.А. Бердяев // Психологический журнал. - Том 13. - № 2. - 1992. - С. 96-106.
3. Бойко О.В. Социальная аксиология суицида / О.В. Бойко // Отечественный журнал социальной работы. - 2010. - № 3. - С. 25-32.
4. Бубнова И.С. К вопросу о социально-педагогической виктимности современных подростков

- / И.С. Бубнова // Глаголь правосудия. - 2016. - № 2(12). - С. 21-27.
5. Венер И. Психопатология развития детского и подросткового возраста / И. Венер. - СПб.: Прайм. - ЕВРОЗНАК, 2004. - 384 с.
6. Волкова А.Н. Психолого-педагогическая поддержка детей суицидентов / А.Н. Волкова // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. - 2008. - № 2. - С. 25-32.
7. Горская М.В. Диагностика суицидального поведения у подростков / М.В. Горска // Вестник психосоциальной работы. - 2007. - № 1. - С. 15-16.

8. Исаев Д.С. Психология суицидального поведения: Методические рекомендации для студентов по спецкурсу Суицидология / Д.С. Исаев. - Самара. - 2000. - 121с.

9. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения / Ю.А. Клейберг. - М., 2001. - 237 с.

10. Попов Е.Б. Технология работы с детьми, попавшими в тяжелую жизненную ситуацию / Е.Б. Попов. - СПб.: Изд-во «Полиус», 2012. - С. 67.

11. Терещенко А.Г. Безопасность образовательной среды как основа социально-педагогической деятельности с личностью учащегося, оказавшегося в трудной школьной ситуации / А.Г. Терещенко // Социально-педагогическое сопровождение личности, оказавшейся в трудной жизненной ситуации: Материалы международной н-практ. конференции. - Иркутск: изд-во «Иркут», 2016. - С. 192-202.

***Сведения об авторах:***

***Бубнова Ирина Сергеевна*** (г. Иркутск, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», email: irinaz-bubnova@yandex.ru

***Терещенко Анна Григорьевна*** (г. Иркутск, Россия), кандидат психологических наук, доцент, Иркутский институт (ф) ВГУЮ (РПА Министерства юстиции РФ), e-mail: 79025119540@yandex.ru

***Data about the authors:***

***I. Bubnova*** (Irkutsk, Russia), candidate of psychological sciences, associate professor at Irkutsk State University, e-mail: irinaz-bubnova@yandex.ru

***A. Tereshchenko*** (Irkutsk, Russia), candidate of psychological sciences, associate professor at Irkutsk Institute (f) UGUU (RPA of the Ministry of justice of the Russian Federation), e-mail: 79025119540@yandex.ru



УДК 159.9.072.5

## СООТНОШЕНИЕ ТИПОВ ТЕМПЕРАМЕНТА С КЛАССИФИКАЦИЕЙ ОРНИТОМОРФНЫХ СИМВОЛОВ ПРОЕКТИВНОГО ТЕСТА «ПТИЦА»

Э.Г. Абакарова

**Аннотация.** В статье представлен теоретический обзор развития гуморальной теории темперамента с древних времен по настоящее время. Рассматриваются четыре типа темперамента: холерик, меланхолик, сангвиник, флегматик. Перечисленные типы анализируются и как чистые типы, которые встречаются у людей довольно редко, и как один из доминирующих в смешанном типе темперамента. Качественные характеристики темперамента сопоставляются с птицами в проективной методике «Птица». Методологией исследования является обобщающий психологический анализ типов темперамента и основных символов птиц, классифицированных по четырем типам. В испытуемую группу вошли студенты 3 курса медицинского вуза (СтГМУ), прошедшие тестирование и опрос психологами вуза. Автор статьи систематизирует и сопоставляет качественные данные типов темперамента и основных типов орнитологических символов проективного теста «Птица». Результаты данного соотношения позволяют распознать качества холериков у студентов, нарисовавших водоплавающих птиц (лебедь, гусь, гагара, утка и др.); качества меланхоликов у студентов, нарисовавших врановых (ворон, сорока, грач, ворона и др.); качества сангвиников у студентов, нарисовавших хищных птиц (орел, сокол, беркут, сова и др.); качества флегматиков у студентов, нарисовавших голубя, воробья, павлина, петуха. В заключении автор приводит теоретические выводы и практическую значимость данной работы и определяет стратегию проведения дальнейшего исследования в данном направлении.

**Ключевые слова:** темперамент, холерик, сангвиник, флегматик, меланхолик, проективный тест «Птица», студент медицинского вуза.

## RELATIONSHIPS BETWEEN TYPES OF TEMPERAMENT AND THE CLASSIFICATION OF ORNITHOMORPHIC SYMBOLS IN ACCORDANCE WITH THE BIRD PROJECTIVE TEST

E. Abakarova

**Abstract.** This article comprises a theory-based review of the development of the humoral theory of temperament from ancient times to the modern day. It covers the four temperament types: choleric, melancholic, sanguine and phlegmatic, analysing them both in their (extremely rare) “pure” form and as dominant types in mixed temperaments. Their traits of character are compared with drawings of birds obtained via the Bird projective method. This research was carried out using a summary analysis of temperament types and basic bird symbols classified into four types. The research group consisted of third-year medical students at Stavropol State Medical University who had undergone testing and completed a survey given by university psychologists. The author of the article systemises and compares qualitative data on temperament types and the basic types of ornithological symbols contained in the Bird projective test. The relationships found make it possible to identify typically choleric traits of character among the students who drew waterbirds (swan, goose, loon, duck etc.); melancholic traits among those who drew corvids (raven, magpie, rook, crow etc.); sanguine traits among those who drew birds of prey (eagle, falcon, golden eagle, owl etc.); and phlegmatic traits among those who drew doves, sparrows, peacocks and roosters. In her conclusion the author summarises the theoretical findings and the practical significance of the research for the psychological support of medical students, and also offers a strategy for further research in this area.

**Keywords:** temperament, choleric, sanguine, phlegmatic, melancholic, the Bird projective test, a student of the medical university.

Корнями теория темперамента уходит в гуморальную (от лат. *humor* — влага, сок) теорию, научное объяснение которой, с точки зрения высшей нервной деятельности, дал И.П. Павлов [7, с.395]. Первое упоминание о данной теории найдено в древнем Египте и Месопотамии [10;18]. Однако целостное представление и систематизацию предложил Гиппократ примерно в 400 г. до н.э. Согласно его определению: «Человеческое тело содержит кровь, слизь, желтую желчь и черную желчь. Эти жидкости,

«жизненные соки», составляют конституцию организма, а также влияют на формирование болезней и на здоровье. Здоровье определяется, прежде всего, как состояние, в котором эти четыре жидкости находятся в правильной пропорции друг к другу и хорошо сбалансированы. Заболевание или недуг возникает тогда, когда одно из веществ представляет собой либо дефицит, либо избыток, и оно отделяется из организма и не смешивается с другими» [15].

Кровь, как полагалось, производится исключительно в печени [12, с.103-105]. Желтая желчь выделяется при расстройстве печени и дисбаланса остальных «жизненных соков». «Черная желчь» вызывает депрессию, а преобладание слизи вызывает апатичное поведение.

Позднее Гален развил данную теорию темперамента в своем труде «De temperamentis» и опирался на физиологические причины поведения у различных людей. В основу классификации вошло разделение на основные категории «горячая/холодная» и «сухая/влажная», согласно четырем элементам (воздух, огонь, вода, земля) [11]. Баланс между перечисленными качествами дает в общей сложности девять темпераментов и приводит нас к классическому определению «темперамента», которое происходит от латинского слова «temperare» (смешивать). Считается, что в идеальной личности комплементарные характеристики («горячая/холодная» и «сухая/влажная») гармонично уравновешены. А в четырех, менее идеальных типах, одно из четырех качеств доминирует над всеми остальными. Эти четыре типа были определены Галеном как 4 темперамента: «сангвиник», «холерик», «меланхолик» и «флегматик». Каждый из темпераментов отражал избыток одного из «жизненных соков», которые и формируют дисбаланс парных качеств.

Позднее данную теорию развивал Авиценна (1025 г. н.э.) [14]. Стоит отметить, что в Индии и Пакистане медицина и в настоящее время опирается на теорию о четырех жидкостях. Определение четырех типов темперамента и соотношение «жизненных соков» по Галену и Авиценне являются фундаментальной частью методологической парадигмы медицины в перечисленных арабских странах.

Основную теорию о соотношении четырех жидкостей сопоставляли и интерпретировали на протяжении длительного исторического периода ряд исследователей. Н. Кулпепер (1616 - 1654) соотносил типы темперамента с астрологическими данными [16] и давал свое пояснение влияния «жизненных соков» на физиогномику и личностные качества [17]. Кулпепер предположил, что в то время как некоторые люди имели чистый тип темперамента, другие имели смешанный тип. Смешанный тип состоял из соединения двух типов, который определялся как первичный и вторичный темперамент [13]. Впоследствии И. Кант, Р. Штайнер, А. Адлер, Э. Адикес, Э. Шпрангер, Э. Кречмер и Э. Фромм проводили исследования именно в рамках четырех типов темпераментов,

но с разными названиями. Эти исследования в значительной степени сформировали современные теории темперамента и расширили наши представления по данной теме.

В настоящее время представления о типах темперамента дополняются результатами исследований в области определения биологических оснований для их формирования. Г. Айзенк был одним из первых психологов, который применил метод факторного анализа для исследования индивидуальных различий личности. И именно его исследования привели к выводу о том, что темперамент формируется на биологическом уровне. Предложенные Айзенком категории «Невротизм (N)» и «Экстраверсия (E)» при сопоставлении были идентичны классическим типам темперамента.

В России подобные исследования проводились И.П. Павловым и позднее его последователями (Б.М. Теплов и другие). Павлов выделил 4 четко очерченных типа высшей нервной деятельности, то есть определенных комплексов основных свойств нервных процессов, которые он сопоставил с типами темперамента по Гиппократу. Б.М. Теплов дал новое определение темперамента: «Темпераментом называется характерная для данного человека совокупность психических особенностей, связанных с эмоциональной возбудимостью, то есть с быстротой возникновения чувств, с одной стороны, и силой — с другой» [9]. В.Д. Небылицын и В.М. Русалов рассматривали темперамент как формально-динамические свойства поведения: энергетические (такие как выносливость); динамические (скорость интеграции акта - мобильность, темп), а также эмоциональность. Русалов показал, что черты темперамента, регулирующие разные типы активности, имеют разные психофизиологические корреляты, то есть специфику в зависимости от типа активности [5]. Предложенная Русаловым активностно-специфичная структура темперамента получила свое развитие в работах И.Н. Трофимовой, которая развила этот подход и предложила свою версию в виде компактной версии «Опросника структуры темперамента» (STQ-77) [19;21].

Обсуждая биологические основания темперамента, многие исследователи считают, что свойства темперамента являются генетически обусловленными или, по крайней мере, связаны с теми физиологическими и нейродинамическими особенностями, которые в значительной степени детерминированы генотипом.

Современная психология обладает надежными экспериментальными данными,

демонстрирующими связь свойств темперамента с генотипом [2;3;4;8]. Вышеперечисленные исследования и теории соотносятся с определением темперамента как устойчивой совокупности индивидуальных психофизиологических особенностей личности, связанных с динамическими, а не содержательными аспектами деятельности. Темперамент составляет основу формирования и развития характера. С физиологической точки зрения он обусловлен типом высшей нервной деятельности человека и проявляется в характере поведения, в степени жизненной активности.

Как уже было сказано, люди с резко выраженными чертами определённого темперамента не так уж часто встречаются, чаще всего определяется смешанный тип темперамента в различных сочетаниях. Но преобладание черт какого-либо типа темперамента даёт возможность отнести темперамент человека к тому или иному типу: холерик, сангвиник, флегматик, меланхолик.

В рамках данного теоретического обзора предлагается сопоставление четырех типов темперамента с классификацией орнитологических символов проективного теста «Птица» (Абакарова Э.Г., 2014). Данный анализ позволит расширить диагностические возможности указанной методики и сформулировать дополнительную интерпретацию.

Согласно классификации рисунков, представленных в бланках проективного теста «Птица», существуют четыре основные категории, куда входят наиболее традиционные символы птиц: 1 – водоплавающие птицы, представленные лебедем, уткой; 2 – врановые, представленные вороном, сорокой; 3 – хищные птицы, представленные чаще всего орлом, соколом, совой; 4 – птицы, не относящиеся к перечисленным группам и представленные чаще всего голубем, курицей, воробьем.

В настоящем исследовании для нас наиболее важными являются характеристики, влияющие на успешность образовательного процесса, потому основная диагностическая группа представлена студентами медицинского вуза (Ставропольский государственный медицинский университет). В качестве предварительного метода оценки личностных качеств применялись опрос после проведения проективного теста «Птица» и наблюдение за студентами (46 человек) в ходе учебной деятельности. Предварительные данные позволили сопоставить типы темперамента с четырьмя категориями нарисованных птиц в следующих вариантах: холерик – водоплавающие (лебедь); меланхолик – врановые (ворон);

флегматик – голубь; сангвиник – хищные птицы (орёл).

*Результаты исследования.* Холерик имеет стремительный темпоритм. Его разговор быстрый, объемный. Отвечает без промедления, часто перебивая собеседника. Такие студенты быстро понимают и запоминают новую информацию. Им постоянно необходима активность. Подобные студенты отличаются повышенной эмоциональностью и уязвимостью. Перепады и изменчивость эмоций можно наблюдать в течение одного дня. Холерик быстро думает и мгновенно принимает решения. Движение и динамика в учебном процессе для него наиболее важны, вследствие этого данным студентам не хватает самоконтроля и неспешного обдумывания. Во время стресса холерик поспешный, быстро возбудимый и суетливый. Проявляет раздражение и вспыльчивость.

Холерик характеризуется как открытый, прямой и общительный человек, с активным интересом к людям и к внешнему миру. Имеет высокую работоспособность и выносливость, нередко амбициозный и честолюбивый. Стремится к лидерству и доминированию. Преобладает максимализм в оценке людей и событий [6]. Данные качества соответствуют студентам, которые нарисовали в проективном тесте «Птица» лебедя, утку, гуся, в редких случаях пингвина (см. рис. 1). По итогам беседы и наблюдения в период учебной деятельности и внеучебной активности было отмечено, что студенты, нарисовавшие данных птиц, отличаются быстротой, неуравновешенностью, резко меняющимся настроением и быстрой истощаемостью. Они стараются проявить себя в разных сферах: учебе, конкурсах и участии в творческих коллективах. Эти студенты обладают огромной работоспособностью, но, растрчивая свои силы, быстро истощаются и не доводят все дела до конца.

Меланхолик наряду с холериком считается одним из наиболее сложных типов темперамента человека. Меланхолики очень чувствительны, обидчивы и ранимы. Даже при мелких неудачах они начинают жаловаться на судьбу и впадать в фатализм. Согласно общепринятому мнению, перечисленные качества присущи женщинам, но многие мужчины имеют сходный характер, и это связано с типом темперамента меланхолика. Студенты с подобным темпераментом более осторожны, потому что многого боятся. Их преодолевают страхи перед неудачами, неожиданностями, непониманием со стороны окружающих, одиночеством, неспособностью что-либо сделать и т.п.



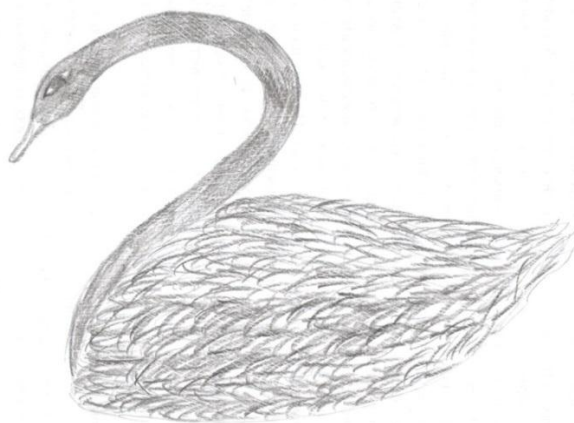


Рисунок 1. - Рисунок лебедя студентки 3 курса, специальность «Педиатрия»

Именно большое количество страхов и охранный поведенческий стереотип стимулируют развитие у меланхоликов интуиции и способности к предчувствию неприятных ситуаций или событий. Они обладают проницательностью и хорошо чувствуют людей. Работать с максимальной самоотдачей им не дано

вследствие быстрой утомляемости. Если студенту-меланхолику не удастся часто отдыхать, то он начинает болеть и брать больничные листы. В стрессовой ситуации он начинает переживать, бояться, обвинять себя [6]. Качества, присущие меланхоликам были отмечены у студентов, нарисовавших ворону или ворона, см. рис. 2.

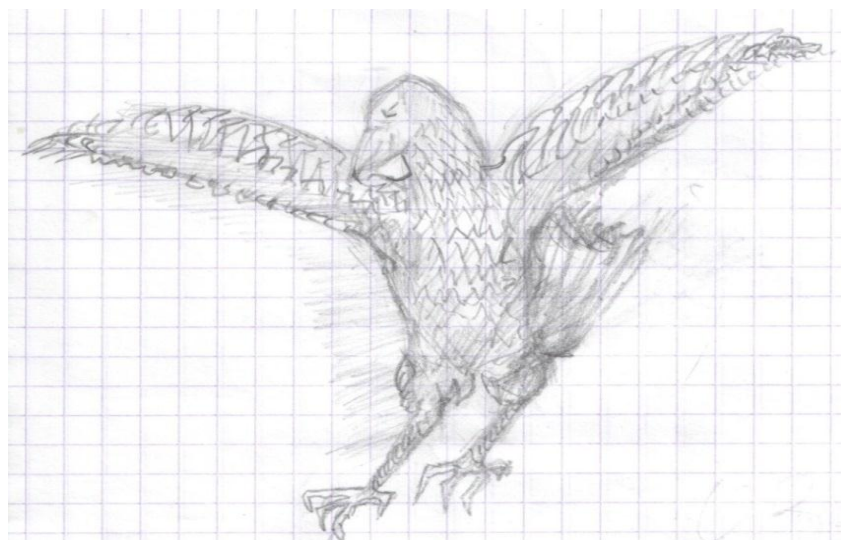


Рисунок 2. - Рисунок ворона студента 3 курса, специальность «Педиатрия»

Эти студенты, по мнению всех преподавателей вуза, отличаются высокой тревожностью, склонны к постоянному переживанию различных событий и остро реагируют на внешние факторы. Свои астенические переживания такие студенты зачастую не могут сдерживать усилием воли; их повышенная впечатлительность проявляется в обидчивости и эмоциональной ранимости.

Сангвиники – это люди сильные, полные энергии, с хорошим самоконтролем. Как правило, они отличаются деловитостью, выносливостью и

хорошей работоспособностью. Нередко такие студенты становятся карьеристами. Сангвиник любит общение с интересными, и, что не менее важно, «нужными людьми». Отличается жизнерадостностью, стремлением быть в центре внимания. Его характеризуют высокая инициативность и креативность, он часто предлагает новые идеи и нестандартные решения. Возникающие проблемы студент-сангвиник решает по мере возникновения самой проблемы, на ней не заикливается, живет легко и оптимистично.

Сангвиник отличается высокой самостоятельностью и сам редко оказывает поддержку. Он считает, что каждый должен справляться со своими проблемами самостоятельно [6]. В экстремальных и конфликтных ситуациях сангвиники могут быть жесткими и авторитарными, но в общении с творческими людьми они дипломатичны и мягки. Они стремятся к чему-то новому и постоянно чему-то учатся. Студент-сангвиник умеет хорошо и технически делегировать задачи тем, кто им может подчиняться, и при этом сохранять свою

управленческую позицию. Сангвиник очень хорошо чувствует и осознает иерархию. Это влияет на его хорошее понимание своей управляющей роли по отношению к тем, кто подчиняется ему, и в то же время сам легко подчиняется вышестоящему руководителю или преподавателю.

Сопоставляя рисунки студентов, нарисовавших орла, сову, беркута и сокола, с их качествами, проявляемыми в процессе обучения, можно с большой долей вероятности отнести их к сангвиникам, см. рис. 3.



Рисунок 3. - Рисунок орла студента 3 курса, специальность «Педиатрия»

Все студенты, нарисовавшие хищных птиц, характеризуются как очень подвижные люди, с частой сменой настроений, с быстрой реакцией на все события, происходящие вокруг них [1]. Неудача или провал на семинаре или во время сессии легко переживаются данной категорией студентов. Это связано, возможно, с их внутренней уверенностью в том, что они способны исправить любую свою ошибку и оплошность. Стоит отметить, что продуктивность работы данных студентов во многом зависит от заинтересованности в том предмете, который они изучают. Если учебная или иная другая деятельность для них неинтересна, они относятся к ней безразлично, и им становится скучно.

Флегматик характеризуется как хороший, обязательный, ответственный, но безынициативный исполнитель. Он много знает и умеет, компетентный и образованный, но ориентирован на исполнительскую работу и предлагать новые идеи или проекты не будет. Такие студенты лучше проявляют себя в рутинной работе, где требуются внимательность

и основательность. При формулировке и постановке задачи необходимо давать время для вопросов, обсуждения, записи. Эта та категория студентов, которую не стоит торопить. Вышеперечисленные качества в большей степени соответствуют студентам, которые нарисовали в проективном тесте «Птица» голубя, «петушка», павлина, «воробушка», снегиря, см. рис. 4. Наблюдение за данными студентами показало, что чаще всего они неторопливы, невозмутимы, имеют устойчивые стремления и стабильное настроение. Основная трудность в наблюдении за такими студентами была связана с тем, что они скупы на проявление эмоций и чувств, и большую часть информации можно было получить только из беседы. Как показывает успеваемость, студенты с преобладанием данных качеств проявляют упорство и настойчивость в учебе, остаются спокойными и уравновешенными в период сессии. В целом их результативность имеет высокую производительность, но она связана не со скоростью, а с неспешным прилежанием.

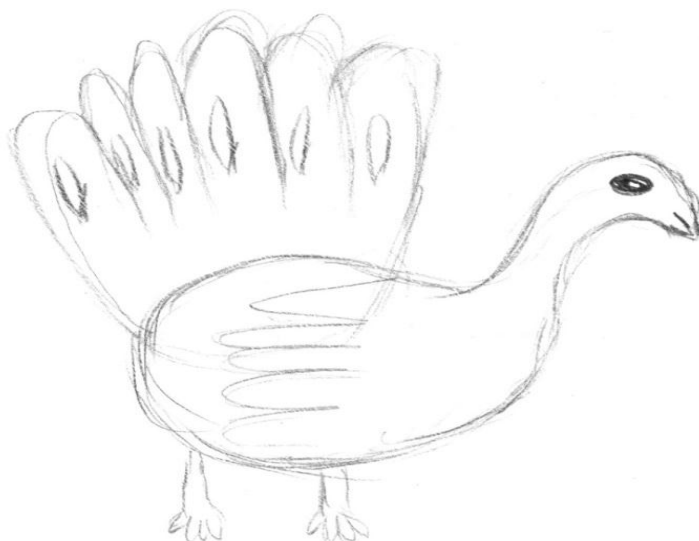


Рисунок 4. - Рисунок павлина студентки 3 курса, специальность «Педиатрия»

Проведенный теоретический анализ четырех типов темперамента и сопоставление их с четырьмя типами орнитологических символов проективного теста «Птица» (Абакарова Э.Г., 2014) позволяет распознать качества холериков у студентов, нарисовавших водоплавающих птиц (лебедь, гусь, гагара, утка и др.); качества меланхоликов у студентов, нарисовавших врановых (ворон, сорока, грач, ворона и др.); качества сангвиников у студентов, нарисовавших хищных птиц (орел, сокол, беркут, сова и др.); качества флегматиков у студентов, нарисовавших

голубя, воробья, павлина, петуха и др. Это позволяет расширить диагностические границы проективной методики «Птица» в сфере определения ведущего типа темперамента у смешанных типов и основного типа у студентов с, так называемым, чистым типом темперамента. Полученные данные дают основания для проведения расширенного исследования в указанной области с подтверждением имеющихся результатов современными диагностическими методами определения типа темперамента.

#### Литература:

1. Абакарова Э.Г. Отражение индивидуальных свойств личности в символах хищных птиц в психологическом проективном тесте «Птица» [Электронный ресурс] / Э.Г. Абакарова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2017. – № 1(55). – Режим доступа: doi: 10.23670/IRJ.2017.55.021
2. Литвинова Л.В., Абакарова Э.Г. Исследование типов темперамента на основании дерматоглифических особенностей кончиков пальцев рук и ног у студентов стоматологического факультета: в сборнике: Современные траектории образовательного процесса в медицинском вузе / Л.В. Литвинова, Э.Г. Абакарова. – 2016. - С. 288-290.
3. Покровский Д.Г. Патохимические и некоторые иммунологические особенности у детей с эмоциональными и поведенческими расстройствами, часто острыми респираторными заболеваниями / Д.Г. Покровский, А.А. Михайленко, Ю.В. Негодина // Вестн. Уральской мед. академии науки. - Тверь. - 2006. - № 2. - С. 67–72.
4. Потребич Ю.Г. Исследование эмоциональной сферы детей младенческого и раннего возраста в зависимости от способа родовспоможения / Ю.Г. Потребич, Н.А. Кравцова, А.В. Катасонова //

- Сибирский психологический журнал. - 2009. - № 32. - С. 71–73.
5. Русалов В.М. Биологические основы индивидуальных различий / В.М. Русалов. - Москва, Наука, 1979.
6. Самоукина Н.В. Методы влияния на руководителей и подчинённых с учётом их типа темперамента [Электронный ресурс] / Н.В. Самоукина. – Режим доступа: <http://delovoymir.biz/>
7. Сидоров П.И., Парняков А.В. Введение в клиническую психологию: Т. I.: Учебник для студентов медицинских вузов / П.И. Сидоров, А.В. Парняков. – М.: Академический Проект, Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 416 с.
8. Слободская Е.Р. Темперамент, социальные факторы и приспособление подростков / Е.Р. Слободская // Бюл. СО РАМН. - 2004. - № 2. - С. 107–113.
9. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х томах. Том 2 / Б.М. Теплов. – Москва: Издательство «Педагогика», 1985.
10. Adolph P. Yushkevich Sertima, Ivan Van (1992), Golden age of the Moor, Volume 11, Transaction Publishers, p. 17, ISBN 1-56000-581-5.
11. Boeree, C. George. "Early Medicine and Physiology". Retrieved 21 February 2013.

12. Byron Good. *Medicine, Rationality and Experience: An Anthropological Perspective* Cambridge University Press, 1994 ISBN 9780521425766

13. Greenbaum, Dorian Gieseler (2005). *Temperament: Astrology's Forgotten Key*. Wessex Astrologer. pp. 42, 91. ISBN 1-902405-17-X.

14. Lutz, Peter L. (2002). *The Rise of Experimental Biology: An Illustrated History*. Humana Press. p. 60. ISBN 0-89603-835-1.

15. Mann W. N. (1983). G.E.R. Lloyd, ed. *Hippocratic writings*. Translated by J Chadwick. Harmondsworth: Penguin. p. 262. ISBN 978-0140444513.

16. Nicholas Culpeper (1653) *An Astrologo-Physical Discourse of the Human Virtues in the Body of Man*, transcribed and annotated by Deborah Houlding. Skyscript, 2009 (retrieved 16 November 2011). Originally published

in Culpeper's *Complete Herbal* (English Physician). London: Peter Cole, 1652.

17. Nicholas Culpeper. *Semeiotica Urania, or Astrological Judgement of Diseases*. London: 1655. Reprint, Nottingham: Ascella, 1994.

18. Sudhoff Karl (1926). *Essays in the History of Medicine*. Medical Life Press, New York City. Pp. 67, 87, 104.

19. Trofimova I.N. An investigation into differences between the structure of temperament and the structure of personality. - 2010. - Т. 123(4). - С. 467–480. - DOI:10.5406/amerjpsyc.123.4.0467

20. Trofimova I.N. The lability of behavior as a marker of comorbid depression and anxiety. *Advances in Bioscience and Biotechnology*. - 2010. - Т. 1(3). - С. 190–199. - DOI:10.4236/abb.2010.13027

***Сведения об авторе:***

*Абакарова Эмма Гаджиевна* (г. Ставрополь, Россия), кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры философии и гуманитарных дисциплин ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный медицинский университет», e-mail: amina.ab@mail.ru

***Data about the author:***

*E. Abakarova* (Stavropol, Russia), Ph.D. in Psychology, Docent, Associate Professor of Philosophy Department, Stavropol State Medical University, e-mail: amina.ab@mail.ru



УДК 371.398

## КОВОРКИНГ ДЛЯ ДЕТЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ – ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА СОВМЕСТНОГО РАЗВИТИЯ

А.С. Разорвина

**Аннотация.** Статья посвящена инновационной форме совместного развития детей и родителей – коворкинг-пространствам для родителей детей, предпосылок для появления которых достаточно много, что подтверждается данными проведенного нами опроса. В жизни современной семьи трудовая деятельность имеет большое значение, для достижения успеха в ней необходимо постоянное саморазвитие, продолжение образования, иногда выполнение сверхурочной работы, но при наличии в семье ребенка нельзя забывать о его интересах и необходимости всестороннего развития его личности. Для того, чтобы совместить потребности всех членов семьи в образовании и всестороннем развитии появляются коворкинги, в которых родители могут заниматься работой, а дети в это время находятся под присмотром профессиональных педагогов, психологов и других специалистов. В заключение автор высказывает предположение о том, что оптимальной базой для создания коворкинга может стать педагогический университет, т.к. он обладает большим потенциалом в плане кадрового обеспечения, образовательных и развивающих программ и т.д.

**Ключевые слова:** коворкинг, коворкинг-пространства, совместное развитие, общение, игра, семья, образовательный кластер.

## COWORKING FOR CHILDREN AND PARENTS AS AN INNOVATIVE FORM OF JOINT DEVELOPMENT

A. Razorvina

**Abstract.** The article is devoted to an innovative form of joint development of children and parents – coworking spaces for parents and children. The backgrounds for the appearance of coworking spaces for children and parents are quite numerous, which is confirmed by the data of our survey. In the life of a modern family labor activity is important, for success it requires constant self-development, continuing education, sometimes performing overtime work, but in the presence of a child in the family, one should not forget about his interests and the need for comprehensive development of his personality. In order to combine needs of all family members for education and comprehensive development, coworking centers appear, where parents can work, and children at that time will be under the care of professional teachers, psychologists and other professionals. As a conclusion, the author suggests that the pedagogical university can become the optimal basis for creating coworking spaces, because it has great potential in terms of staffing, educational and development programs, etc.

**Keywords:** Coworking, coworking space, joint development, communication, game, family, educational cluster.

Коворкинг (от англ. «Coworking» - совместная работа) в широком смысле – подход к организации труда людей с разной занятостью в общем пространстве; в узком – подобное пространство, коллективный офис (англ. *coworking space*). Идея коворкинга возникла с развитием фриланса, одним из главных недостатков которого является изоляция работающего человека и отсутствие коллектива. Эту проблему решает коллективный офис, при этом возникает деловая атмосфера, способствующая повышению производительности и качества работы.

Мы будем рассматривать коворкинг с точки зрения педагогики, в самом узком смысле, имея в виду коворкинг-пространства для детей и родителей – это место, где каждый может заниматься своим важным делом: родители – работать в уютном, хорошо оборудованном офисе, общаться, заниматься своими хобби, а

дети – играть, общаться и развиваться под присмотром квалифицированных педагогов, психологов, логопедов и т.д. [2]. По нашему мнению, деятельность детей и взрослых в коворкинг-центрах может идти не только параллельно (каждый занят своим делом), возможны и совместные занятия, праздники, игры, тренинги и т.д., которые будут способствовать не только развитию каждого участника, но и укреплению семейных отношений, связей между детьми и родителями.

Коворкинг-пространства уже давно существуют в Америке и Европе, и недавно начали появляться в России. Тема коворкинга родителей и детей остается практически не разработанной в научно-педагогической литературе. Это связано с тем, что возникающие и существующие подобные пространства для их создателей скорее являются оригинальным бизнес-проектом, чем научно-обоснованным и

необходимым элементом семейного воспитания и образования. Продвигаются подобные проекты в основном через социальные сети, практика показывает, что самые действенные способы продвижения – это передача устной информации об услуге от потребителя к потребителю и через бизнес-партнеров. Ориентир – на сознательных и активных родителей, но ценовая политика доступна далеко не каждой семье [6].

Предпосылок для появления таких пространств объективно много:

1. После рождения ребенка у многих мам появляется множество новых идей, желание реализовать себя в профессии, не «выпадать» из рабочего ритма, не терять профессионализма, не переставать развиваться и т.д. Но в то же время оставлять ребенка с няней или бабушкой и пропускать самое приятное время материнства молодые мамы не хотят [1].

2. Часто родителям приходится делать выбор между своими интересами и интересами ребенка, постоянно стоит вопрос: либо родителям работать, учиться, заниматься спортом или другими своими увлечениями пока ребенок сидит с няней или бабушкой, либо бегать по детским кружкам и занятиям, часами бесполезно сидеть в коридорах развивающих центров, спортивных школ, центров творчества и т.д. в ожидании окончания занятий у ребенка [4;5].

3. Государственная программа обеспечения каждого ребенка местом в дошкольном образовательном учреждении (далее – ДООУ) была практически выполнена, но в ряде случаев это было сделано не путем открытия дополнительных учреждений и групп, а за счет увеличения списочного состава групп до 30 и более человек. При этом каждый ребенок получает меньший объем внимания педагога – для воспитателя, каким бы профессионалом он не был, объективно сложно работать с большими группами детей дошкольного возраста. Во многих случаях у родителей возникают жалобы, которые были выявлены в ходе проведенного нами опроса.

*Опрос для родителей*

а. Сколько детей по списку в группе ДООУ, которую посещает Ваш ребенок? (все ответы – от 28 до 38 человек);

б. Довольны ли Вы профессиональными качествами педагогов, которые работают с Вашим ребенком в ДООУ? (ответы «да», «в основном да», «скорее да» – 75%, «нет», «не совсем», «частично» – 25%);

с. Какие проблемы во взаимодействии педагогов ДООУ с детьми вы видите в вашей группе? (вариантов было много, самые частые –

не используют индивидуальный подход, не уделяют достаточно внимания, не организуют игры, плохо смотрят за детьми, плохо одевают на прогулки и прочее, но с замечанием, что с таким количеством детей трудно ожидать другого – 38%);

д. Если у Вас есть возможность не водить ребенка в ДООУ (отпуск, выходной и т.д.) или забрать раньше, пользуетесь ли вы ей? («пользуюсь» – 75%);

е. Возникают ли ситуации, когда вам негде и не с кем оставить ребенка (сверхурочная работа, работа в выходные и праздники, прочая занятость, когда ДООУ не работает, или карантин, ремонт в ДООУ и т.п.)? Как вы решаете подобные ситуации? (возникают – 82%, варианты решения – беру с собой на работу (встречался чаще всего), прошу соседей, друзей, родственников посидеть с ребенком).

4. При привыкании к детскому саду все дети (и многие матери) испытывают стресс от вынужденной разлуки, но другого выхода у многих семей нет – необходимо вести трудовую деятельность и ребенка водить в детский сад. При этом как показывает наш опрос, при возникающей возможности не водить ребенка в ДООУ, забрать раньше и побыть вместе, большинство родителей пользуются ей. Находясь на работе, многие матери волнуются о том, как ребенок чувствует себя в детском саду, что может отрицательно сказываться на качестве выполняемой работы.

5. Ситуации, когда ребенка не с кем и негде оставить периодически возникают в каждой семье. Если брать в расчет провинциальные города, то в них чаще встречаются расширенные семьи или родственники проживают недалеко друг от друга. Если брать большие города, в которые происходит трудовая миграция и имеется большой процент некоренного населения, то в таких городах помощь родственников отсутствует, практически родители в воспитании детей могут рассчитывать только для себя. Для данных ситуаций самое частое решение – взять ребенка с собой на работу. Но там ребенок должен сидеть тихо, не мешать и не отвлекать взрослых своими нуждами и вопросами. Подобное происходит довольно часто и не доставляет удовольствия ни работодателям, ни родителям, ни детям, для которых на рабочем месте родителей нет никаких условий для комфортного и полезного пребывания.

Исходя из этих предпосылок и данных опроса можно сделать вывод, что коворкинг-пространства – прекрасное решение данных проблем. У родителей всегда есть возможность

проверить своего малыша, они находятся в одном помещении с ребенком и точно знают, чем он занят, а у ребенка отсутствует стресс из-за разлуки с матерью. В основном мы в данной работе фокусируем внимание на дошкольниках и их родителях, но все вышесказанное так же относится и к младшим школьникам.

В Челябинске появился коворкинг «Лейка» (2014г., основатель – Наталья Завьялова, преподаватель), в Ульяновске – «Малина Style» (2016г., основатель – Ольга Жуковская, педагог), в Санкт-Петербурге – «Дом Гнома» (2013, основатель – Мария Юдаева, педагог) [1;6].

В существующих коворкингах можно найти ряд недостатков, и самый существенный на наш взгляд в том, что они начинают работать как уже привычные центры раннего развития, это можно увидеть и по расписанию работы, и по объявлениям о наборе детей в группы на определенные курсы. Создавая коворкинг не нужно забывать о его основной цели – помочь работающим родителям не разрываться между работой и ребенком, развиваться совместно с помощью профессионалов и быть рядом. Изучив существующие примеры коворкингов, наиболее соответствующим данной цели можно назвать коворкинг на базе детской библиотеки № 21 в г. Тольятти (2015 г.). *Целевая аудитория проекта:* молодые работающие родители; родители, находящиеся в отпуске по уходу за ребёнком; родители-студенты; родители, чьи дети по тем или иным причинам не посещают дошкольные учреждения; родители-переселенцы и беженцы, не имеющие постоянной работы; бабушки и дедушки, осуществляющие уход за детьми-дошкольниками. Основным принципом привлечения партнёров к реализации проекта стали добровольность и безвозмездность, основным плюсом нового пространства помимо его бесплатности является гостеприимная атмосфера. Работа по проекту осуществляется штатом квалифицированных детских библиотекарей и психолога, имеющих значительный опыт работы с детьми, хорошо владеющих разнообразными формами и методами работы по привлечению детей к систематическому чтению детской литературы, навыками активизации игровой деятельности и развития сюжетной линии игры. Кроме развивающих и обучающих курсов для детей, включаемых в программу работы коворкинг-пространств, нельзя забывать, что главное для ребенка – это Игра. Именно в игре ребенок

учится общаться со сверстниками, постигает законы жизни в обществе, понимает, кто он, что он может, хочет.

Предметно-развивающая детская игровая среда включает зоны для индивидуального и группового чтения книг; подвижных игр, предполагающую возможность физической деятельности ребенка (мягкие модули, сухой бассейн с шарами); зону, обеспечивающую возможность организации сюжетных игр; для дидактических игр и детского творчества; зону с телевизором и аудиосистемой для просмотра детских фильмов и прослушивания сказок; компьютерный зал [3].

Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова стремится к созданию образовательного кластера – цельного образовательного пространства, начиная с детского сада «У-Знайки» до обеспечения высшего образования на семи факультетах университета, включая дополнительное образование в рамках «Малых Академий» и работу с родителями обучающихся на всех этапах в рамках программы «Родительского университета». Создание коворкинг-пространства на базе университета было бы полезным элементом кластера для сотрудников университета, аспирантов, магистрантов, имеющих детей дошкольного и младшего школьного возраста. Для студентов многих специальностей коворкинг-пространство может обеспечить практику по получаемой специальности. Программа работы таких пространств должна быть разнообразна и охватывать все стороны развития личности ребенка (эстетическое воспитание, нравственное, спортивное, интеллектуальное, художественное, экологическое и т.д.). База университета как никакое другое место может это обеспечить – имеются оборудованные спортивные залы и бассейн, библиотека с мультимедиа оборудованием, музеи и лаборатории и многие другие площадки, которые можно использовать, а главное – специалисты-профессионалы. Целью является именно *совместное* развитие ребенка и родителей, именно этот вариант мы полагаем единственно верным для современной семьи – не нужно делать выбор развивать ребенка или родителей, т.к. развитие, обучение и занятия своими увлечениями необходимы каждому и, как показывает практика, это возможно.



*Литература:*

1. Зямалова Э. Мамы в деле [Электронный ресурс] / Э. Зямалова // Информационный портал Улправда, 2016, 14 октября. – Режим доступа: <http://ulpravda.ru/rubrics/delovoi-partner/mamy-v-dele>
2. Левинская О. Как устроен коворкинг для детей и родителей [Электронный ресурс] / О. Левинская // САЙТ BIZ360 о малом бизнесе для малого бизнеса, 2015, 6 ноября. – Режим доступа: <https://biz360.ru/materials/kak-ustroen-kovorking-dlya-detey-i-roditeley/>
3. Новое библиотечное пространство – коворкинг-зоны: Из выступления В.А. Уховой, главного библиотекаря отдела инновационной поддержки чтения Центральной детской библиотеки МБУК городского округа Тольятти // Наша молодежь: общерос. молодеж. журнал; учредитель ООО «Наша молодежь». – Москва, 2014. – № 21. – С. 22.
4. Разорвина А.С. «За» и «против» раннего обучения и развития. Innovations and modern pedagogical technologies in the education system: materials of the VII international scientific conference on February 20–21, 2017. – Prague: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. – 203 p. – ISBN 978-80-7526-175-5.
5. Разорвина А.С. Проблемы, возникающие у родителей при выборе учреждения дополнительного образования. Традиции и инновации в современной науке / А.С. Разорвина // XVI Международная научно-практическая конференция. – М.: Издательство «Олимп», 2016. – 632с. ISBN 978-5-9909061-6-7.
6. Юдаева М. Мария Юдаева: коворкинг для детей и родителей «Дом Гнома» [Электронный ресурс] // WOMEN & STARTUP | SPACE Федеральная сеть региональных и городских порталов нового формата о женском предпринимательстве, 2015, 15 октября. Режим доступа: <https://women-startup.ru/svoe-delo/maria-yudaeva-coworking-for-parents-and-children-house-gnome/>

*Сведения об авторе:*

**Разорвина Анна Сергеевна** (г. Ульяновск, Россия), старший преподаватель кафедры английского языка, аспирант кафедры педагогики и социальной работы, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, e-mail: [anna141281@mail.ru](mailto:anna141281@mail.ru)

*Data about the author:*

**A. Razorvina** (Ulyanovsk, Russia), Senior Lecturer, School of Foreign Languages, Post-graduate student, Department of Pedagogy and Social Work, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, e-mail: [anna141281@mail.ru](mailto:anna141281@mail.ru)





## СОЦИОЛОГИЯ

УДК 371.485

### К ВОПРОСУ РАСШИРЕНИЯ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.А. Ореховская, А.Г. Тюриков

**Аннотация.** Актуальность статьи обусловлена проблемой дефицита общекультурных компетенций студенческой молодежи, которые необходимы для успешного функционирования учащихся не только в образовательном поле высших учебных заведений, но и в профессиональной деятельности. Целью статьи является обоснование необходимости расширения гуманитаризации российского образования. В работе представлены данные социологических исследований, цель которых состояла в выявлении общекультурных компетенций студенческой молодежи. Авторами сделан вывод о том, что проблему воспитания гражданина, патриота и толерантной личности можно через гуманитаризацию образования, т.к. в изучении этих наук заложено практическое значение, состоящее в выработке мировоззрения и осознания базовых ценностей молодого человека.

**Ключевые слова:** молодежь, массовое сознание, воспитание, гражданственность, гуманитаризация образования.

### TO THE QUESTION OF THE EXTENSION OF HUMANIZATION RUSSIAN EDUCATION

N. Orekhovskaya, A. Tyurikov

**Abstract.** The relevance of the article is due to the deficit of general cultural competencies of student youth, which are necessary for the successful functioning of students not only in the educational field of higher educational institutions, but also in professional activities. The purpose of the article is to justify the need to expand the humanitarization of Russian education. The paper presents the data of sociological research of student youth, the purpose of which was to identify general cultural competences. The authors concluded that the problem of educating a citizen of a patriot and a tolerant personality can be achieved through the humanitarization of education. In the study of these sciences the practical significance is laid, consisting in the elaboration of a world outlook and awareness of the basic values of a young man.

**Keywords:** youth, mass consciousness, education, citizenship, humanitarization of education.

Анализ и изучение современного поколения студенческой молодежи подвели многих исследователей к следующему выводу: культура, всегда считавшаяся неотъемлемым признаком человека образованного, сегодня покидает молодежную среду. Процент читающих студентов и школьников сокращается, что привело к проблеме дефицита компетенций общекультурного плана, а они необходимы для успешного функционирования студентов не только в образовательном поле высших учебных заведений, но и потом – при выполнении профессиональных обязанностей [3].

Наблюдается редукция языковой компетенции и функциональная неграмотность, которые выражаются, например, неспособностью студентов вести лекционные конспекты, осуществлять самостоятельное структурирование содержания учебных текстов, пользоваться элементарными понятиями специального и общенаучного свойства. Эта тенденция прослеживается и в отношении любой информации, которую получают молодые

люди. Исследование «Влияние СМИ на молодежь» утверждает, что лишь 55,6% студентов владеют современной лексикой на уровне полного понимания, тогда как 37,9% опрошенных признаются, что некоторые слова и термины остаются за пределами их понимания [6].

Наряду с вышперечисленными изменениями, подрывающими систему отечественного высшего образования, наметилось и резкое разделение технико-технологических и гуманитарных отраслей знаний, граничащее с их противопоставлением друг другу. Вследствие чего, дух творчества и креативного мышления практически не касается деятельности современных инженеров [9]. И первопричины создавшегося положения кроются в низком уровне нравственного воспитания молодежи, отходе от системы формирования творческой интеллигенции, бедной материальной базе основной массы общеобразовательных школ и ВУЗов и недостатке высококвалифицированных

педагогов. Вот почему гуманитаризация является важнейшей задачей для российского образования. Фактически лишь гуманитарным дисциплинам способны развивать в личности человеческие начала; только они обладают воспитательным потенциалом, позволяющим формировать нравственность, совесть, ответственность, толерантность.

Как считает О. И. Кирсанов, стоящий на позициях гуманитаризации учебного процесса: изучение именно гуманитарных наук с начальной до высшей ступени образования – неизменный фактор в формировании целостной личности. Он подготавливает человека к пониманию конечных общественных смыслов, на которые направлена его профессиональная деятельность, учит не смешивать их с сиюминутными конъюнктурными целями и интересами [10]. Впрочем, современное высшее образование, невзирая на громадное значение гуманитарных наук, и гуманизма в целом, гуманитарному аспекту уделяет недостаточное внимание. В основном это объясняется глобальной переориентацией общества на ценности бизнеса, то есть – на знания, полезные с материальной точки зрения. Абитуриенты, поступающие в ВУЗы технического, технологического и экономического направления, ориентированы на получение исключительно только таких знаний. Молодежь ошибочно рассчитывает, что они гарантируют эффективность и оперативность доступа к источникам финансовых ресурсов [18]. Гуманитарные дисциплины попадают в разряд лишних и необязательных.

Дегуманизация высшего технического образования и всего общества тесно связаны между собой. Происходит превращение современных университетов в корпорации, применяющие такие управленческие практики, эффективность которых сводится не к повышению качества образования, а к оптимизации обучающего процесса, совершенствованию системы менеджмента и сокращению издержек, в целях получения финансовой прибыли [11]. Результатом такого подхода являются студенты, неподготовленные к освоению знаний. Растет число так называемой необучаемой молодежи, но имеющей возможности оплачивать свое образование, а значит, и приносить доходы образовательному учреждению [1]. В итоге государство получает молодых специалистов с низкой квалификацией, которые быстро пополняют армию безработных.

Развитие науки и техники, обучающих технологий, способов хранения данных и обмена информацией повлекло за собой рост

общественного образовательного потенциала. Возросли и требования, предъявляемые к системе образования. Однако работодатели РФ продолжают испытывать потребность в высокообразованных творческих специалистах. Только с такими сотрудниками можно успешно заниматься модернизацией производства, повышать деловой имидж компаний и конкурентоспособность страны [21]. Достичь этого можно лишь при условии, что будут внедряться междисциплинарный подход и принцип гуманитаризации образования. Это позволит выработать у студентов видение взаимосвязей между фундаментальными исследованиями, технологиями, производственными и общественными потребностями и сформировать способность мыслить нестандартно, а также обучить их навыкам решения комплексных проблем, возникающих на стыках различных областей, и умению оценивать эффективность новшеств и практически их реализовывать [15].

Чтобы дать определение понятию гуманитаризации образования [20], можно воспользоваться двумя подходами. Первый раскрывает его в виде системы мер, приоритетными направлениями которых являются: развитие общекультурных составляющих содержания образования и выработка личностной зрелости у учащихся. Второй подход рассматривает данное понятие через ориентацию на освоение гуманитарных знаний вне зависимости, какого они типа или уровня. Это позволит воспитать гражданина, который будет с готовностью браться за решение главных социальных проблем, думая только о всеобщем благе, и сможет, свободно владея родным и иностранными языками, общаться с представителями любых национальностей и профессий. Такой человек будет юридически и экономически грамотным, хорошо знающим культуру и историю своей страны, членом общества [14].

Благодаря гуманитарным дисциплинам строится глобальное мышление, развивается способность анализировать различные информационные потоки и творчески решать проблемы. Эти качества способствуют профессиональному и личностному росту. Всесторонняя подготовка открывает перед молодым специалистом широкие возможности для самореализации. Современный инженер или экономист не может обойтись только узкоспециальными знаниями – в работе он нуждается в информации по коммуникациям и менеджменту, пользуется философией и культурологией. Свыше трети молодых

профессионалов, добившихся успеха, имеют от двух и более высших образований в разных отраслях науки. Однако у нынешней системы высшего и профессионального обучения нет возможности в полной мере снабдить учащихся комплексными знаниями. Зачастую за вторым высшим образованием обращаются квалифицированные специалисты от 25 лет и старше, с определенным стажем работы по своей первой профессии.

В данной статье использованы материалы опросов, проведенных ВЦИОМ и институтом социологии РАН, и данные культурной диагностики, полученные Лабораторией соц. исследований (Московский энергетический институт) после социологического мониторинга под руководством А. Л. Андреева [1]. Также приводятся материалы исследований Н. А. Ореховской и Е. А. Гавриловой, полученные методом анкетирования по кластерному типу выборки (тема «Кругозор студентов первого курса МГТУ им. Н. Э. Баумана») [14]. Параллельно с массовым опросом студентов (в выборке приняли участие 1459 респондентов) проводились фокус-группы и глубинное интервьюирование экспертов на рынке труда, работодателей крупных московских, казанских и Санкт-Петербургских предприятий, начальников конструкторских бюро в Самаре, владельцев среднего и крупного бизнеса в Белгороде и Екатеринбурге.

Исследование выявило, что познания студентов весьма скромны. Это касается и школьной программы, и сфер, имеющих непосредственное отношение к их будущей специальности. Причем три четверти опрошенных окончили специализированные школы, гимназии и лицеи. Например, назвать фамилии знаменитых русских ученых сумели лишь 50 из каждых ста респондентов, а известных отечественных инженеров вспомнили менее 40% студентов. Учащиеся гуманитарных факультетов и ВУЗов лучше знают выдающихся ученых и естествоиспытателей. Имена Н. Бора, Н. Винера, Н. И. Вавилова здесь называли чаще, чем в учебных заведениях с техническим уклоном. И в процентном соотношении разрывы между знанием и незнанием среди студентов-гуманитариев не столь разительные. Только известного советского математика А. Н. Колмогорова будущие инженеры узнавали чаще. А вот с идентификацией Н. И. Лобачевского у студентов гуманитарных ВУЗов дело обстояло лучше – 70% опрошенных (технари – 60%) [14].

Эта ситуация неслучайна. Новое поколение российских авиаконструкторов, машиностроителей, энергетиков, программистов, архитекторов

недостаточно хорошо знакомо с историей и наивысшими достижениями отечественной науки и техники. Лишь от 43% студентов ВУЗов технического направления был получен ответ, что В. И. Вернадский – это известный ученый, при этом гуманитарии правильно ответили в 73% случаев. Что Н. И. Вавилов является основоположником отечественной генетики, известно 48% студентов-технарей и 64% учащихся гуманитарных ВУЗов. И. П. Павлова назвали великим физиологом 83% гуманитариев и только 68% студентов, осваивающих технические специальности. Возможно, важнейшим из полученных результатов нужно считать факт резкого падения узнаваемости индикаторов, предлагаемых к сопоставлению. Если в 2002-м году В. И. Вернадского без проблем идентифицировали порядка 82% респондентов, то в 2013-м средний показатель едва перевалил за отметку в 48%, а С. П. Королева за 15 лет стали узнавать на 17% реже [14].

Наибольшим же интересом у студентов пользуются музыка и история, особенно военная история. Впрочем, на первых позициях в анкетах находятся имена тех военачальников, которых чаще всего упоминают школьные учебники и СМИ. В первой тройке находятся М. И. Кутузов (67,5%) и А. В. Суворов (55,5%), однако сказать, какие победы были ими одержаны, в каких крупных сражениях они принимали участие, благодаря каким заслугам Суворов получил звание генералиссимуса, респонденты не смогли. Кутузова в лучшем случае ассоциируют с Наполеоном. Молодежь путается и в персоналиях, связанных с Отечественной Войной 1812 года, и в самих событиях, выявляя полное незнание исторического материала по этой теме [14].

Фамилии полководцев ВОВ студенты помнят еще хуже: маршал К. К. Рокоссовский (13%), генералиссимус И. В. Сталин (12%), маршал И. С. Конев (4,5%), маршалы М. Е. Катуков, Л. А. Говоров, А. М. Василевский (1%). В безоговорочных лидерах лишь Г. К. Жуков. Его вспоминает подавляющее большинство опрошенных – 70,5%. В целом, менее 10% респондентов сумели назвать полководцев из разных исторических эпох. Например, А. Невского узнали только 12,5% молодых людей [14].

Это доказывает, что системность в исторических знаниях отсутствует. И нередко ситуация усугублена увлеченностью студентов компьютерными играми. Процент молодежи, черпающей из них информацию о фактах и событиях истории, увеличивается. Иногда

студенты даже ссылаются на компьютерные игры и приводят их в качестве источника сведений.

Исследователи обращают внимание на то, что на первых строчках в анкетах респондентов находятся те композиторы, военачальники и художники, имена которых более всего разрекламированы. Однако сами студенты признаются, что на выставках, в музеях и театрах бывают лишь по формальной необходимости и без желания – только когда получают соответствующее задание от преподавателя. Они объясняют такое положение дел тем, что у них отсутствует интерес к данным видам искусства. Поэтому молодые люди могут назвать фамилию известного художника или композитора, но вспомнить хоть одну его картину или музыкальное произведение не в состоянии. Впрочем, спонтанная инициатива некоторых студентов, готовивших мини-выступления по творчеству композиторов и использовавших музыкальные фрагменты из их произведений, вызывали живой интерес у сокурсников.

Если с фамилиями живописцев, авторов музыкальных творений и полководцев художественно знакома основная масса молодого поколения, то российских педагогов и врачей вспомнить могут немногие. Чуть более 25% опрошенных сумели справиться с этим заданием, причем ориентировались они на названия медучреждений, носящих их имена. Еще большие трудности возникли, когда студентов попросили перечислить открытия или достижения, прославившие этих людей.

Выводы напрашиваются следующие:

1. Наблюдения показали ограниченность словарного запаса студенческой молодежи. В речи подавляющего большинства молодых людей отмечается однообразие, в ней доминируют жаргонизмы. Отсутствие аналитического мышления демонстрирует простота даваемых оценок – для них существует только черное или белое. Часто молодежь неспособна обсуждать вопросы современной политики и высказывать суждения на философские темы. Глобальные вопросы студенты сразу пытаются свести к бытовым проблемам. Упрощение учебного материала и примитивизм мировоззрения нового поколения самым негативным образом сказываются на профессиональной деятельности. Молодые специалисты не умеют мыслить стратегически, что снижает их конкурентоспособность на рабочих местах, и они остаются невостребованными.

2. Знания большинства вчерашних школьников по истории разрознены и эпизодичны. Учащиеся ВУЗов с трудом сопоставляют события, происходившие в России и других государствах в один и тот же исторический момент. Студенты не умеют выделять причинно-следственные связи, анализировать исторические факты и обнаруживать их последствия. Система их знаний не сформирована. Это говорит о близорукости молодежи и является опаснейшей тенденцией в процессе становления личности. Наблюдается не только недоразвитие аналитического и стратегического мышления, которые необходимы человеку, видящему себя успешным членом социума и высококлассным профессионалом, но трансформация ориентаций в жизненных ценностях. От ограниченного гражданина при любых социальных или политических потрясениях с большой степенью вероятности следует ожидать вспышек агрессивности и интолерантности в поведении. Практически это выражается, в том числе, и в окончательной трансформации понятия патриотизма, происходящей в общественном сознании. Из сферы нравственно-гуманитарной оно переходит в область националистическую и экстремистскую. Патриотизм превращается в разменную монету политических идеологов, а это ведет к расколу в обществе и обострению конфронтации.

3. Наблюдается шаблонность знаний студенческой молодежи. Отсутствует интерес к процессу чтения художественной литературы. Учащиеся не посещают концерты классической музыки, выставки, не ходят в театры, что связано с недостатком культурной практики. Они не умеют понимать увиденное и не желают размышлять, анализируя глубину художественных и музыкальных произведений. Нельзя обойти вниманием тот факт, что существует часть студенческой молодежи, которая в ходе учебы в общеобразовательной школе посещала также и дополнительные занятия. Они ходили к репетиторам, в музыкальные, художественные школы, в кружки моделирования, технического творчества, занимались в театральных студиях. Эта категория студентов находит время на чтение беллетристики, ходит на выставки и концерты, любит и понимает театральное искусство, демонстрируя общекультурную образованность более высокого уровня.

Для 40% студентов, задействованных в исследовании, был рассчитан коэффициент корреляции. Он доказывает, что между успешным освоением рабочих программ и

общим культурным уровнем существует явная зависимость. Из группы респондентов (примерно 30% из всех опрошенных), которые на хорошо и отлично освоили программу, три четверти оказались выпускниками музыкальных и художественных школ.

Всесторонний анализ многочисленных социологических исследований дает возможность утверждать, что в нынешних условиях уровень образованности ведет к достижению успеха в профессиональной деятельности и серьезно способствует самореализации молодых людей. 37% респондентов с состоявшейся карьерой имеют по два диплома о высшем образовании. Для лиц, не окончивших ВУЗы, и с невысоким социально-профессиональным статусом характерно отсутствие реальных планов, направленных на достижение успеха в профессиональной

деятельности. На данную группу опрошенных приходится 84% молодых людей с начальным, 58% – с неполным средним образованием и только 27% выпускников двух ВУЗов [4].

Конечно, первоочередная задача любого образования – снабжение нового поколения достаточными знаниями, необходимыми для будущей профессиональной деятельности. Однако процесс обучения должен выполнять и еще одну немаловажную миссию – формирование в молодежи правильной гражданской позиции. Кроме объема, в знаниях важно также и их качество. Преподавая гуманитарные дисциплины, можно решить проблему воспитания гражданина, патриота и толерантной личности. В изучении этих наук заложено практическое значение, состоящее в выработке мировоззрения и осознания базовых ценностей.

#### *Литература:*

1. Андреев А.Л. Культурные предпочтения современного российского студенчества//Мониторинг общественного мнения.-2008, №2 (86).- 107-117.

2. Горшков М.К. Российское общество как оно есть: (опыт социолог.диагностики)/М.К. Горшков. – М.: Новый хронограф, 2011.-С.408.

3. Денисова-Шмидт Е.В., Леонтьева Э.О. Категория «необучаемых» студентов как социальный феномен университетов (на примере дальневосточных вузов)//Социологические исследования, 2015, №9. С.86-93.

4. Иванова М.А. Проблемы и перспективы развития гуманитарного образования в технических вузах/Россия в ВТО: проблемы, задачи, перспективы. Сборник научных статей, вып. 13/ Под общей редакцией проф. В.В. Тумалева. – СПб.: НОУ ВПО «Институт бизнеса и права», 2012.- 364 с.

5. Кирсанов О.И., Кирсанова Е.С. Гуманитарные науки в инженерно-техническом вузе и проблема воспитания.- Высшее образование в России. - № 8-9.- 2012.-С. 104-109.

6. Orehovskaya N.A. Problems of youth

unemployment in Russia. Differences, Inequalities and Sociological Imagination: View from Russia / Editor-in-Chief V.Mansurov, Moscow, 2015. – p.311-316. CD ROM.

7. Ореховская Н.А. Об общей культуре первокурсника технического вуза. Высшее образование в России.-2014.-№3.-С.-135-139.

8. Ореховская Н.А. Тренинг как форма обучения в высшей школе. Казанский педагогический журнал.-№6.Ч.2.-2015.-с.287-290.

9. Тюрина И.О. Двадцать лет реформ: взгляд на занятость//Служба занятости. 2011. №9.-С.50-59.

10. Концепции гуманизации и гуманитаризации в техническом университете.- Педагогика и психология высшей школы./под. ред. М. В. Булановой-Топорковой: Учебное пособие. - Ростов н/Д:Феникс, 2002. - 544 с.

11. Педагогический словарь. [Электронный ресурс. <http://enc-dic.com/pedagogics/Gumanitarizacija-Obrazovaniya-445/>].

#### *Сведения об авторах:*

**Ореховская Наталья Анатольевна** (г. Москва, Россия), доктор философских наук, доцент, профессор Департамента социологии, Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, e-mail: orehovskaya@yandex.ru

**Тюриков Александр Георгиевич** (г. Москва, Россия), доктор социологических наук, профессор, руководитель Департамента социологии, Финансового университета при Правительстве Российской Федерации.

#### *Data about the authors:*

**N. Orekhovskaya** (Moscow, Russia), doctor of philosophy, Associate Professor, Department of Sociology, Financial University under the Government of the Russian Federation, e-mail: orehovskaya@yandex.ru

**A. Tyurikov** (Moscow, Russia), doctor of sociology, Professor, Head of the Department of Sociology, Finance University under the Government of the Russian Federation.

УДК 316:378

## СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

**Р.А. Шамсутдинов**

**Аннотация.** В центре внимания данной статьи - формирующая парадигма образовательного пространства профессиональной школы, которая определяется автором как «проективно-социальная». Подчеркивается, что стратегическая цель социокультурного проектирования образования сводится к формированию «личности проектирующей», обладающей социальным проектным мышлением, умеющей решать социальные проблемы в нестандартных ситуациях, способной к социокультурному измерению своих достижений. В статье поднимается вопрос о разработке проектных технологий формирования социальной культуры студентов как основы для постоянного совершенствования и применения знаний в изменяющихся условиях социальной практики.

**Ключевые слова:** социология образования, социокультурное проектирование, образовательное пространство, профессиональная школа, проектные технологии.

## SOCIO-CULTURAL DESIGN OF EDUCATIONAL SPACE PROFESSIONAL SCHOOL

**R. Shamsutdinov**

**Abstract.** The focus of this article is the forming paradigm of the educational space of the vocational school, which is defined by the author as "projectively social". It is emphasized that the strategic goal of socio-cultural design of education is to form a "personality projecting", possessing social project thinking, able to solve social problems in non-standard situations, capable of socio-cultural measurement of its achievements. The article raises the issue of developing design technologies for the formation of students' social culture as the basis for the continuous improvement and application of knowledge in the changing conditions of social practice.

**Keywords:** sociology of education, socio-cultural design, educational space, vocational school, project technologies.

На современном этапе развития современного общества поставлена задача подготовки специалиста высокой квалификации, способного к социокультурной оценке результатов своей профессиональной деятельности, обладающих высоким уровнем социальной культуры. В качестве одного из основных условий, при которых задача подготовки такого специалиста может быть эффективно решена, выступает социокультурное проектирование образовательного пространства профессиональной школы.

Существуют многочисленные исследования по социологии образования [2,6]; особенно часто в них раскрывается специфика его предмета. Остановимся на следующих формулировках. А. Майер подчеркивает: «Социология образования имеет своим предметом социологическое исследование общих социальных закономерностей образования и воспитания как социального процесса и их функций на всех уровнях взаимодействия общественных сил» [4, с.157]. В.Н. Турченко определяет значимость обеспечения социологии образования на основе его системной организации: «Социология образования имеет предметом своего рассмотрения системы и подсистемы (элементы)

образования в их целостности и совокупности (общественных) отношений [8, с.121]. На значимость интеграции системы образования и ее подсистем указывает А.Ф. Филиппов: «Социология образования есть специальная социологическая наука, предметом которой является система образования как социальный институт, взаимодействие ее подсистем, а также взаимодействие системы образования и ее подсистем с обществом, прежде всего с его социальной структурой» [9, с.56].

Проблемы социального проектирования образования обозначены в исследованиях Я.М. Нейматова, Э.Н. Гусинского, Ю.И. Турчаниновой, А.Н. Дахина и др.). В последнее время в свете глобализации образования появляются работы отечественных и зарубежных ученых, которые раскрывают проблемы проектирования единого международного образовательного пространства (Scott P., Osterwarld Konrad, А.Н. Афанасьев, С. Смирнов и др.).

Современные процессы, происходящие в образовательном пространстве профессиональной школы, обусловили поиск инновационных подходов к подготовке специалиста, обладающего высоким уровнем

развития социокультурных ценностей. Позитивной оценки заслуживают результаты социального проектирования образовательного пространства, соотношенные с их культурными характеристиками [10].

Социокультурное проектирование образовательного пространства профессиональной школы осуществляется на основе следующих постулатов:

- методической и технологической обеспеченности социокультурной адаптации студентов;
- системности проектирования;
- гармонизации проектирования;
- системогенетичности проектирования;
- синергетичности процесса проектирования и его результатов, в качестве которых выступает система управления образованием;
- оптимальности проектной деятельности;
- корректируемости проектной деятельности;
- воспроизводимости и гарантированности итогов проектной деятельности.

Исходя из сущности проектно-целевого подхода как совокупности концептуальных идей, обеспечивающих социокультурное проектирование педагогической системы в соответствии с заданной целью и стратегически предполагающих «рассмотрение целей, содержания, технологий образования как проекта инновационной деятельности на интегративной основе» (Г.В. Мухаметзянова [5, с.105]), проектирование для педагогики профессионального образования становится специфическим содержанием и технологией формирования личности студента профессиональной школы.

Теоретически можно выделить три возможных результата педагогического проектирования: педагогическая система (в качестве которой выступают образовательный процесс; деятельность педагога и обучающегося как в отдельности, так и в единстве; общество в целом как воспитательная система; личность и её развитие), система управления образованием, система программного и технометодического обеспечения. «Проектная среда, формируемая в рамках педагогической системы», приобретает свойства образовательной среды, как отмечает И.А. Колесникова [3, с.26].

Обучающую деятельность педагога, осуществляемую в рамках проектного обучения, можно определить как проектно-обучающую деятельность, которая является, в свою очередь, разновидностью педагогической деятельности.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что социокультурное проектирование

образовательного пространства следует рассматривать как цель и результат педагогического проектирования, как проектно-обучающую деятельность, как совокупность взаимосвязанных элементов, подчиненных целям образования и развития или как педагогическую систему.

Педагогическая система социокультурного проектирования образовательного пространства – это такая система, в которой реализуются педагогические функции. Функции, по определению В.Г. Афанасьева, «это действия, направленные на достижение системных целей» [1, с.35]. Поскольку педагогическая деятельность – это педагогическая система, в которой педагогом реализуются специфические педагогические функции, то объективное представление о ней будет лишь тогда, когда мы знаем не отдельные элементы (монофункциональное толкование), не любое множество (полифункциональное понимание), а систему таких функциональных элементов. При этом необходимо руководствоваться основными положениями системно-функционального подхода, в частности, циклично-фазовой закономерностью структуры педагогической деятельности [7, с.51].

Парадигма образовательного пространства профессиональной школы выступает как «проективно-социальная», обеспечивающая формирование социальной культуры студентов в контексте особенностей развития социума на современном этапе. Социокультурная составляющая основана на процессе гуманизации образовательной среды. Такая установка требует определения инновационных технологий, которые обеспечат социокультурное содержание образовательного процесса в профессиональной школе. В качестве таких технологий выступают проектные технологии, которые способствуют социокультурному проектированию образовательного пространства на основе планирования определенных результатов проектной деятельности, оказания педагогической поддержки. Проектные технологии в условиях социокультурного проектирования образовательного пространства профессиональной школы призваны научить студентов: понимать целостность, всеобщность, многогранность и взаимосвязь социума и человека; формировать культуру социального взаимодействия [11].

Исследовался уровень социальной адаптации студентов как критерия успешности социокультурного проектирования образовательного пространства профессиональной школы на основе

использования методики М.И. Рожкова, предназначенной для выявления общего уровня социально-культурной адаптации, активности, автономности и приверженности студентов социокультурным нормам жизнедеятельности.

Интерпретация результатов проводилась в соответствии с ключом оценки и обработки данных исследования, занесенных в специальную таблицу (см. табл.1).

*Таблица 1. - Бланк ответов методики М.И. Рожкова для выявления общего уровня социально-культурной адаптации, активности, автономности и приверженности студентов социокультурным нормам жизнедеятельности (1-20 – номера вопросов методики)*

|   |   |    |    |    |
|---|---|----|----|----|
| 1 | 5 | 9  | 13 | 17 |
| 2 | 6 | 10 | 14 | 18 |
| 3 | 7 | 11 | 15 | 19 |
| 4 | 8 | 12 | 16 | 20 |

Общую оценку социокультурной адаптации студенты получали при сложении всех данных первой строки специальной таблицы и делении полученной суммы на 5. Оценка автономности высчитывалась на основе таких же математических операций во второй строке. Оценка социально-культурной активности отражена в третьей строке. Оценка следования социокультурным нормам жизнедеятельности указывается в четвертой строке.

социализированности; если же она была больше двух, но меньше трех, то это свидетельствовало о средней степени развития социокультурных качеств. Если сумма оказывалась меньше двух баллов, то делался вывод, что студенты имеют низкий уровень социокультурной адаптации. Уровень замерялся по следующим шкалам: автономности, социально-культурной активности, шкалы приверженности социокультурным нормам жизнедеятельности, общей социокультурной адаптации (см. табл.2).

Если получаемая сумма была больше трех, то констатировалась высокая степень культурной

*Таблица 2.- Результаты оценки студентов по методике М.И. Рожкова*

| Вид шкалы   | Коэффициенты шкал   |                          |                    |                          |
|---|---------------------|--------------------------|--------------------|--------------------------|
|   | Констатирующий этап |                          | Формирующий этап   |                          |
|   | Контрольная группа  | Экспериментальная группа | Контрольная группа | Экспериментальная группа |
| Шкала социокультурной адаптации                               | 1,9                 | 1,8                      | 2,0                | 3,2                      |
| Шкала автономности  | 2,2                 | 2,1                      | 2,2                | 3,1                      |
| Шкала социально-культурной активности                         | 2,0                 | 1,9                      | 2,1                | 3,9                      |
| Шкала приверженности социокультурным нормам жизнедеятельности | 1,9                 | 1,8                      | 2,3                | 3,1                      |

Выявлена следующая положительная динамика формирования социокультурной адаптации студентов: полученные коэффициенты контрольной группы по всем шкалам едва превысили низкий уровень социокультурной адаптации; по коэффициентам экспериментальной группы по всем шкалам констатировалась высокая степень культурной социализированности, т.е. сформированность социокультурной адаптации студентов в экспериментальной группе по результатам

исследования значительно более высокая по сравнению с контрольной.

Таким образом, в статье раскрыты следующие постулаты социокультурного проектирования образовательного пространства профессиональной школы: методическая и технологическая обеспеченность; системность; гармонизация проектирования педагогического взаимодействия; системогенетичность; синергетичность; оптимальность; корректируемость; воспроизводимость и



гарантированность итогов проектной деятельности, в совокупности обеспечивающие

эффективность реализации исследуемого феномена.

**Литература:**

1. Афанасьев В.Г. Системность и общество / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1980. – 231 с.
2. Карцева Л.В. Социология культуры / Л.В. Карцева. - М.: Дашков и К, 2007. - 232 с.
3. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. - 288 с.
4. Майер А.А. Фасилитация в образовании и фасилитативная педагогика: учебно-методическое пособие / А.А. Майер, С.Я. Ромашина. – Самара: ООО «Издательство АсГард», 2014. – 86 с.
5. Мухаметзянова Г.В. Проектно-целевой подход – императив формирования профессиональной компетентности / Г.В. Мухаметзянова // Высшее образование в России. – 2008. – № 8. – С. 104-111.
6. Смирнова Е.Э. Социология образования / Е.Э. Смирнова. - СПб.: Интерсоцис, 2006. - 192 с.
7. Таланчук Н.М. 100 новых идей в педагогике,

- связанных с открытием фундаментальных законов системного синергетизма / Н.М. Таланчук // Эвристический тезаурус. – Казань: ИССО РАО, 1993. – 108 с.
8. Турченко В.Н. Славянство и Россия в XXI веке: быть или не быть? / В.Н. Турченко. – Москва: Издательство «Русский дом», 2015. – 218 с.
9. Филиппов А.Ф. Социология пространства / А.Ф. Филиппов. - СПб.: Владимир Даль, 2008. - 285 с.
10. Шендрик А.И. Социология культуры / А.И. Шендрик. - М.: ЮНИТИ, 2005.
11. Гильмеева Р.Х., Мухаметзянова Ф.Ш., Мухаметзянова Л.Ю., Тихонова Л.П., Шайхутдинова Г.А. Научно-методическое обеспечение реализации культурокомпетентного подхода в гуманитарной подготовке студентов профессиональной школы // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. - 2013. - № 2. - С. 132-137.

**Сведения об авторе:**

**Шамсутдинов Расим Адегамович** (г. Лениногорск, Россия), кандидат социологических наук, заведующий кафедрой естественно-научных и гуманитарных дисциплин, Лениногорский филиал ФГБОУ ВО Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева – КАИ, e-mail: kgtuleninogorsk@yandex.ru

**Data about the author:**

**R. Shamsutdinov** (Leninogorsk, Russia), candidate of sociological Sciences, head of Department of natural-scientific and humanitarian disciplines, Leninogorsk branch of the Kazan national research technical University n.a. A.N. Tupolev – KAI, e-mail: kgtuleninogorsk@yandex.ru



УДК 316.48

## ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ СЛУЖБ ПРИМИРЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ТЕОРИИ КОЛЛЕКТИВНОГО ДЕЙСТВИЯ: КЕЙС РТ

Н.А. Шибанова, Е.В. Храмова

*Аннотация.* В статье анализируется деятельность служб примирения в образовательных учреждениях с привлечением положений теории социального действия М. Олсона. Освещена роль служб примирения для современных образовательных учреждений и общества в целом. Авторами дана оценка современного состояния деятельности служб примирения в образовательных учреждениях Татарстана; обозначены основные проблемы, с которыми они сталкиваются, определены пути активизации и усовершенствования их деятельности.

*Ключевые слова:* конфликт, образовательные учреждения, служба примирения, медиация, коллективное действие, разрешение конфликта.

## PROBLEMS AND PROSPECTS OF RECONCILIATION SERVICES IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS THROUGH THE PRISM OF THE THEORY OF COLLECTIVE ACTION: THE CASE OF THE RT

N. Shibanova, E. Hramova

*Abstract.* In the article the activity of the services of reconciliation in educational institutions is analyzed with the use of the provisions of M. Olson's theory of social action. The role of reconciliation services for modern educational institutions and society is highlighted. The authors gave an assessment of the current state of the activities of reconciliation services in the educational institutions of Tatarstan, outlined their main problems, identified ways to activate and improve their activities.

*Keywords:* conflict, educational institutions, reconciliation service, mediation, collective action, conflict resolution.

В практической сфере современной российской системы образования практика неконструктивного и силового разрешения конфликтов остается на доминирующих позициях, коллективным действиям не уделяется должного внимания, что способствует формированию эгоориентированной культуры взаимодействия. Службы примирения (СП) в образовательных учреждениях являются ярким примером обращения к коллективному действию, а обширный мировой и отечественный опыт доказывает их конструктивную роль для всех участников образовательного процесса: они способствуют распространению культуры поведения и методов альтернативного разрешения в конфликте, распространению восстановительного правосудия, минимизирующего возможность рецидивов и восстанавливающего отношения.

Современная наука свидетельствует, что конфликт – естественное, неизбежное явление, являющееся результатом взаимодействия различных людей и социальных групп – их культурного бэкграунда, личностных стилей, мировоззрений и точек зрения, целей, интересов, ценностей и амбиций. Образовательная среда не лишена конфликтов. Переживание конфликта часто оказывается болезненным, мысли о

конflikте и конфронтационная активность мешают учебному процессу. На наш взгляд, конструктивный подход состоит не в стратегии замалчивания, скрывания, избегания конфликтов, но в том, чтобы декларировать в качестве одной из целей образовательного учреждения создание среды, где конфликты признаются нормой социального взаимодействия и где готовы с ними конструктивно работать (что подразумевает уважительное равное отношение к интересам учащихся, педагогов, родителей, администрации). Другими словами конфликты разрешаются так, чтобы учебный процесс и социальное взаимодействие продолжались эффективно.

Службы примирения (СП) в образовательных учреждениях призваны выполнять ряд важнейших функций, к числу которых можно отнести: восстановительная функция (нормализация состояния пострадавшего, возмещение причиненного ему вреда, восстановление обидчика в сообществе, восстановление отношений между участниками конфликта, нормализация отношений в образовательном учреждении), образовательная функция, воспитательная и профилактическая функции. Кроме того, СП способствует достижению основных целей, обозначенных в «Национальной доктрине образования в

Российской Федерации» [4]. Действительно, к результатам успешно функционирующих СП можно отнести содействие воспитанию граждан правового, демократического государства, способных к социализации в условиях гражданского общества, уважающих права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью и проявляющих национальную и религиозную терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов; формирование культуры мира и межличностных отношений; развитие культуры межэтнических отношений; противодействие негативным социальным процессам; создание благоприятной среды для образовательного и воспитательного процессов, развитие социальных навыков у всех участников образовательного процесса, в том числе, формирование конфликтологической культуры, гармонизации социального взаимодействия.

Анализ данных, полученных в ходе интервью с участниками и организаторами служб примирения, мониторинга ситуации с формированием и функционированием СП в образовательных организациях Татарстана позволили выявить:

- неравномерный характер деятельности СП по уровням образования (наибольшая активность деятельности СП наблюдается в школах, тогда как функционирующих служб примирения в учреждениях среднего профессионального и дошкольного образования не существует, на уровне высшего образования действует лишь одна служба при Казанском Федеральном Университете);

- на уровне школьного образования службы примирения существуют, но они охватывают не более 10% столичных школ и менее 1% в целом по республике. На уровне дошкольного образования службы примирения отсутствуют (в целом по России на 2015 год насчитывалось только три службы примирения на уровне ДОУ);

- небольшое количество участников СП соответствует положению М. Олсона о более легком преодолении «эффекта безбилетника» в малых группах [3, с.32, 81];

- на уровне школьных служб приоритетным является восстановительный подход [1]. Достаточно высокая степень конфликтности образовательной среды предполагает в целях повышения оперативности и эффективности реагирования на конфликт использовать наряду с восстановительным подходом практику классической, семейной, нарративной, интегративной и др. медиаций, конфликтологического консультирования. Несмотря на предоставленную «Методическими

рекомендациями по созданию и развитию школьных служб примирения» Министерства образования и науки РФ (2015 г.) [5] возможность выбора модели реализации школьных служб примирения, в Татарстане эта возможность на данный момент не реализуется. На уровне ВУЗа используется комплексный подход;

- отсутствие «преемственности» СП между уровнями системы образования;

- рассмотрение коллектива образовательного учреждения как большой группы позволяет выделить в нем участников всех четырех групп интересов:

- привилегированные (непосредственные участники СП);
- промежуточные (как правило, заинтересованные идей альтернативных способов разрешения конфликтов учителя и ученики);
- латентные (как правило, основная часть администрации, педагогического коллектива и учеников);
- забытые (родители). Родители как «забытые» - характерная черта деятельности СП;

- с течением времени характерен переход участников из одной группы в другую. Основное направление - из промежуточных к латентным;

- имеются определенные сложности в мотивации педагогических работников, участвующих в качестве кураторов школьных служб примирения. Сочетание уровня нагрузки и уровня оплаты труда у школьных психологов, социологов, социальных работников; достаточно сложно мотивировать данных лиц на обучение, создание и поддержание деятельности СП. Наличие ставки конфликтолога-медиатора в образовательном учреждении значительно повысило бы уровень распространенности и эффективности работы СП;

- необходимо избирательное стимулирование для расширения и упрочнения базы «привилегированных» (при этом механизм санкций крайне нежелателен);

- зафиксирован низкий уровень ресурсной поддержки служб со стороны образовательных учреждений, муниципальных и региональных органов управления;

- уровень интенсивности практической деятельности существующих служб примирения оценивается как невысокий [2]. Согласно показателям деятельности республиканские службы приняли за 2015 год 69 обращений всех видов (на фоне максимального российского показателя - в 1051 обращение и минимального - в 6 обращений);

- информированность населения о наличии различных служб примирения и медиации. Некачественная работа со СМИ служб и их кураторов во многом определяют низкую эффективность деятельности СП в республике;

- неиспользование информационного ресурса для воздействия на «free-rider» и их мотивирования в деятельности СП.

Таким образом, современная международная практика создания служб примирения в образовательных учреждениях нашла свое поле и в РТ. Однако при всей своей значимости, деятельность СП в Татарстане на современный момент носит выборочный и несистемный характер, при этом ресурсный и организационный потенциал участников образовательного процесса

используется не в полной мере. Наличие различных групп интересов на всех уровнях системы образования свидетельствует о необходимости более активно вести разъяснительную работу с ними о задачах и возможностях СП, мотивировать к участию и вовлекать в деятельность СП членов различных социальных групп и слоев, грамотно информировать население о результатах деятельности по урегулированию конфликтов в образовательной среде.

#### *Литература:*

1. Коновалов А.Ю. Школьная служба примирения и восстановительная культура взаимоотношений [Электронный ресурс]. - Режим доступа: [http://sprc.ru/wp-content/uploads/2012/08/Konovalev.indd\\_.pdf](http://sprc.ru/wp-content/uploads/2012/08/Konovalev.indd_.pdf)

2. Мониторинг деятельности школьных служб примирения за 2015 год, проводимый в рамках всероссийской ассоциации восстановительной медиации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.8-926-145-87-01.ru/wp-content/uploads/2013/10/Мониторинг\\_школьных\\_служб\\_примирения\\_2015.pdf](http://www.8-926-145-87-01.ru/wp-content/uploads/2013/10/Мониторинг_школьных_служб_примирения_2015.pdf)

3. Олсон М. Логика коллективных действий. Общественные блага и теория групп / М. Олсон. - М., 1995.

4. Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. N 751 г. Москва «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Российская газета. - <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>

5. Сайт Школьные службы примирения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.8-926-145-87-01.ru>

#### *Сведения об авторах:*

**Шибанова Наталья Александровна** (г. Казань, Россия), кандидат философских наук, ассистент кафедры конфликтологии КФУ, e-mail: [natikur@mail.ru](mailto:natikur@mail.ru)

**Храмова Евгения Валерьевна** (г. Казань, Россия), ассистент кафедры конфликтологии КФУ, e-mail: [eugenlic@mail.ru](mailto:eugenlic@mail.ru)

#### *Data about the authors:*

**N. Shibanova** (Kazan, Russia), Candidate of Philosophical Sciences, Lecturer of Department of Conflict Resolution Studies Kazan (Volga Region) Federal University, e-mail: [natikur@mail.ru](mailto:natikur@mail.ru)

**E. Hramova** (Kazan, Russia), Lecturer of Department of Conflict Resolution Studies Kazan (Volga Region) Federal University, e-mail: [eugenlic@mail.ru](mailto:eugenlic@mail.ru)



УДК 316

## ОЦЕНКА КОМФОРТНОСТИ ПРОЖИВАНИЯ, СТРУКТУРЫ ГОРОДСКОЙ ТЕРРИТОРИИ И ДИНАМИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ ГОРОДСКОЙ ЖИЗНИ

Н.Н. Роготень

**Аннотация.** Изучение общих закономерностей развития города как системы социальной организации населения входит в сферу интересов многих наук и научных дисциплин, включая социологию города. Специалистам по социальной работе и организации работы с молодежью важно иметь представление о структуре, проблемах и динамических процессах городов. Пешеходные учебные экскурсии и другие обучающие мероприятия позволяют реально знакомиться с городом и городскими процессами.

**Ключевые слова:** социология города, структура городской территории, динамические процессы городской жизни, сегрегация, джентрификация.

## ASSESSMENT OF COMFORT OF LIVING, THE STRUCTURE OF URBAN AREAS AND DYNAMIC PROCESSES OF URBAN LIFE

N. Rogoten

**Abstract.** Studying general regularities of urban development as a system of social organization of population is in the field of interest for many sciences and scientific disciplines, including urban sociology. It is very important for social work specialists and organizations working with youth to have an idea about the structure, problems and dynamic processes of the cities. Pedestrian educational excursions and other teaching practices give chance to get to know city and it's processes in real terms.

**Keywords:** urban sociology, city territory system, dynamic processes of urban life, segregation, Gentrification.

Начало XXI века - время качественного изменения населения планеты – оно стало преимущественно городским. Мир переживает взрывной рост городов. Если в 1800 г. горожанами были только 3% населения планеты, то в настоящее время их уже 55%. Города стали преобладающим типом поселений. Более того, мировая экономика все активнее сосредотачивается в больших городах. Например, уже сегодня в почти 400 крупнейших городах и агломерациях проживает более половины городского населения планеты, и в них же производится 1/2 мирового ВВП [4]. Это положение хорошо отражает статистика, см. табл. 1. К сожалению, она свидетельствует не в пользу нашей страны. Данные таблицы показывают, что самые большие города России используют свой потенциал для социально-экономического роста в очень ограниченных масштабах. России необходима новая городская политика, подготовка специалистов соответствующего профиля, информирование населения и широкое привлечение его к решению городских проблем.

Поиск направлений и стимулов развития городов выражается в проведении Московского урбанистического форума (Московский урбанистический форум (MUF) - ежегодная международная конференция в области градостроительства, архитектуры, экономики и

стратегического планирования городов. В 2017 г. тема VII MUF «Эпоха агломераций. Новая карта мира». Речь шла о развитии глобальных мегаполисов, их влиянии на прилегающие территории, определяющем значение развития агломераций как ключевого драйвера экономики стран и мира в целом); создание Центра городских исследований Московской школы управления «Сколково» и проведение конференц-туров в Сколково («Город как инновация»); работу Школы городских активистов («Школа Микрородских проектов» (Школа городских активистов) – ежегодную учебную программу «Развитие территорий и средовое проектирование» факультета управления социокультурными проектами МВШСЭН («Шанинки»). Идея «Школы микрородских проектов» состоит в том, что жители лучше знают свой район, а городские изменения должны соответствовать их реальным запросам. Программа дает возможность жителям продумать, протестировать и реализовать свои идеи при наличии экспертной поддержки. На лекциях, проектных семинарах и воркшопах слушателям рассказывают о городском активизме, экономике процесса, роли городского садоводства, применении цифровых технологий в развитии городских сообществ), проведение Всероссийского Форума Живых городов (Форум

Живых городов – проектная работа по созданию пакета технологических решений для оживления 1000 российских городов к 2035 году), образовательная и публицистическая деятельность института «Стрелка» (Институт медиа, архитектуры и дизайна «Стрелка» - НОУ, основанный в 2009 году для изменения ландшафта российских городов совместно с Высшей школой урбанистики НИУ ВШЭ реализующий магистерскую программу Advanced Urban Design («Передовые практики городского проектирования») и др. Важным, в этом отношении, является и включение соответствующих учебных дисциплин в учебные планы специальностей, имеющих отношение к

работе с населением, к разработке и реализации социальных проектов.

В развитых странах активная стадия урбанизации давно закончилась, но на новый уровень вышли вопросы развития городов, городской среды. Главная характеристика городов теперь – это огромное разнообразие форм и видов деятельности населения, динамизм социального развития, сложный социальный состав населения, бесконечное культурное и архитектурное разнообразие, автономность социальной структуры. Их называют «фокусами» и «драйверами» роста, они непременно должны быть «удобными для жизни». Обсуждаются модели «smart – городов», исследуются т.н. «креативные города» и их население.

Таблица 1. - Доля крупных городов (свыше 100 тыс. чел.) в создании ВВП и концентрации населения, %

| Регионы и страны  | Доля в    |     | Доля ВВП, созданного в            |  |
|-------------------|-----------|-----|-----------------------------------|--|
|                   | населении | ВВП | 2-х первых по численности городах | 30-ти следующих по численности населения |
| США               | 80        | 84  | 13                                | 37                                       |
| Западная Европа   | 58        | 64  | 9                                 | 33                                       |
| Латинская Америка | 55        | 76  | н.д.                              | н.д.                                     |
| Китай             | 48        | 78  | н.д.                              | н.д.                                     |
| Россия            | 52        | 55  | 25                                | 16                                       |

Изучением происхождения, сущности и общих закономерностей развития города как системы социальной организации населения занимается социология города. К сфере её интересов относятся и такие вопросы, как особенности городского образа жизни, влияние города на человека («гений места»), механизмы городского устройства, причины и последствия миграций горожан, управление развитием городов, социальная экология города.

Город служит объектом изучения не только социологии, но и многих других научных дисциплин. В нём сконцентрировались все сферы жизнедеятельности человека. Познание города предполагает многоаспектность. Поэтому привлекаются данные демографии, психологии, экономики, архитектуры, экологии и др. Проведение комплексных исследований приобретает особую актуальность, когда уже завершены процессы второй, зрелой крупногородской стадии урбанизации.

Первый опыт социологического изучения городов датируется началом XIX века (Первым классическим социальным исследованием городских проблем считают работу Ч. Бута «Жизнь и труд населения Лондона» (1888 г.), в которой проанализированы условия жизни лондонцев). Интерес был вызван быстрым ростом их числа, неоднородностью городского населения

периода индустриализации, всплеском социальных проблем в крупных городах, массовой миграцией в города и обнищанием населения. Именно в этот период появился термин «социальные болезни» для обозначения заболеваний, которые представляли собой следствия социально-экономических условий жизни людей. Впоследствии это понятие включило в себя не только медицинские, но и социальные проблемы крупного города: нищету, проституцию, голод, одиночество.

В США и отдельных странах Европы возник социальный заказ на практическое изучение условий городской жизни. Результатом стало привлечение внимания правительства, органов местного самоуправления и НКО к срочному решению важных социальных проблем. Первые собранные данные были положены в основу для разработки и проведения социальных реформ: аренды жилья, строительства, текущей статистики.

Зарождение социологии города относится к первой трети XX в. Это был период самого бурного роста американских городов и числа горожан, обострения социологических проблем городов, вынужденных принимать и «переваривать» огромные массы очень разного во всех отношениях населения. Основоположниками направления стали представители так называемой

Чикагской школы: Р. Парк, Э. Берджес и Р. Маккензи. Чикаго того времени представлял собой крупнейший центр иммиграции. Город концентрировал весь спектр проблем, присущих быстрорастущим городам: перенаселенность, бездомность, высокий уровень девиаций, социально-статусная сегрегация и т.д. [3;8].

Концепция урбанизма Чикагской школы лидировала до 1960-х гг. Позже, наряду с ее критикой и переосмыслением, возникли новые школы и направления изучения городской среды (А. Лефевр, Д. Харвей, Д. Логан и др.). В 1980-е гг. исследовательские группы двух университетов, Калифорнийского и университета Южной Каролины, сформулировали новый подход к изучению города. В качестве объекта исследования был выбран Лос-Анджелес. Его структура, урбанистские формы и процессы, которые там развивались, были абсолютно иными и не соответствовали моделям Чикагской школы. Теоретические подходы Лос-Анджелесской школы тоже отличались (Э. Сойи).

По мнению специалистов, именно концепция Лос-Анджелесской школы наиболее целесообразна при изучении Москвы как урбанистского региона. Размеры, динамика развития, значительная пространственная, социальная и культурная дифференциация и разнообразие делают их похожими. Кроме того, есть возможность учитывать опыт исследования социо-пространственных различий отдельных частей города.

Рубеж XX – XXI вв. можно считать периодом коренного пересмотра урбанистических процессов по всему миру. Ведущая роль сегодня принадлежит крупным урбанистическим образованиям. В литературе этот процесс получил название «новая урбанизация» («новый урбанизм»), а из всех городов особо выделяют т.н. глобальные города - самые яркие примеры социальной поляризации.

Вторая половина XX в. и современный этап развития социологии города на Западе связан с именами Д. Джекобс, С. Сассен, В. Рыбчинского, Л. Холлиса, Р. Флориды, Э. Глейзера и др. Отечественная наука не может похвастаться большим количеством имен и знаковых работ в области социологии города. Но интересные работы на стыке социологии и географии, культурологии и географии, социологии и философии имеются: Родман Б.Б., Каганский В.Л. («Культурный ландшафт и советское обитаемое пространство»), Перцик Е.Н. («Город в Сибири. Проблемы, опыт, поиск решений»), Лаппо Г.М. («Города России. Взгляд географа»), Глазычев В.Л. («Город без границ»), Трейвиш А.И. («Город, район, страна и мир»), Замятин Д.Н. («Культура и пространство. Моделирование географических образов»), Вендина О.И., Трубина Е.Г. («Город в теории»).

К настоящему времени дисциплина «Социология города» (или с похожими названиями) введена в учебные планы подготовки не только будущих социологов, но более широкого круга специалистов, чья профессиональная деятельность будет связана с населением.

Помимо освоения базового теоретического материала (схематично изложенного выше), дисциплина дает множество возможностей для практического знакомства с городом, городским пространством, городским социумом. Предметные области изучения города должны включать территорию, историю, экономику, социологию и психологию горожан, а также градостроительную составляющую. Формы городской жизни организуются вокруг таких ключевых характеристик, как размер, плотность, социальная разнородность, поэтому основные направления анализа города должны их учитывать, см. табл. 2.

Таблица 2. - Направления анализа современного города (по М. Кастельсу) [6]

| Ключевые характеристики города | Примеры влияния  |
|--------------------------------|--|
| Размер                         | Больше город – больше различий; утрата общинных связей и увеличение социальной конкуренции и анонимности; разнообразие интересов и снижение уровня доверия; вместо прямого участия и вовлеченности в социальные проблемы – система репрезентации   |
| Плотность                      | Усиливает дифференциацию. Чем ближе друг к другу городские жители, тем они больше дистанцированы в социальных контактах и связях. Рост безразличия (безучастности) ко всему, что не имеет отношения к достижению индивидуальных целей  |
| Разнородность                  | Социальная, этническая и классовая разнородность способствуют быстрой социальной мобильности. Членство в группах неустойчиво, т.к. интересы каждого человека носят временный характер. Поэтому преобладают ассоциации (членство обусловлено рациональными целями), а не сообщества (членство основано на протесте, других ценностях или устоявшемся статусе) |

Большое внимание следует отдавать выработке навыков практической работы в городе. Самый простой и доступный способ – пешеходные экскурсии и закладка своеобразных «социологических профилей», позволяющих оценить качество жилой среды, минимальную продуктовую корзину, выявить проблемы, волнующие жителей определенных городских территорий, см. табл. 3;4. Возможно использование такой новой для нашего образовательного процесса формы как воркшоп.

В любом большом городе можно составить маршрут, который позволит увидеть самые разные типы городского пространства, процессы, охватившие город (от абсолютно позитивных до самых негативных). На примере столицы очень интересным в этом плане представляется

маршрут по линии станций метро «Спортивная» – «Кропоткинская» (для начала возможен более короткий вариант с последующим продлением до м. «Красные ворота»). На этом коротком участке можно увидеть рабочие поселки 20 - 30-х, примеры территорий, переживающих процесс джентрификации и реновации, историческую (включая «сталинскую») и типовую застройку, районы элитного жилья («Золотая миля» и т.н. «клубные дома»). Пешеходные маршруты позволяют своими глазами увидеть и понять *структуру городской территории, динамические процессы городской жизни, разнообразие и изменение социального состава населения отдельных районов города*, см. табл. 5.

Таблица 3. - Стоимость потребительской корзины по профилю (учитывается товар наименьшей стоимости независимо от производителя, руб.) [7]

|   |   |                    |  |                          |                     |                    |  |                  |
|---|---|--------------------|--|--------------------------|---------------------|--------------------|--|------------------|
| Номер точки маршрута и название магазина (не сетевые) | Батон белого хлеба (стандартный, 400 г) | Пакет молока (1 л) | Пачка сливочного масла (стандартная 200 г) | Масло растительное (1 л) | Десяток куриных яиц | Сахар-песок (1 кг) | Мясной фарш (1 кг, вне зависимости от вида мяса) | Картофель (1 кг) |
| 1   |   |                    |  |                          |                     |                    |  |                  |

Таблица 4. - Экспертная оценка комфортности жилой среды по профилям. Спортивная – м. Красные Ворота (10-балльная шкала, где 1 балл – минимально возможная оценка, 5 – средняя по Москве) [7]

|   |   |  |   |  |   |   |  |
|---|---|--|---|--|---|---|--|
| Номер точки маршрута (адрес и фото места) | <b>Жилищные условия</b> (комфортность домов, ветхость жилого фонда, благоустройство дворовых территорий и детских площадок) | <b>Состояние дорог и дорожной инфраструктуры</b> (соответствие дорожной структуры транспортным потокам, дорожные «пробки», качество дорожного полотна, наличие парковочных мест) | <b>Доступность и комфортность общественного транспорта</b> (густота сети и регулярность движения маршрутов общественного транспорта, удалённость от станций скоростного внеуличного транспорта – метро, электропоездов) | <b>Насыщенность сферы услуг</b> (наличие в районе достаточной сети школ, детских садов, предприятий торговли, общественного питания и бытового обслуживания) | <b>Безопасность</b> (уровень криминальности района, маргинальность населения) | <b>Состояние окружающей среды</b> (удалённость от промышленных зон, загрязнение территории, уровень шума, вывоз мусора, озеленение) | <b>Интегральный показатель</b> комфортности жилой среды района (сумму баллов разделить на 6) |
| 1   |   |  |   |  |   |   |  |



Таблица 5. - Структура городской территории и динамические процессы в городе [7]

| Элементы городской структуры   | Динамические процессы  |
|--|--|
| Общее устройство городской территории  | <b>Социальные проблемы городов:</b> социальная справедливость ( <i>неравенство, джентрификация, сегрегация</i> ); размещение производства; миграционные и демографические проблемы; городская инфраструктура; занятость и трудовая мобильность; социально-экологические проблемы |
| Городской ландшафт (места, наделённые смыслом)   | <b>Социокультурные проблемы:</b> социокультурная дифференциация, маргинальность, «средовая маргинальность»   |
| Социально-функциональные зоны (территории с устойчивым социально-функциональным характером, например, центр-периферия) | <b>Градостроительные конфликты:</b> проекты реновации, новое строительство в исторических центрах, городское публичное пространство  |
| Зоны «приватного самочувствия» (места, которые различаются по индивидуальному самочувствию горожан)                    |  |
| Места личного бытия (места, связанные с биографией, дающие человеку положительные эмоции)                              |  |

Собранные данные могут быть отражены в виде графика, на котором будут отмечены точки описания вдоль маршрута, указана их интегральная оценка комфортности проживания и приведены данные продуктовой корзины. В случае столицы, на графике обязательно находят отражение «кольца»: Третье транспортное, Садовое, Бульварное. Анализ полученных результатов позволяет, например, подвергнуть сомнению устоявшийся стереотип о том, что чем ближе к центру, тем комфортнее проживание.

Для жителей городов с уже сформированной застройкой характерно переосмысление существующих пространств. Этот процесс выражается, прежде всего, в редевелопменте. На месте бывших заводов открываются культурные центры, которые становятся местами для творчества и встреч с друзьями. Или в создании (воссоздании) общественных пространств, служащих тем же целям [2;5]. Для анализа привлекательности своего города и выяснения проблем, которые волнуют горожан, могут быть использованы самые простые по содержанию анкеты. Например, при подготовке к IV Московскому урбанистическому форуму при обследовании шести российских городов социологи выделили 4 типа городских жителей:

«настоящие горожане», «горожане», «вполне горожане», «сверхактивные, инициативные и амбициозные горожане» [1]. Интересным представляется сравнение этих результатов с данными, полученными при изучении студентами своего города.

Таким образом, социологическое изучение города позволяет на теоретическом подготовительном этапе предварительно сформулировать и систематизировать проблемы городских территорий, классифицировать и ранжировать их. А посредством учебных пешеходных маршрутов можно выявить круг жизненно значимых проблем, актуальных для жителей конкретных городских районов; оценить локализацию проблем на территории района и выявить зоны социального процветания (напряжения); сформулировать значимые признаки, характеризующие проблему. Новые знания о жителях могут найти применение при создании успешных городских проектов и грамотного планирования благоустройства. Кроме того, студенты получают возможность освоить базовые принципы проведения специальных социологических исследований, таких как анкетирование, опрос и др.

#### Литература:

1. Борьба за горожанина: человеческий потенциал и городская среда: Исследование для IV Московского урбанистического форума; под ред. А. Высоковского. – М.: Изд-во НИУ ВШЭ, 2016. – 10 с.  
2. Вендина О.И. Невидимые сдвиги в развитии городов / О.И. Вендина // Географическое положение и

территориальные структуры. Памяти И.М. Маергойза. – М.: Новый хронограф, 2012. – С. 780-812.  
3. Вершинина И.А., Полякова Н.Л. Теоретические и методологические проблемы современной социологической урбанистики / И.А. Вершинина, Н.Л. Полякова // Вестник Московского

университета. Сер. 18. Социология и политология. – 2013. – № 4. – С. 60-84.

4. Долгих Е.И., Антонов Е.В. Рейтинг устойчивого развития российских городов [Электронный ресурс] / Е.И. Долгих, Е.В. Антонов. - Демоскоп Weekly. - 2015. - № 631-632. - Режим доступа: <http://demoscope.ru/weekly/2015/0631/tema01.php>

5. Книга о полезной и красивой архитектуре. Архитектурная политика как драйвер развития

городов: сборник статей. - М.: КБ «Стрелка», 2016. - 368 с.

6. Радионова Л.А. Город как социальная система / Л.А. Радионова. – Харьков: ХНАГХ, 2008. – 99 с.

7. Роготень Н.Н. Изучение городской среды в рамках дисциплины «социология города» / Н.Н. Роготень // Социальные отношения. – 2017. – № 2(21). – С. 76-81.

8. Руденко Л.Д. Социология города: методические указания / Л.Д. Руденко; Яросл. гос. ун-т. – Ярославль: ЯрГУ, 2012. – 52 с.

***Сведения об авторе:***

***Роготень Наталья Николаевна*** (г. Москва, Россия), кандидат географических наук, доцент, доцент кафедры социальной коммуникации и организации работы с молодежью, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», доцент кафедры экономической и социальной географии им. академика РАО В.П. Максакковского, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», e-mail: [nnrogoten@yandex.ru](mailto:nnrogoten@yandex.ru)

***Data about the author:***

***N. Rogoten*** (Moscow, Russia), the candidate of geographical Sciences, docent, Moscow state psychological-pedagogical University; Moscow state pedagogical University, e-mail: [nnrogoten@yandex.ru](mailto:nnrogoten@yandex.ru)



УДК 316

## ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ КАЧЕСТВА ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ КАЗАНИ ПО МНЕНИЮ ГОРОЖАН

Г.Р. Сафина, В.А. Федорова, С.А. Алексеев<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Публикация подготовлена при финансовой поддержке РФФИ и Правительства Республики Татарстан, проект № 17-13-16003, а (р)

**Аннотация.** В статье рассмотрены экологические и социальные аспекты качества городской среды в разных районах Казани. Проведенный социологический опрос позволил выявить актуальные для каждого из 7 районов города экологические проблемы (качество питьевой воды, состояние атмосферного воздуха, площадь зеленых насаждений), а также несовершенство современной инфраструктуры (транспортная сеть, наличие парковок, объекты торговли, центры досуга).

**Ключевые слова:** город, качество городской среды, социологический опрос, мнение горожан, экологическая ситуация, городская инфраструктура.

## ENVIRONMENTAL AND SOCIAL ASPECTS OF QUALITY OF URBAN ENVIRONMENT OF KAZAN FOR THE OPINION OF CITIZENS

G. Safina, V. Fedorova, S. Alekseev

**Abstract.** The ecological and social aspects of the quality of the urban environment in different areas of Kazan are considered in the article. The conducted sociological survey made it possible to identify the actual environmental problems for each of the city's 7 districts (drinking water quality, atmospheric air, green areas), as well as the imperfection of modern infrastructure (transport network, parking lots, trade objects, leisure centers).

**Keywords:** city, quality of urban environment, sociological survey, opinion of townspeople, ecological situation, urban infrastructure.

В настоящее время в структуре города Казани выделяются 7 районов: Авиастроительный, Вахитовский, Приволжский, Советский, Московский, Кировский и Ново-Савиновский.

*Авиастроительный район* общей площадью в 7179 га с численностью населения 116 тыс. человек располагается в северной части города. В районе находятся 9 крупных промышленных предприятий, среди которых - «Казанский вертолетный завод» АО «Вертолеты России», АО «Казанское моторостроительное производственное объединение», филиал ПАО «Туполев» «Казанский авиационный завод им. С.П. Горбунова», филиал АО «Татэнерго» «Казанская ТЭЦ-2». Среди особенностей района следует отметить входящие в его состав 11 поселков и частный сектор, занимающий значительную часть территории, в котором проживает почти треть жителей.

На северо-востоке Казани располагается *Ново-Савиновский район*, с численностью населения 213,4 тыс. человек и занимающий площадь в 2066 га. В районе функционируют 3 крупных промышленных предприятия: АО «Завод Электон», АО «БКК», АО «Татэлектромонтаж». Северо-восточную и восточную части города занимает самый крупный

по численности населения *Советский район* (305,5 тыс. человек), в состав которого входит поселок-экслав Дербышки. Площадь района составляет 16700 га. В районе располагаются 22 промышленных предприятия.

*Вахитовский район* располагается в центральной части города, это самый малочисленный по населенности район (86,6 тыс. человек). Площадь района составляет 2582 га. Район является сосредоточением культурных, образовательных и научных учреждений. Здесь расположено 52 «зеленых» объекта (парков, садов и скверов), занимающих суммарно 393 га площади.

*Приволжский район* площадью 11517 га с населением 248,8 тыс. человек занимает южную часть города. На территории района расположены 50 крупных предприятий, среди которых - ОАО «Казанский медико-инструментальный завод», АО «Нэфис Косметикс», ОАО «Казанский завод синтетического каучука», филиал АО «Татэнерго» «Казанская ТЭЦ-1».

*Кировский район* расположен в северо-западной части города. В структуре района особое место занимает поселок-экслав Юдино, крупнейшая в городе лесопарковая зона. Район имеет площадь 10879 га, численность населения в

нем достигает 114,7 тыс. человек. В районе расположены 15 крупных и средних предприятий.

Также в северо-западной части города находится и *Московский район*, площадь которого составляет 3881 га, а население 131,9 тыс. человек. На его территории функционируют 27 промышленных предприятий, при этом основным является ПАО «Казаньоргсинтез» [1].

По данным опроса среди жителей Казани, 69% опрошенных придерживаются мнения о том, что задача повышения качества городской среды является наиболее значимой задачей для руководства города. При этом лишь 17% опрошенных считают, что у руководства города есть более значимые проблемы. Точку зрения о высокой значимости задачи повышения качества городской среды разделяют жители всех районов Казани. Доля таковых составляет от 62% опрошенных в Московском районе до 78% опрошенных в Вахитовском районе.

В число наиболее важных составляющих высокого качества городской среды входят

благоприятная экологическая ситуация в городе и развитая городская инфраструктура. В отношении обеих составляющих казанцы придерживаются мнения о их высокой значимости. Так, для 68% опрошенных жителей города наличие развитой городской инфраструктуры представляется важным.

Высокая доля опрошенных казанцев придерживается и мнения о значимости экологической ситуации в городе. Она важна для 67% респондентов, а для 28% опрошенных представляется скорее важной, чем нет. Доли опрошенных жителей по районам Казани, высоко оценивающих значимость экологической ситуации и развития городской инфраструктуры, приведены в табл. 1. В то же время такая высокая оценка значимости составляющих городской среды входит в определенное противоречие с оценками реальной ситуации, сделанной опрошенными.

Таблица 1. - Оценка важности составляющих городской среды

| Районы г. Казани | Составляющие качества городской среды |                       |                                   |                       |
|------------------|---------------------------------------|-----------------------|-----------------------------------|-----------------------|
|                  | Экологическая ситуация                |                       | Развитая городская инфраструктура |                       |
|                  | Важна                                 | Скорее важна, чем нет | Важна                             | Скорее важна, чем нет |
| Приволжский      | 69%                                   | 24%                   | 62%                               | 28%                   |
| Московский       | 71%                                   | 24%                   | 63%                               | 25%                   |
| Ново-Савиновский | 70%                                   | 23%                   | 74%                               | 21%                   |
| Вахитовский      | 63%                                   | 36%                   | 70%                               | 28%                   |
| Авиастроительный | 69%                                   | 32%                   | 74%                               | 24%                   |
| Советский        | 63%                                   | 29%                   | 75%                               | 17%                   |
| Кировский        | 61%                                   | 33%                   | 61%                               | 28%                   |

Полученные данные свидетельствуют о том, что сегодня положительную оценку общему экологическому состоянию города дают лишь 41% опрошенных (5% дают составляющей оценку «отлично»; 26% – оценку «хорошо»). Показательно, что оценивают экологическую ситуацию как «плохую» 23% опрошенных казанцев. В большей степени респонденты разделяют мнение о высокой развитости городской инфраструктуры Казани. В отношении этой оставляющей высокой оценки придерживаются 71% (13% дают составляющей оценку «отлично»; 58% – оценку «хорошо»).

При этом наибольшая удовлетворенность экологической ситуацией наблюдается у жителей Вахитовского и Приволжского районов, а наименьшая - у жителей Авиастроительного, Московского и Ново-Савиновского районов.

Степенью развитости городской инфраструктуры в наибольшей степени удовлетворены жители Вахитовского, Ново-Савиновского и Приволжского районов, а в наименьшей степени жители Кировского и Авиастроительного, см. табл. 2.

Если обратиться к отдельным составляющим, определяющим экологическую ситуацию, то наибольшее беспокойство у опрошенных жителей вызывает качество воды. Так, в Приволжском, Ново-Савиновском и Авиастроительном районах на низкое качество питьевой воды указывают 71% опрошенных; Советском – 76%; в Кировском – 69%. Ситуация лучше лишь в Вахитовском районе – доля дающих низкую оценку качеству питьевой воды здесь лишь 53%.

Таблица 2. - Доля респондентов, дающих положительную оценку составляющим качества городской среды по районам г. Казани

| Районы г. Казани | Составляющие качества городской среды |          |         |                                   |          |         |
|------------------|---------------------------------------|----------|---------|-----------------------------------|----------|---------|
|                  | Экологическая ситуация в районе       |          |         | Городская инфраструктура в районе |          |         |
|                  | Отличная и хорошая                    | Отличная | Хорошая | Отличная и хорошая                | Отличная | Хорошая |
| Приволжский      | 53%                                   | 6%       | 47%     | 67%                               | 14%      | 54%     |
| Московский       | 32%                                   | 1%       | 31%     | 60%                               | 11%      | 50%     |
| Ново-Савиновский | 36%                                   | 2%       | 34%     | 70%                               | 12%      | 57%     |
| Вахитовский      | 59%                                   | 8%       | 51%     | 78%                               | 10%      | 69%     |
| Авиастроительный | 32%                                   | 3%       | 28%     | 51%                               | 5%       | 46%     |
| Советский        | 42%                                   | 2%       | 41%     | 63%                               | 9%       | 54%     |
| Кировский        | 38%                                   | 15%      | 23%     | 56%                               | 11%      | 45%     |
| Всего            | 44%                                   | 5%       | 40%     | 65%                               | 11%      | 54%     |

Исследование указывает на наличие проблем с санитарным состоянием районов. Так, в 5 городских районах опрошенные жители дают этой составляющей низкую оценку. В Московском районе такого мнения придерживаются 66% опрошенных; в Ново-Савиновском – 58%; в Авиастроительном – 60%; Советском – 63%; в Кировском – 58%. В отношении же состояния придомовой территории мнение жителей делится примерно поровну. Лишь в Приволжском и Вахитовском районах чуть больше дающих высокую оценку этой составляющей – 57% опрошенных.

При оценке состояния атмосферного воздуха выявлено 2 района, в которых жители в основной массе высказывают недовольство - это Авиастроительный и Московский районы. Ситуация в этих районах определяется деятельностью ПАО «Казаньоргсинтез», представляющим один из основных стационарных источников загрязнения атмосферного воздуха в г. Казани [2;3]. В Авиастроительном районе низкую оценку состоянию атмосферного воздуха дают 86% опрошенных; в Московском – 69%.

Относительно благоприятной можно называть ситуацию с площадью зеленых насаждений и состоянием мест отдыха. Так, площадью зеленых насаждений удовлетворены 61% опрошенных в Приволжском и Вахитовском районах; 58% в Советском; 55% в Кировском. Состоянием мест отдыха в наибольшей степени удовлетворены жители Вахитовского (69%); Приволжского (64%) и Московского (62%) районов. В целом от 67 до 87% опрошенных горожан указывают на то, что им доступны благоустроенные места отдыха. Однако их состояние зачастую оставляет желать лучшего. Так, в зависимости от районов от 15 до 28%

респондентов указали на то, что места отдыха находятся в плохом состоянии, см. рис. 1.

В наибольшей степени это касается Кировского района. Несмотря на то, что на территории района располагается лесопарк «Лебяжье» с уникальным комплексом озер, он до последнего времени находился в крайне запущенном состоянии [4]. Уже к 2014 году озера Сухое, Светлое и Большое Лебяжье практически полностью пересохли, а озеро Малое Лебяжье сократилось до 6 га. И только в 2017 году были начаты работы по спасению озер, направленные на возвращение рекреационной ценности данной территории. Если обратиться к аспектам, отражающим развитие городской инфраструктуры, то в данном отношении в Казани наблюдается ситуация, схожая со многими городами-миллионниками. Здесь выделяется центр, относительно развитые районы и периферийные территории. К благоприятным транспортным аспектам относится строительство и функционирование метрополитена [5]. Так, население в целом высказывает высокую удовлетворенность состоянием, доступностью, равномерностью сети общественного транспорта. Наибольшее количество жителей, дающих высокую оценку, при этом проживают в центральном Вахитовском районе (83%), а вот в периферийных районах наблюдается наименьшая доля горожан, дающих такую оценку – в Кировском (58%) и в Авиастроительном (60%). Аналогичная ситуация наблюдается и в отношении состояния транспортной сети (наличие развязок, качество дорожного покрытия). Наиболее высокая доля опрошенных, дающих высокую оценку, приходится на Вахитовский район (74%), наименьшая – на Кировский (47%) и Авиастроительный (34%).



Рисунок 1. - Оценка доступности мест отдыха

Основные проблемы, связанные с использованием транспорта, обусловлены сложностями с парковками. Так, низкую оценку количеству организованных автостоянок дают 73% опрошенных жителей Авиастроительного района; 66% Ново-Савиновского района; 63% Московского. Такая же ситуация и в отношении количества парковочных мест во дворах – низкую оценку дают 79% опрошенных жителей Авиастроительного района; 72% Ново-Савиновского района; 64% Московского; 63% Советского.

В целом на хорошем уровне развита инфраструктура города, связанная с торговлей. От 69 до 85% опрошенных жителей склонны давать высокую оценку количеству магазинов повседневного обслуживания в районе своего проживания. Доля дающих высокую оценку количеству крупных торговых центров – 63 - 77%, за исключением Авиастроительного и Кировского районов, где она составляет лишь 22 и 35% соответственно. Практически не наблюдается проблем с наличием аптек, высокую оценку по данному параметру дают 78-91% опрошенных. Достаточно высоко оценивают жители Казани и количество учреждений общественного питания (кафе, баров, ресторанов и т.д.). Эту точку зрения разделяют 66 - 75% жителей обследованных районов, за исключением Авиастроительного и Кировского, где доли дающих высокую оценку лишь

50 и 55% соответственно. Аналогичное мнение и в отношении количества учреждений бытового обслуживания, которое удовлетворяет 58 - 77% опрошенных жителей в зависимости от района проживания.

Нуждается во внимании руководства города инфраструктура, связанная с досугом. Так, в большинстве районов города доля удовлетворенных количеством детских площадок составляет 45 - 58%, за исключением Авиастроительного района, где доля удовлетворенных лишь 34%. На недостаток спортивных площадок во дворах указывают жители Авиастроительного (71%) и Кировского (59%) районов. Аналогичная ситуация и с количеством досуговых центров для детей и молодежи. В целом им удовлетворены от 47 до 63% жителей, за исключением Авиастроительного и Кировского районов, где доли удовлетворенных лишь 24 и 38% соответственно.

Анализ экологических и социальных аспектов качества городской среды Казани, основанный на социологическом опросе горожан, позволил выявить актуальные для каждого конкретного района экологические и инфраструктурные проблемы. Разработка соответствующих проектных мероприятий, направленных на решение указанных жителями недостатков городской среды, позволит повысить ее качество.

*Литература:*

1. Официальный портал органов местного самоуправления города Казани [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kzn.ru>

2. Федорова В.А., Сафина Г.Р. Совершенствование транспортной структуры города как фактор улучшения состояния атмосферного воздуха (на примере г. Казань) / В.А. Федорова, Г.Р. Сафина // География: развитие науки и образования. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. - С. 432-436.

3. Алексеев С.А., Сафина Г.Р., Федорова В.А. Влияние предприятий химического комплекса на формирование и развитие городских агломераций в Республике Татарстан / С.А. Алексеев, Г.Р. Сафина,

В.А. Федорова // Вестник Казанского технологического университета. – 2013. - № 17. - С. 277-280.

4. Куржанова А.А., Сафина Г.Р., Кисляков А.В. Антропогенная нагрузка как фактор деградации озер Приказанского региона: Сборник научных трудов регионального научного семинара / А.А. Куржанова, Г.Р. Сафина, А.В. Кисляков // Геоэкологические проблемы Среднего Поволжья. – Ульяновск: УлГУ, 2008. – С. 102-105.

5. Сафина Г.Р., Федорова В.А. Освоение подземного пространства городов: проблемы и перспективы / Г.Р. Сафина, В.А. Федорова // География в школе. - 2012. - № 5. - С. 9-14.

*Сведения об авторах:*

**Сафина Гузель Рашитовна** (г. Казань, Россия), кандидат географических наук, доцент кафедры ландшафтной экологии Казанского федерального университета, e-mail: [safina27@mail.ru](mailto:safina27@mail.ru)

**Федорова Виктория Алексеевна** (г. Казань, Россия), кандидат географических наук, доцент кафедры ландшафтной экологии Казанского федерального университета, e-mail: [fva\\_14@mail.ru](mailto:fva_14@mail.ru)

**Алексеев Сергей Анатольевич** (г. Казань, Россия), кандидат социологических наук, доцент кафедры государственного, муниципального управления и социологии Казанского национальный исследовательский технологический университет, e-mail: [alekseyev75@mail.ru](mailto:alekseyev75@mail.ru)

*Data about the authors:*

**G. Safina** (Kazan, Russia), candidate of geographical sciences, associate professor of the Department of Landscape Ecology of Kazan Federal University, e-mail: [safina27@mail.ru](mailto:safina27@mail.ru)

**V. Fedorova** (Kazan, Russia), candidate of geographical sciences, associate professor of the Department of Landscape Ecology, Kazan Federal University, e-mail: [fva\\_14@mail.ru](mailto:fva_14@mail.ru)

**S. Alekseev** (Kazan, Russia), Candidate of Sociology, Associate Professor of the Department of State, Municipal Management and Sociology, Kazan National Research Technological University, e-mail: [alekseyev75@mail.ru](mailto:alekseyev75@mail.ru)



## РЕЦЕНЗИИ

УДК 37

### НАРОДНЫЕ ШКОЛЫ ПОД КРАСНОЯРСКОМ

И.П. Смирнов

**Аннотация.** В апреле 2016 года на сайте Российской академии образования было объявлено о выходе в свет 18 книг серии «Неопознанная педагогика» доктора педагогических наук, академика РАО Анатолия Марковича Цирульникова - руководителя поисковых исследований Федерального института развития образования Минобрнауки РФ. Они оценены как «важнейшее событие в отечественной педагогической науке» [1].

40 лет автор провел в научно-педагогических экспедициях: Якутия-Саха, Татарстан, Марий-эл, Калмыкия, Башкирия, Хакасия, Бурятия, Карелия, Кубань, Алтайский и Красноярский края, Тульская, Калужская, Московская, Рязанская, Еврейская автономная области, Киров, Вологда, Пенза, Новгород и еще Павловск, что под Питером... Намеренно избирал образовательные окраины, гибнущие и приговоренные к ликвидации школы, искал пути к их спасению. Побывал в школах, которых нет в статистике; где стоит задача не только образовывать, но и выжить; где по условиям обучения нельзя применить государственный образовательный стандарт. В статье представлена рецензия на книгу о научно-педагогической экспедиции в Красноярский край [2].

**Ключевые слова:** педагогика, образование, народные школы, Красноярск, А.М. Цирульников.

### PUBLIC SCHOOLS NEAR KRASNOYARSK

I. Smirnov

**Abstract.** In April, 2016 on the website of the Russian Academy of Education was announced the publication of 18 books in the series "Unidentified pedagogy" doctor of pedagogical sciences, academician RAE Anatoly Markovich Tsurulnikov - Head of Exploratory Research of the Federal Institute for Development of Education of the Russian Federation Ministry of Education. They are rated as "the most important event in the fatherland pedagogical science" [1].

40 years the author spent in research and educational expeditions: Yakutia-Sakha, Tatarstan, Mari El, Kalmykia, Bashkortostan, Khakassia, Buryatia, Karelia, Kuban, Altai and Krasnoyarsk, Tula, Kaluga, Moscow, Ryazan, the Jewish Autonomous Region, Kirov, Vologda, Penza, Novgorod and yet Pavlovsk, near St. Petersburg. Purposely chose educational outskirts, dying and sentenced to the liquidation of schools, looking for ways to save them. He visited the schools that are not in the statistics; where the task is not only teach, but also to survive; where training conditions can not apply state educational standard. Below is the review of the book on the scientific and educational expedition to the Krasnoyarsk region [2].

**Keywords:** pedagogy, education, public schools, Krasnoyarsk, A.M. Tsurulnikov.

*«Неопознанная педагогика» академика Цирульникова»  
«Ребёнок должен жить не в интернате» (А.М. Цирульников)*

Чем дальше школа от Москвы, тем больше в ней самобытности, тем далее она отходит от столичных предписаний и стандартов. Нет, не совсем так: не «уходит», а принуждена уходить, если желает выжить и даже развиваться. Можно сказать, принуждена уходить от «государства» в «народ». Тому подтверждение – педагогическая экспедиция А.М. Цирульникова в Красноярский край.

«В глазах более теплых стран Россия всегда воспринималась как Сибирь», – прочитав этот пролог автора к своей книге, вспоминаешь, как в островных государствах Латинской Америки на фразу «I'm from Russia» аборигены морщат лоб, но на слово «Siberia» сразу откликаются

знаковыми ассоциациями: «Siberia, frost, bears, vodka» (Сибирь, мороз, медведи, водка). Попросят рассказать о Сибири. А что скажешь, экзотика и только. А.М. Цирульников по этому поводу замечает: «Для собственного отечества Сибирь всегда была краем, которым думали прирастать, а, на деле, убывали, пытались убрать с глаз вон, заткнуть, а оно обнаруживалось и мозолило глаза» [2, с.2].

Из этого и родился его замысел написать книгу о народной школе. Как? В начале XXI века? Но, оказывается, такие школы еще сохранились, более того, они развиваются, взаимодействуют, создают горизонтальные самоуправляемые структуры. Иного им не дано,



ибо «центральные власти теперь уже официально, законодательно, через сонм поправок в законе отвернулись от школы; она держится на людях, на учителях, на местном сообществе» [2, с.2].

Впрочем, так и всегда было. Как заявила автору одна сибирская учительница: «При любом режиме я все равно закрываю двери класса, остаюсь наедине с учениками и говорю им все, что хочу» [2, с.3]. Просто этого не слышно в Москве. Но автор поехал, встретился и услышал.

Начало Красноярской педагогической экспедиции А.М. Цирульников – Енисейск, называемый «отцом сибирских городов». Не только потому, что через него проходили Беринг, Хабаров, камчатские экспедиции Петра. Это уже дальняя история, когда в первых церквах, за неимением колоколов, звонили в якоря.

Автор описывает историю поближе к нам. Енисейск известен и как столица репрессированных. Точнее, одна из столиц; в 30-е годы их было много. Жила в Енисейске в ссылке последняя любовь адмирала Колчака Анна Тимирева. Боевой генерал Алексей Тодорский возил на лошадке воду. У него за стенкой в коммунальной квартире жили сестры Лаврентия Берия. Вторая жена легендарного маршала-героя, талантливая певица Большого театра Ольга Михайлова-Буденная двадцать лет отсидела в лагерях и в сорок седьмом была сослана в Енисейск. Работала в школе на должности сторожихи и уборщицы. «А Буденный, как он на это реагировал?» – спросил А.М. Цирульников у своего гида-школьника. – «Он женился в третий раз» – скупой ответил мальчик [2, с.17].

Нужен ли в Енисейске учебник истории, над которым ломают копы лучшие столичные умы? Ученики школ здесь пишут его сами, с натуры. В одном из таких проектов с названием «Изгнанные в Сибирь глазами потомков» рассказана история родных, репрессированных и сосланных в Красноярский край [2, с.14]. Восприятие истории становится глубже, искреннее, правдивее: «Пережив и приняв боль родных как свою, – пишут ученики в своем исследовании, – мы иначе смотрим на историю. Прошлое позволило нам ощутить корни, соотнести свою жизнь с другими масштабами. Будущее зависит уже не от старших поколений, а от нас, которым сегодня по 14 - 15 лет» [2, с.16], - вспоминает автор свои школьные встречи. Хорошо, если такие убеждения школьники пронесут через всю жизнь.

В Енисейске – гимназии, монастыри и тюрьмы - все по соседству. «С зоной у нас налажен взаимообмен, – рассказал директор казачьей гимназии В. Карпачев, – оттуда рабочая сила, а отсюда одежка и книги в тюремную библиотеку. Клуб в Епишино, школа в

Шишмарево и многое другое строится, как и раньше, людьми, «твердо вставшими на путь исправления. Лагеря и поселения густо стоят вокруг Енисейска. Такая вот социальная среда у этой народной школы», - замечает автор.

«На маленький городок одиннадцать церквей, не пройдешь мимо», – дополняет описание школьной среды в Енисейске А.М. Цирульников. На деревянном доме с голубыми ставнями – немислимая прежде табличка: «Министерство образования Российской Федерации. Красноярско-Енисейская епархия. Православная прогимназия во имя св. Кирилла и Мефодия» [2, с.24]. Описанное автором необычно и плохо вяжется не только с законом «Об образовании в РФ», но и более строгими конституционными нормами. Однако, эта народная школа имеет лицензию министерства. Получила она ее 24 мая 1994 года, аккуратно в день Святых равноапостольных Кирилла и Мефодия – эти имена за школой и закрепили.

Школьники многих городов России ходили и ходят на демонстрации, митинги. Здесь же ученики и учителя идут крестным ходом по городу, несут тропари, славянские буквы... Система потихоньку распространяется: в крае две прогимназии и несколько начальных православных школ.

Это не возврат к прошлой монастырской школе, а попытка найти себя в настоящем, реальном мире. Религия мирно вошла в школу, не нарушая ее главных целей и принципов. Как рассказала автору директор школы С.Ю. Карасева: «Отец Николай, – в прошлом математик, отец Геннадий – физик». Противоречий с наукой она не видит, и в физике много законов – не формул, а законов мироздания. А в гуманитарных предметах – тем более. В русской литературе – в ней многое не понять без знания вероучений. Да и у самого директора, по описанию автора, «молодой, энергичной женщины, повязанной в платок, в каком богобоязненные бабки ходят в церковь, мирское все равно выглядывает из-под него» [2, с.27]. Светское интегрировано в религиозное? А может – наоборот? Современная наука оценила бы это как сложноорганизованную систему. Но ведь хорошо работает!

Церковное, правда, несколько довлеет над мирским. А.М. Цирульников отмечает некоторое противоречие светской линии развития. Когда приглашают на работу, например, учитель проходит собеседование со священником. Над руководителем школы - попечительский совет и в принципиальных вопросах необходимо получить его благословение.

Школа, как бы, находится в двойном

подчинении. Автор поинтересовался: что делает директор, получая бумагу от органов управления, а там – несоответствие церковной морали? «Мы с управлением образования сотрудничаем – дипломатично ответила директор. – Но если приходит приглашение участвовать в таком-то мероприятии, а у нас пост – естественно, мы не можем участвовать. И либо там, в управлении, передвигают мероприятие, либо с пониманием к нам относятся» [2, с.30].

В прогимназии девять классов, потом идут в обыкновенные школы. Режим в школе такой: в восемь тридцать молебен, потом уроки, обед, внеклассные занятия, самоподготовка, репетиции... Но домой можно уйти в любое время, по желанию. «А у вас есть физические наказания?» – спрашивает автор отца Николая. – «Вообще-то, мы не применяем, но если родители спрашивают – выпороть что ли? – говорим, выпороть. И результат очевиден, обычно даже спрашивать не надо, – смеется отец Николай, – видно, что выпороли» [2, с.32].

Опросив родителей, А.М. Цирульников пришел к выводу: если рядом две школы, одна обычная, а другая православная, многие предпочитают последнюю. Вот только по какой причине? «Понимаю», - заключает автор, что увидел попытку создать обычную школу, но на других основаниях. «Школа с православным уклоном» – один вариант из многих народных школ.

Нужно, не нужно? Коммунисты были семьдесят лет. А этому тысяча лет на Руси. Но не навязывают же? Не неволят? Вот как станут неволять...- колеблется в выводах А.М. Цирульников. И, чуть поспешно, заключает: «Для меня вопроса нет» [2, с.33].

Вопрос, пожалуй, остается. Не правовой, не социальный и не политический, а чисто педагогический, но очень важный: почему православная школа, выражаясь в современных терминах, имеет более высокий рейтинг? И ответ на него можно поискать...

Прошло немногим более 20 лет как Россия, тяжело переступив через порог принудительного атеизма, начала поиск новых векторов государственно-религиозных отношений. Приходит признание религии как первоосновы мировоззрения, как базиса духовного начала. Почти все благотворительные организации в мире основаны на вере. К религии поворачиваются и наука, и образование, и все общество. Вспомним, с 2012 года в школах введен курс «Основы религиозной культуры и светской этики». Патриарх всея Руси избран почетным членом Российской академии образования. После многолетних дискуссий

Высшая аттестационная комиссия Минобрнауки РФ официально включила «теологию» в перечень научных специальностей.

В июне 2017 года состоялась первая защита диссертации по теологии: «Разрешение проблем русского богословия XVIII века в синтезе святителя Филарета, митрополита Московского». Ее автор Протоиерей Павел Ходзинский так объясняет вхождение религии в науку: «Признание теологии направлено на то, чтобы наше государство перестало быть атеистическим и стало светским» [3]. На сегодняшний день по специальности «Теология» в вузах России обучаются 4525 человек. Теология становится новым научным направлением.

«Религия есть формула нравственности» (Достоевский) – так и в Енисейске понимают смысл и цели православной, народной в своей основе, школы. Религия базируется на общечеловеческих ценностях: честность, бескорыстие, неприятие насилия, почитание семьи и старших, уважение труда. Именно поэтому тема взаимодействия религии и образования все более обретает педагогический характер. В Бурятии, например, бывший учитель английского языка, теперь местный пастырь Николай Маркин, сказал автору про Усть-баргузинских (а прозвучало шире) школьников: «Этим детям нужен не английский. Им нужен Бог» [4, с.6].

А.М. Цирульников приводит в книге размышления директора школы: «Изначально было опасение, что школа перерастет в церковь. Но потом мы поняли, что так создать приход невозможно. Но можно бросить доброе семя» [2, с.27]. В Енисейске оно брошено и дало всходы...

Но Енисейск - это город. Здесь рядом предприятия, инфраструктура, церкви, можно опереться на производство, «зону», наконец. А как быть, если вокруг школы пусто на десятки верст, есть огромное пространство, но без социальной среды? Да и сама деревня, где ютятся школа, грозит исчезнуть. Как Абалаковская школа, которой по нормативам «реструктуризации» (укрупнения школ) уже не должно быть на свете. Демографическая яма... «Я цифры знаю наизусть, – говорит директор, милая, хрупкая женщина В.А. Актуганова – в этом году будет 39 человек, потом 36, 34... в следующем – у меня уже не будет 1-го класса. Потом 5-го и 6-го – если уезжать будут» [2, с.58].

«Беда и с учителями, стали внедрять вахтовый метод. Каждую пятницу приезжает учительница из города, ночует у директора, на второй день учит, вечером уезжает. Нет специалиста по химии, труду, музыке, много лет не было математики, географию преподавала специалист с

худграфа, не могла на карте найти Северный Ледовитый океан...» [2, с.59]/

На этом месте повествования А.М. Цирульникова невольно вспоминаешь старый анекдот про то, как в одну сельскую школу требовался учитель английского языка. Наняли Рабиновича и, спустя шесть лет, выяснили, что он все это время обучал детей другому языку - идишу. Дети прекрасно разговаривали на нем. Обнаружилось это, когда один из них приехал в большой город сдавать вступительный экзамен по английскому в вуз.

Многие просто боятся «прелестей» сельского быта. В Красноярском крае, если зимой в минус тридцать пять детей не учить, вообще уроков не будет. В прошлом году приехала учительница молодая, не справилась с печкой, заморозила дом, заболела и уехала. Кого печка пугает, кого колодец. Опытных же учителей интересует, что будет с поселком, сколько детей в классе. Узнают и пугаются. Тех, кто не пугается – тринадцать человек. И отнюдь не старые.

Учителя живут не зарплатой, домашним хозяйством. У директора – восемь коз, огород. «Если бы, - говорит она, - хоть немножко помогли сельскому хозяйству... Но никому, видно, это не нужно. Единственная надежда на школу. Если школа закроется, деревенька исчезнет сразу» [2, с.59].

Здесь то и установил А.М. Цирульников новое, истинно народное явление в образовании: чтобы выжить самой и спасти школу, маленькая деревня берет приемных детей. Заглянул в семью Лаврентьевых, у них одиннадцать детей, в том числе семеро приемных: Дина, Илья, Саша, Лена, Галя, Маша, Игорь. И в семьях соседних деревень есть приемные дети: где по одному берут, где помногу. В Чалбышеве, тоже деревня на грани исчезновения, – взяли восемь детей, в Майском – десять. Все для того, чтобы выжила школа!

Отец семейства Лаврентьевых, Владимир Владимирович, считает, что количество приемных семей зависит от отношения администрации [поддерживает или нет], от информирования [многие просто не знают, что есть такая форма жизни]. А от уровня материального обеспечения число приемных детей не зависит. Вот так! Если нормальные родители, у них уровень, в основном, среднего достатка. «Среди приемных родителей, – говорит, – банкиров не встречал». Ну, а тем, кто ниже среднего уровня, детей просто не доверяют. Они склонны к пьянству.

Знают здесь и статистику: только шесть процентов выпускников детских домов создают семьи и лишь два процента из них – законопослушны, остальные уходят в криминал.

«Совершенно не приспособлены к жизни, – говорит Лаврентьев о детдомовских, не знают, как принести воду, полить огород – детдом ничему не учит. А теперь Игорь, ему одиннадцать лет – и дров наколет, и баню затопит, и коровник сам вычистит» [2, с.63].

«Маленькой деревне деваться некуда, - делает автор грустный вывод. Чтобы выжить, не исчезнуть, невзирая на обстоятельства, надо выкручиваться, находить неординарные решения. Может быть, приемная семья в малой деревне – одно из них?» [2, с.102].

Согласиться с Лаврентьевым трудно, но можно. Но и такая возможность скоро будет перекрыта: Совет Федерации недавно начал обсуждать вопрос о возможных законодательных ограничениях на передачу детей-сирот.

В одной из таких посещенных школ А.М. Цирульникова заинтересовало исследование о причинах исчезновения деревень. История восстановлена прямо по хронологии. Вот фотография 1940-х годов: зима, много детей с учительницей весело играют в снежки. А вот 50-е: группа детей собирается на работу в бригаду, шесть человек и лошадь, строгие лица. Привал в покинутой деревне, это уже 70-е, туристы выглядывают из пустых проемов школьных окон, детей не видно. За 30 лет исчез колхоз, исчезла школа - превратились в объект туризма.

Колхоз назывался «Имени Сталина». По имени видно, не бедный был, жил неплохо. Но вот под лозунгом укрупнения решили слить колхозы «Память Ленина» и «Имени Сталина». Колхозники нутром почувствовали угрозу деревне. Сохранился протокол заседания: уполномоченные из области удивлены - у собравшихся в сельском клубе какая-то замкнутость, недопонимание поставленного вопроса. Им говорят: «Товарищи, неужели наша партия и правительство хотят сделать, чтобы народу хуже было»? Убедили, укрупнили... и упразднили. И колхоз, и школу, и деревню. «Это одна и та же история исчезнувшей деревни. А, может быть, и исчезающей вслед за ней страны», - замечает автор [2, с.68].

«Что же это напоминает – из более близкого нам времени? – задается вопросом А.М. Цирульников. - Неперспективные деревни», их укрупнение? Верно, но не только их».

Страсть к укрупнению – это своеобразный «русский крест». Укрупняли сельскохозяйственное производство (20-е годы) путем коллективизации и ликвидации «кулачества» как класса. Укрупняли индустрию (30-е годы) путем удушения развивавшегося 130 лет кооперативного движения, которое было объявлено отжившим «мелкобуржуазным

элементом». Восстановить кооперацию до сих пор не удастся. *Доля малых предприятий в ВВП европейских стран свыше 50%, у нас около 10* [5].

В последние годы взят курс на укрупнение (по факту - ликвидацию) «неперспективных учреждений образования», малых школ. По этому поводу автор делает важное обобщение, что треть запланированных к ликвидации сельских школ страны, плюс сегодняшние детдома, колонии, интернаты разного вида, пришкольные интернаты - ведут к массовому интернату, интернату как доминирующему социально-педагогическому явлению в России. И протестно заключает: «Ребёнок должен жить не в интернате» [6, с.24-25].

К этой теме академик А.М. Цирульников возвращается во многих своих книгах, слишком волнительна она для образовательных окраин России. «Реформы сверху», считает он, - часто сводятся к тому, чтобы закрыть дорогие маленькие школы, а детей возить в больших и дешёвых автобусах. Но в Карелии сделали расчёты, и оказалось, что школьный автобус дороже, чем содержание маленькой школы: просёлочные дороги, погодные условия, дороговизна бензина, техническое обслуживание и большие расстояния не дадут экономии. А что дадут? В той же Карелии закрыто 210 маленьких школ - теперь там 210 мёртвых, «убитых» деревень» [5, с.23].

Дополним автора: в России за это время число школ сократилось на треть, сельских - еще больше, а число школьников - возросло на 7 процентов. Если охват детей и подростков общим образованием в Санкт-Петербурге составляет 97%, то в Ингушетии - всего 62% [7]. В Северо-Кавказском федеральном округе в этом учебном году 7 тысяч школьников учились в третью смену. Примерно такая ситуация была в стране после войны. Правда, премьер-министр Д. Медведев выделил на это 5 миллиардов рублей, но регионы уже не верят в скорое решение проблемы.

Как сообщила в ходе «правительственного часа» в Госдуме вице-премьер О. Голодец, в российских школах не хватает около 6 миллионов мест. Только в Республике Бурятия нужно построить 113 школ. Там уже идут на крайние меры: Советский районный суд Бурятии своим решением обязал администрацию Улан-Уде ликвидировать третью смену [8]. Другие меры уже не помогают.

Укрупнение школ, профтехучилищ и колледжей обернулось сокращением возможностей образования. По этому поводу бывший президент РАО, академик Никандров Н.Д., замечал: «Возможно, достигается некая экономия за счет объединения, уменьшается

административный аппарат. Но если брать другое - качество образования, качество общения, потому что школа есть некая семья, это полностью исчезает при гигантомании» [9].

Стало быть, вопрос есть и звучит он так: почему же все делается наоборот, вопреки логике и в ущерб интересам людей? Ведь гигантомания в последние годы стала стержнем образовательной политики.

Еще совсем недавно педагогические вузы были в каждом регионе, почти в каждом - сельскохозяйственные. Теперь их «укрупнили», создав «опорные университеты». Колледжам рекомендовано иметь не менее 1000 студентов, что ведет к их ликвидации в малых районах. Детские сады присоединяют к школам, школы - к колледжам, колледжи - к вузам. «Укрупнение вплоть до исчезновения» - так назвал А.М. Цирульников один из разделов своей книги [2, с.63]. Оценка точная и убойная, добавить нечего.

Заметим только, что министерство, устанавливая в своих нормативах «Критерий 1. Социальная эффективность сети» - территориальную доступность (с учетом наличия общежитий и/или транспорта для доставки обучающихся, состояния дорог в территориях), легко забывает о нем [10]. Хотя винить в этом только образовательное министерство было бы неверно.

В докладе Счетной палаты, опубликованном еще весной 2015г., указывалось: «9,5 тысячи населенных пунктов, имеющих до 1,5 тысячи жителей, не имеют сегодня детских садов. 877 из них находятся на расстоянии более 25 км от ближайшего садика. В трети этих сел и деревень нет общественного транспорта. В 6 тысячах населенных пунктов нет школ. Из 940 деревень детям приходится добираться до школы более 25 км...». Как видим, критерии разработать нетрудно, добиться их реализации сложнее.

Задачу доступности образования для всех детей ставили и 100 лет назад. В 1915 году в России был разработан проект школьной реформы, который предусматривал территорию школьного округа в селах не более 3 верст (чуть больше 3 км). Реформу завершить не успели: грянула Октябрьская революция, за ней Гражданская война... [11]. В России, слава богу, войны не было, но реформа «ушла в песок» в мирное время. Памятуя исторический и собственный опыт, следует и нам воздерживаться от нереальных планов и популистских обещаний.

На такие мысли наталкивают путевые записки А.М. Цирульникова из Енисейска в ныне ставшие памятными места исчезнувшей деревни Галкино, бывшего «колхоза имени Сталина» и в еще

многолюдную, но уже наполовину приемную семью Лаврентьевых.

«Неподалеку от той исчезнувшей деревни и другой, пока еще не совсем исчезнувшей, - развивает эту мысль А.М. Цирульников, - мне в руки попало исследование – не учеников, а советников из Высшей школы экономики, обосновывающих политику «реструктуризации» – укрупнения и закрытия сельских школ. Так вот, предложено почти всю сельскую среднюю Россию, Сибирь и Север отправить в интернат. Выпущено пособие: как избежать лишнего шума и несоответствия законодательству, превращать одни школы в филиалы других, чтобы потом упразднить в связи с реорганизацией» [2, с.67]. Этот факт автор комментирует набором крутых слов, с трудом вмещающихся в рамки цензуры, поэтому их лучше не перепечатывать. За такие «перепосты» сегодня могут и наказать!

А вот глубже раскрыть истинные мотивы реформаторов следовало бы. Они простые, как и у тех, кто укрупнял «кулаков», кооперацию и «неперспективные деревни»: бюджет сокращается, а расходы растут. Министерству велено искать пути экономии на образовании, в ущерб качеству, в ущерб людям. Никто и не ставит задачи сделать лучше, делают «как всегда».

Слишком поздно разрушение малых школ как разрушение складывавшейся веками сельской общины, замеченное А.М. Цирульниковым на образовательных окраинах страны, встревожило центр. Новый министр образования и науки РФ Ольга Васильева, выступая на Всероссийском съезде сельских учителей в сентябре 2016 г., поспешила заявить: «Мы будем сохранять малокомплектные школы». Заявление обнадеживает... Огорчает другое: вместо того, чтобы вести вперед, российское образование водят по кругу: от министра к министру. Один «укрупняет», другой – «сохраняет». И то, и другое одинаково называется реформой, после которой школе, наконец-то, обещают счастье. По итогам реформ виноватых не называют, есть только победители. В России уже родился новый афоризм: «Если нельзя ответить на исконно российские вопросы: Кто виноват?» и «Что делать?», возникает третий: «Когда это кончится?». Пока и он без ответа.

А.М. Цирульников не только ученый, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, но и член Союза писателей. И он то знает, что читатель любит «happy end» - борьбу плохого с хорошим, в которой побеждает хорошее. Потому, наверное, в книге больше примеров «хорошего», народного приспособления к реформам и

победных сражений, порою героических, за собственное выживание.

Когда-то в поселке Колесниково, приписанному к городу Лесосибирску, по советским понятиям, был рай, – описывает автор свой очередной педагогический маршрут. Птицефабрика, кормившая город, процветала. Специальный автобус возил народ в бассейн, на экскурсии. Трудовое воспитание было организовано: школьники вместе с родителями выращивали кур, продавали, и на счет школы шли деньги. Вдруг все рухнуло.

Так бы и ушел поселок Колесниково в небытие, если бы не школа. Она, как Брестская крепость, не сдастся. Вышла на новые рубежи и сосредоточила в себе медпункт, почту, пожарку, самоуправление... Не будь школы, негде было бы бабушкам и дедушкам получать пенсию. И медицинскую помощь людям здесь оказывают, и участковый милиционер приезжает из города сюда – больше в поселке некуда. Не будь школы, не было бы телефона, воды, тепла, света (она – единственное в поселке юридическое лицо, заключающее договоры с конторами). Ничего бы не было.

Люди не только не дали поселку умереть, но и сотворили в нем некое чудо под названием «Отчий дом. Школа радости». Зовут этих людей Колосовы, семья учителей. Отец, мать, два сына, две невестки, педагогический стаж семьи – сто пятьдесят лет. Династия – не из далекой истории; они приехали в поселковую школу пятнадцать лет назад».

«Когда все сломалось, - говорит отец, - встал вопрос – надо что-то делать». «В поселке сплошная безработица, многие ударились во «всероссийский грех», и дети «оказались никому не нужны» – подсказывает жена. «И вот мы решили, что школу нужно сделать домом, отчим домом».

«А с чего дом начинается? С обстановки...» – Ну, вы это видели – рассказывают дальше. – «Следующий шаг – надо детей кормить. Мы поняли, что никто нам средств на горячее питание не даст. А дети дома не доедают. Поэтому собрали благонадежных родителей и стали сами сажать картошку, овощи... плюс администрация дает дотацию. И мы стали кормить детей бесплатно... Это был такой шаг, что когда на следующий год родители, которые вели... ну, такой образ жизни, не делали ничего – увидели, что их дети идут организованно на поле, сажают, убирают – когда они это увидели, некоторые начали тоже у себя дома сажать».

Потом в школу завезли компьютеры. Отец понял, что пришла другая эпоха, и передал директорство сыну. Но жители собрались на сход

и сказали: «Георгий Федорович, вы же всех знаете, будьте председателем поселкового совета...». Так школа стала и сельсоветом.

Дороги чистят всю зиму. Решают квартирный вопрос – в поселке много бесхозных домов. За жилье, за свет платить люди тоже приходят в школу. И телефон в поселке, единственный только в школе, специально вынесли в коридор, чтобы в скорую помощь хоть дозвониться.

Не хотелось бы снижать позитивную тональность рассказа А.М. Цирульникова о школе – «Брестской крепости» поселка Колесниково. Напротив, надо вместе с автором восхититься стойкостью обороняющих ее защитников. Понять хотелось бы другое – почему на сельскую школу обрушивается такой груз забот и страданий?

Тот факт, что школа становится центром единого культурно-образовательного пространства на селе обоснован, общепризнан и очевиден. «Подчас это единственный очаг культуры в деревне», – подчеркнула председатель Совета Федерации Федерального Собрания Валентина Матвиенко 3 февраля 2017 г. на встрече с тружениками социальной сферы села. «Школа выполняет важную функцию – культурного центра села», – подтвердила на той же встрече и министр Ольга Васильева [12]. Но в примерах А.М. Цирульникова по Красноярскому краю, усиленном десятком его же наблюдений в других регионах, школа нередко становится не только культурным, но и экономическим, а в поселке Колесниково – еще и административным центром.

На одном семинаре сказали: «Если есть производство, то пусть школа остается, нет производства – закрывать. Но так ведь и город тоже закрыть можно? – рассказывает автору Колосов-отец. – Учеников сейчас 58, а на следующий год будет 38. В горно говорят, что депутаты вас пока поддерживают, но вы думайте, думайте, как помещение использовать. Экономически идеальна школа-бочка, набитая селедкой. Полторы-две тысячи детей, по сорок человек в классе – коммунальных расходов не так много, а финансирование приличное. В этих условиях маленькой школе трудно себя отстаивать. Я понимаю так: вначале идут цифры, экономика, а в конце дети» [2, с.76].

Вот уже и Колосовым вдолбили, что в России деньги на первом месте, а дети на втором, хотя в Конституции записано наоборот. Получается, деньги в одних руках, дети – в других. А страна одна, и дети в ней общие, и ответственность за них должна быть общая.

Идеологи укрупнения образовательных учреждений называют новую реформу

«осмысленной задачей», хотя и сами признают, что она может «отразиться на качестве образования» [13]. Но что же это за идеология, что это за реформа, если она подвергает риску самое главное?

«Мне слух режет, – возмущается Колосов, когда говорят, что уровень образования на селе ниже, чем в городе. Какой уровень? Если объем знаний, это один уровень. Сколько поступает, не поступает – другой уровень. Коммуникации – третий. Применение на практике – четвертый. Успешность в жизни – пятый. А уровень суицида среди «образованных» и «не образованных», города и деревни – где больше? Но тогда – надо ли такой «объем образования» получать или, может быть, просто стоять на земле крепче?» [2, с.77]. Возможно, в этом рассуждении педагога «из глубинки» и заложен главный вопрос: а что такое успешность в образовании? Похоже, это педагогической науке пока неизвестно.

Во всяком случае, когда «Учительская газета» при поддержке Минобрнауки России, Комитета по науке, образованию и культуре Совета Федерации и Общественной палаты Российской Федерации объявила Всероссийский конкурс «Успешная школа», в Положении о нем Критерии оценивания успешности совсем иные, чем в стоящем на земле Колесниково. Перечислим их:

- языковая и информационная грамотность;
- понимание миссии школы;
- умение аргументировать свою позицию;
- наличие ценностных ориентиров;
- соблюдение этических норм... [14].

Для сельской школы такие критерии успешности сложны и абстрактны. В них нет ключевых жизненных ориентиров, о которых рассказывают А.М. Цирульникову его многочисленные собеседники. Нет их и во многих написанных для школ учебниках. По мнению Колосова-младшего, большую часть школьного учебника можно объяснить на примере деревенской печки. Одно дело, когда рассказываешь на уроке про скорость химических реакций – сидит ученик с отсутствующим видом. И совсем другое, когда выясняется, что он сам может менять скорость реакции – через «поддувало»! Или ведешь урок «Разделение смеси методом дистилляции». Ничего не понимает. «А самогонный аппарат видел?» – «А! Что ж вы сразу не сказали». И все тут же объяснит, начертит. «В общем, от печки, – заключает сын-директор, – я бы даже учебник такой написал – на основе печки». Темой учебной недели, по его мнению, может быть также «Енисей-батюшка и напоит, и накормит» (о великой русской реке, основных промыслах и профессиях).

Колосовы, как понял А.М. Цирульников, разворачивают народный календарь как содержание образования – а откуда же еще ему взяться? – на математике, на музыке, на труде, на занятиях по развитию речи, на обучении грамоте. А с другой стороны, традицию дополняют современным образованием, связывают их. Ну, не всегда, говорят Колосовы, там, где можно [2, с.79].

Последняя оговорка («там, где можно») очень важна с точки зрения классической педагогики. Истории образования известны попытки построения учебного процесса «от печки», путем глубокого погружения в производство. Идеолог «трудовой школы» Блонский П.П. тоже предлагал изучать систему наук на примере одной паровой машины. «Учителем физики теплоты явится паровая машина, - писал он. – В связи с нею мы изучим ряд вопросов: термометры и коэффициенты расширения газов, твердых и жидких тел, калориметр, упругость водяных паров, точка кипения и парообразования. Все это даст работа при котле» [15].

Классики тоже ошибаются. Ошибка Блонского, в том числе и по оценке его современников (Ф. Королев), состояла в том, что он рассматривал усвоение научных знаний школьниками лишь как средство для осмысленного труда на узком производстве и старых технологиях.

Народная школа - это не вольная школа; при получении лицензии она берет на себя груз образовательных обязательств. И если она вынуждена от них отклоняться, то только потому, что возложившее на нее обязанности государство не выполняет свои - по обеспечению функций школы. Тогда и приходится обучать «на печке» или «на котле» за неимением учебных пособий.

На прощанье, вспоминает автор, Колосов-младший сказал: «Что-то стоящее надо искать не в государственном. Политика там всегда та же: укрупнение капитала и власти, унижение маленькой школы и маленького человека. Но это же бесперспективно» [2, с.83]. Читаешь подобные строки в книге А.М. Цирульникова и думаешь, как же нужно запугать народ, чтобы он стал бояться собственной власти, и чтобы выживание сельской школы шло вопреки ей.

«В педагогических экспедициях», - пишет автор, – я встречал людей, которые своим видом, тем, что они делали – как бы говорили: а можно жить иначе». И подтверждает это посещением уже южного направления – Балахты. Когда-то в него входил район, затопленный при строительстве Красноярской ГЭС. Под воду ушли райцентр и 31 деревня – живые прообразы

знаменитой распутинской «Матери». У каждой деревни была своя история, были школы...

Оставшимся на суше, в «живых» после этого нужен был стимул, толчок, надежда на перемены, хотя бы в следующих поколениях. Решили объединить ресурсы, сильные стороны разных учителей, школ и деревень. «Первоначально, – рассказали автору педагоги, – была идея «ассоциации», но юрист посмотрел в нормативной базе – не можем так называться, собственного имущества не имеем. Пришлось стать «простым товариществом», как сказано в Гражданском кодексе РФ».

Объединились пять школ и сельскохозяйственное училище, определили направления. На базе одной из школ – в селе Кожаны – создали профильные классы, и туда по субботам стали съезжаться дети из других деревень. Создали парк техники: акционерное общество дало в аренду на пять лет четыре автобуса и «уазик», и еще у некоторых школ транспорт был.

Отобрали сильных учителей из разных сел. Преподавание «командное»: один предмет ведется группой учителей, по блокам. В математике, положим, четыре блока, сначала ведет один учитель, потом другой. «В общем, у нас, – делятся педагоги с автором, – идея коллективного товарищества» [2, с.98].

«Не ожидал», - удивляется А.М. Цирульников, - в обыкновенной деревенской школе увидеть то, что двадцать лет назад видел у знаменитого педагога М.П. Щетинина. Тогда это воспринималось как вызов системе. А теперь школа без классно-урочной системы, без домашних заданий, с разновозрастными группами взаимного обучения – уже не редкость (в Красноярском крае – десятки школ, работающих по методике КСО – коллективного способа обучения)».

Народная школа многое меняет в методике, программах, отношениях с социальной сферой. Но меняет разумно, опять же с оговоркой «там, где надо». В станице Шушенской, например, старейшей средней школе № 1, сохранили имя Ленина. «Был, конечно, период колебаний, - признает директор школы. – Но мы тут посоветовались и решили: раз присвоили, почему надо отменять?... В день рождения проводим линейку, в день смерти – политинформацию». «А что вы, вообще, про него рассказываете?» – поинтересовался автор. – «На линейках, – ответила директор, – только хорошее, а на уроках... роль Ленина в истории... зависит от преподавателя».

«Интересный ритуал, – оценивает ситуацию А.М. Цирульников. – Гимн - все встанут. А

далее (в стране) зависит от «преподавателя»?! Ничего, оказывается, не следует и ни к чему не обязывает – вот вывод поучительный для вождей, президентов и руководителей Управлений образованием» [2, с.114]. Поддержим автора – и не противоречащий законодательству.

«Под крылом у товарищества – маленькие деревенские школы. Лидер краевой ассоциации сельских педагогов и родителей Алевтина Макачук сказала: «Мы приняли решение, – ни одна сельская школа в крае не может быть закрыта без аудита». Заспорили: «А кто вас послушает, – говорят одни, – у вас нет авторитета». «Значит, – отвечают другие, – будем зарабатывать» [2, с.123].

«Слушаю их и думаю», – пишет автор, чем это отличается от обычных директорских посиделок? Те ведет начальник, а тут они сами. Есть простое товарищество. Есть благотворительный фонд с попечительским советом. Есть краевая ассоциация сельских педагогов и родителей...».

Традиционный начальник над школами, управление образования – партнер этой сети. «Снимает погоны, – дополняют автора члены товарищества, – и спускается на горизонтальный уровень». «Я бы не идеализировал, – резонно возражает А.М. Цирульников. – Снимет начальник погоны или не снимет – это зависит от него. И его начальников. В одном случае управление образованием – партнер товарищества, а в другом, скажем так, осторожный наблюдатель за происходящим. И очень важно, чтобы этот наблюдатель был к товариществу лоялен, доброжелателен [2, с.120].

Заявленный автором проект всеобщей демократизации управления выходит далеко за рамки системы образования и за педагогический аспект его книг. Он, действительно, всецело зависит от «вождей и президентов», по примеру которых партнерами школы могут стать и руководители Управлений образованием. Частные примеры, в том числе описанные в книге А.М. Цирульникова, пока исключение. Хотя они есть, и хорошо, что книга о них рассказывает.

«По сравнению с Шушенским – Ермаки кажутся глухой провинцией», – читаем у автора далее. – Да еще сидящей в глубокой демографической яме. Количество учеников ежегодно резко падает, на треть, наполовину. В средних школах – меньше сорока учеников – есть такие школы в горах, на перевалах. А в Большеречинске в одиннадцатом классе пять учеников – и все учительские дети. По нынешним правилам, пора закрывать. Учителя написали письмо: умоляем, не закрывайте, мы год будем бесплатно работать».

Начальник Ермаковского управления образованием В.А. Ивашенко твердо заявляет: «На сегодняшний день мы ни одну школу закрывать не будем. Я одну раз закрыла, и деревня умерла. Закрыли детский сад, а ребятишки родились – и куда им? Закрывать школы в нашем районе совершенно не перспективно – они самые рентабельные, за счет них население живет. И потом, закрыть школу – это большой грех будет» [2, с.135]. «Ну, «грех» - это аргумент, который применим только при исчерпании остальных», – замечает автор, и он прав. Хотя, если задуматься, аргумент тоже не слабый. Когда ты из собственной слабости (экономической, моральной) упраздняешь воздвигнутое до тебя, покаяние неизбежно. Россия уже не единожды каялась в таких грехах, «разрушая до оснований».

В народных школах и учат по другому, проще, понятнее, свободнее. Хоть и предупреждает А.М. Цирульников в начале своей книги, что его изначально «интересовали не столько методики и программы, сколько люди» [2, с.1], но пришлось ему погружаться и в народную жизнь, и в педагогические методики. А как иначе, если люди во-многом остаются продуктом методик, как сейчас говорят, технологий. И не только в школе, но и в стране.

В Ивановской школе, например, идет эксперимент по новой системе обучения. «У нас уроков нет...», - взхлеб объясняют А.М. Цирульнику учителя. Видно, что увлечены. «Вот тут, показывают, висят списки детей, а тут – предметы. На каждый предмет – листочек, а на нем, видите, допустим, история – 5-й, 6-й, 9-й. Ребята идут и обучают друг друга. Здесь табло висит – кому куда» [2, с.146].

Уроков как таковых действительно нет: ребенок может посидеть на математике час, а может сказать – я пойду туда-то. Домашние задания? Только по желанию. Тетради – в школе, учебники в школе. Увеличилось количество оценок, и учителя стали со страхом замечать, что пошли «четверки» и «пятерки» (так как дети имеют право на пересдачу – объяснили автору).

Детям учиться нравится. Никто раньше времени не уходит. Говорят: а давайте до трех работать. Возмущаются, что урок пропущен, если учитель куда-то уехал. Им и до этого теперь дело, и до того. Впервые они ощущают себя хозяевами собственной судьбы.

Даже поугивают иногда: «Если не будешь заниматься, переведем в классно-урочную систему!» «Немножечко ее жалко», – пишет автор. – Что же теперь, совсем не будет классов и уроков?» «Фронтальные занятия бывают немножко», - успокаивают автора учителя. Но



вообще-то, признаются, так работать уже не хочется.

«Это и есть, по-моему, образование, - делает вывод академик А.М. Цирульников. – Прямо вальдорфская атмосфера. Что вы на это скажете, господин министр образования: в большой государственной школе – ничего нет, кроме призрака отца-Коменского, а в домашней маленькой – вся мировая педагогика?» – риторически спрашивает автор [2, с.76]. Хороший вопрос не только министру, всему подведомственному педагогическому сообществу. Можно сказать и всему российскому менталитету.

Наблюдения А.М. Цирульникова показывают, что пока ученые робко подступаются к критической оценке классно-урочной системы, на местах идет реальный поиск иных педагогических технологий, снимающих извечный страх школы и мотивирующий процесс образования. Зацикленная на учителе как единственном носителе знаний педагогическая наука не видит нарастающего шквала игровых форм познания и творчества, рождающих феномен самообразования. В уже примелькавшихся клубах веселых и находчивых (КВН), в ментальных войнах фанатиков «Что? Где? Когда?» пора разглядеть не развлекающие телепередачи, а обучающие технологии будущего. Вместо интеллектуального поиска и смелого эксперимента, строго придерживаемая государственными топ-менеджерами педагогическая наука не смеет сделать шаг вперед. Жизнь ее снова обгоняет.

«Господствующую пока в стране классно-урочную систему обучения, - пишет А.М. Цирульников, - ивановские учителя называют «традиционка» – удивительно точно выражая пустую форму, в которой нет уже содержания». «На «традиционке» мы работаем вообще, а здесь – на каждого. На каждом уроке. И ребенок находится одновременно и в роли ученика, и в роли учителя. Но прежде, чем войти в роль, ребенок идет к учителю».

«А учителя в вашей системе работают с удовольствием или по-всякому?» – «По всякому». – А если хороший учитель, но работает по «традиционке»? – «Ну что ж, – отвечают, – пусть будет в расписании» – «А если дети к нему не пойдут?» – «Ну, – пожимают плечами, – придется ему что-то решать, перестраиваться...» – «А как родители относятся?» – «Были вопросы. Мы собрали родителей, разъяснили эту систему» [2, с.148].

На минутку прервем рассказ А.М. Цирульникова и заметим: отказ от классно-урочной системы стимулирует и ученика, и

педагога. Нужно не только отчитать установленное в расписании число часов, требуется привлечь учеников к себе - профессиональным мастерством, комфортом общения, индивидуальным подходом. Нечто подобное просматривается во внедряемой сейчас системе зачетных единиц в вузах. Выдается это за великое новаторство, но на самом деле придумано задолго до нас и забыто.

Еще в XVIII веке в университетах Германии существовала категория «экстраординарных профессоров», получающих деньги только от заинтересованных в его лекциях слушателей. С такой должности начинал свою карьеру в Кёнигсбергском университете Иммануил Кант и только спустя 15 лет получил пост «ординарного профессора».

Или еще пример. В 1819 году Шопенгауэр стал приват-доцентом в Берлине и был столь самонадеян, что назначил свои лекции на один час с лекциями Гегеля. Однако, не сумев переманить слушателей от Гегеля, он вскоре бросил читать лекции.

Теперь и в Ивановке, что под Красноярском, учителя «переманивают» учеников на свои занятия, конкурируют в педагогическом мастерстве. О результатах эксперимента по такой системе обучения говорить пока рано, считают ивановские педагоги, и с ними согласен автор. Хотя в начале и в конце года измерили у детей «комфортность», «тревожность», даже артериальное давление. Нормальное...

И здесь, как видим, критерии народной школы отличаются от официально рекомендованных. Успешность оценивают не по экзаменам, не по оценкам, а по уровню «комфортности» для детей.

В школе семьдесят детей, каждый ребенок на счету. «А есть дети, – спрашивает А.М. Цирульников, – которые не могут так учиться? – Индивидуально. С учителем. По настроению». «Таких нет. У нас все в школу идут. Даже если ребенок проспал, он идет. Знает, что его ругать особенно не будут», - отвечают учителя. Договорились с детьми: если неделю хорошо поработали, в субботу – отдых (в школе шестидневка). Но они все равно приходят, учиться стало интересно. Заходят и выпускники: «Можно посмотреть? – А почему вы нас так не учили?» Учителям за обучение по-новому ничего дополнительно не платят. Все на энтузиазме.

Раньше в селе Ивановка была артель старателей, добывала в тайге золото, а подсобное хозяйство кормило. Теперь артель то ли есть, то ли нет, и подсобное хозяйство тоже. Все, что еще осталось: медпункт, почта, клуб – держится на школе, закроют ее – народ разбежится. «Поэтому,

– говорят ивановские учителя, – мы готовы на все». Они и на эксперимент пошли, чтобы сохраниться, выжить. «Педагогическая инновация как способ выживания школы и деревни!» – точно заключает автор [2, с.149].

Ивановская – одна из одиннадцати школ Красноярского края, где идет эксперимент по коллективной системе обучения. Лучше бы сказать, по системе выживания. В крае экспериментаторам говорят: «Пока будете апробировать эксперимент – десять лет вам обеспечено, а там... к вам приедут - гостиница будет».

«Соединенные вместе школа жизни и народная школа дают кумулятивный эффект. В официальной педагогике это явление изучено мало, а в сибирской школе в некоторых местах им научились пользоваться. Поэтому полезно изучить их опыт глубже», - считает А.М. Цирульников [2, с.154]. Помнит он и об упреке, полученном при публикации итогов его первых педагогических экспедиций. Один из читателей сказал, что он плодит иллюзии. «Травмированные» и «ушибленные» (это о сосланных в Сибирь и их потомках) не могут построить другое общество, и Россия, в отличие

от убежденного Ломоносова, не Сибирью прирастать будет».

«Много ли у нас в роду не ушибленных и не травмированных? – резонно отвечает А.М. Цирульников. – Не сосланных, не реабилитированных, и вновь, кажется, готовых к подъему в родном краю народного просвещения. А о классно-урочном обучении давно академики педагогической науки (Д. Фельдштейн, А. Новиков, А. Тряпицина и др.) говорят как о требующем замены. Сибиряки здравым умом это давно поняли и учат по-другому. Не все получается, но люди стараются. Иначе откуда такая россыпь умов и талантов, которые мы обнаружили за Саянами? Откуда такая способность через миссию школы в захудалом поселке или селе зажигать жизнь?» [2, с.155].

«Народная школа. Современная версия» [2, с.79], – обобщает свои впечатления о педагогической экспедиции в Красноярский край академик А.М. Цирульников. Обобщение верное, но лишь наполовину. Народная школа - да, а вот современна ли версия? Скорее не современная, а забытая». О чем автор и рассказывает в следующих книгах, детально разбирая российский опыт земских школ.

#### Литература:

1. Серия книг об образовании в России начала XXI века по материалам экспедиций и социокультурных исследований академика А.М. Цирульникова [Электронный ресурс] / Официальный ресурс Российской Академии Образования. – Режим доступа: <http://rusacademedu.ru/news/неорознанныау-педагогика-проект-anatoliya-cirulnikova-akademika-rao/>
2. Красноярский край. Человек вверх тормашками из деревни Караульной. – 156 с.
3. Независимая газета, 8 июня 2017.
4. Бурятия. Засечки Черского.
5. Малый бизнес в России и за рубежом [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.rae.ru/forum2012/327/3248](http://www.rae.ru/forum2012/327/3248)
6. Цирульников А.М. В учениках у реальности / А.М. Цирульников // Агентство образовательного сотрудничества, 2007.
7. Эксперты Комитета гражданских инициатив подготовили рекомендации по развитию школьного образования страны [Электронный ресурс] / Учительская Газета от 20.11.2016. - Режим доступа: <http://www.ug.ru/news/20173>
8. В Бурятии управление Роспотребнадзора в суде добилося ликвидации третьей смены в школе [Электронный ресурс] / Учительская Газета от 28.03.2017. - Режим доступа: <http://www.ug.ru/news/21331>

9. Развитие образования - это решение экономических проблем страны / Профессиональное образование. Столица. - № 5. – 2016. - С. 23
10. Методические рекомендации по вопросам сетевого взаимодействия образовательных учреждений профессионального образования в области подготовки рабочих кадров и специалистов технической направленности (уровня СПО) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://profpravo.ntf.ru/user>
11. Укрепленное среднее [Электронный ресурс] / Журнал «Огонёк» № 6 от 13.02.2017, с. 16. – Режим доступа: <http://www.kommersant.ru/doc/3211956?stamp=636228647798527571>
12. Встреча председателя Совета Федерации Федерального Собрания Валентины Матвиенко с тружениками социальной сферы села 3 февраля 2017 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://gov.karelia.ru/gov/News/2017/02/0207\\_20.html](http://gov.karelia.ru/gov/News/2017/02/0207_20.html)
13. Опорный пункт образования [Электронный ресурс] / Газета «Коммерсант» от 19.12.2015. - Режим доступа: <http://www.kommersant.ru/doc/2881944>
14. Всероссийский конкурс «Успешная школа» - 2017 [Электронный ресурс] / Учительская газета, 2017. – Режим доступа: <http://ug.ru/contest/school>
15. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения / П.П. Блонский. - М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. - С. 245, 27.

#### Сведения об авторе:

**Смирнов Игорь Павлович** (г. Москва, Россия), член-корреспондент РАО, доктор философских наук, e-mail: [ips2@list.ru](mailto:ips2@list.ru)

#### Data about the author:

**I. Smirnov** (Moscow, Russia), corresponding member RAO, doctor of philosophy, e-mail: [ips2@list.ru](mailto:ips2@list.ru)

## ИНФОРМАЦИЯ О СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ

Согласно Приказу Министерства образования и науки Российской Федерации № 793 от 25 июля 2014 г. «Об утверждении правил формирования в уведомительном порядке перечня рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук и требований к рецензируемым научным изданиям для включения в перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук» и Приложению № 1, утвержденному данным Приказом, в п. 3 которого отмечено, что рецензируемое научное издание может входить в перечень по одной или нескольким (до трех) отраслям науки и/или (до пяти) группам специальностей научных работников, Ученый совет ИППО РАО постановляет: утвердить следующую номенклатуру научных отраслей специальностей для «Казанского педагогического журнала»:

### СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

13.00.00 Педагогические науки

19.00.00 Психологические науки

22.00.00 Социологические науки

### ANNOUNCEMENTS

According to the **Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation N 793 dated 25.07.2014** “The approval of the rules concerning the compiling with notice of the list of peer-reviewed scientific publications which should consist of basic scientific results of candidate, doctoral theses and requirements on peer-reviewed publications to include them into the list of peer-reviewed scientific publications which should consist of basic scientific results of candidate and doctoral theses” and to the Annex N 1 approved by the Order in which the paragraph 3 says that peer-reviewed publication may be on the list of one or several (up to three) branches of science and / or (up to five) of scientists specialty groups – the Board of academics of IPPPE RAE determines the following list of branches of science and scientists specialty groups for Kazan Pedagogical Journal:

### SOCIO-ECONOMIC SCIENCES AND SOCIAL SCIENCES

13.00.00 Pedagogical science

19.00.00 Psychological science

22.00.00 Sociological science

## ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Журнал включен в перечень рецензируемых научных изданий, рекомендованных ВАК Российской Федерации, в которых публикуются основные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук по специальностям педагогика, психология, социологические науки.

Статья должна быть актуальной, содержать научную, теоретическую и практическую новизну, без содержания плагиата и самоплагиата (уникальность не менее 80%), без сведений экстремистского, клеветнического и подстрекательного характера. Все статьи проходят закрытую экспертизу в Экспертном совете журнала. Возможен возврат на доработку. Статьи, содержащие обзор научной литературы по теме исследования, не рассматриваются.

Объем публикации – 5 – 15 страниц.

Редакция оставляет за собой право на редактирование статьи.

Для публикации в «Казанском педагогическом журнале» материалы отправляются на e-mail: **kpj07@mail.ru**

*Материалы, отправленные в редакцию, должны содержать:*

- Заявку автора на публикацию статьи в Казанском педагогическом журнале;
- Текст статьи, оформленный по требованиям Казанского педагогического журнала (наименование файла: «Фамилия И.О. первого автора»).

Автор, направляя рукопись в редакцию, принимает личную ответственность за оригинальность исследования, поручает редакции обнародовать произведение посредством его публикации в печати, выражает свое согласие со всеми требованиями журнала, обязуется не публиковать данную статью в других журналах.

Номер выпуска размещается на сайте журнала.

### **Требования к оформлению статьи:**

- объем статьи от 5 страниц; формат – А4, все поля – 2 см; без вставки номера страницы; без расстановки переносов;
- шрифт Times New Roman; кегель 14;
- межстрочный интервал – 1,5 (полуторный); отступ – 0,6;
- выравнивание по всему тексту – по ширине;
- таблицы (надпись сверху) и рисунки (надпись снизу) оформляются в редакторе MicrosoftWord, кегель 12, все рисунки должны быть выполнены только в черно-белой гамме;
- в тексте авторы источников: И.О. Фамилия;
- статья должна содержать 5 – 15 ссылок на источники;
- ссылки в тексте [7, с. 17] или [7].

Структура статьи:

УДК

Название статьи (прописные полужирные буквы)

И.О. Фамилия автора

Аннотация (3 – 5 предложений, не менее 50 слов)

Ключевые слова (5 – 10 слов)

Название статьи (прописные полужирные буквы) (англ.)

И. Фамилия автора (англ.)

Abstract. (англ.)

Keywords: (англ.)

*ТЕКСТ, ТЕКСТ, ТЕКСТ*

*Литература:* (оформленная по требованиям ГОСТ):

*Сведения об авторе (авторах):*

*Фамилия Имя Отчество* (город, страна), ученая степень, звание, должность, место работы, e-mail.

*Data about the author (authors):*

*И. Фамилия* (город, страна), ученая степень, звание, должность, место работы (**англ.**), e-mail.

## INFORMATION FOR AUTHORS

This peer-reviewed Journal is included into the list of periodicals recommended by the Higher Attestation Commission of the Ministry of Science and Education of the Russian Federation for publishing doctoral research results in the fields of education, psychology, sociological science.

The submitted article should be relevant, free of plagiarism and self-plagiarism (no less than 80% unique), imply scientific, theoretic and practical novelty. The articles should be free from extremist, libelous or inciting implication. All the papers submitted to the editors undergo an expertise at the Expert council. The article can be returned to the submitter for refining. The papers containing a review of scientific literature on the subject of research are not accepted.

The volume of the article should be no less than 5 and no more than 15 pages.

The editorial board reserves the right to make editorial changes to the original of the article.

The materials to Kazan Pedagogical Journal should be sent as e-mail attachments to: [kpj07@mail.ru](mailto:kpj07@mail.ru)

*The materials submitted to the editors should include:*

- Application of the author for publication in Kazan Pedagogical Journal;
- The article should be formalized in compliance with the requirements of Kazan Pedagogical Journal (file name: "Full name of the main author").

The author submitting the manuscript to the editor takes over personal responsibility for the research originality, authorizes the editorial board to deliver the research to an audience by publishing, accedes to all Journal requirements, agrees not to publish the article in any other journal.

The issue number is posted on the Journal website.

### Article requirements:

- The article volume should be no less than 5 pages; A4 format, all margins – 2 cm; without page numbers; without hyphenation;
- the font is Times New Roman; size – 14;
- the line spacing is 1.5 (one-and-half); first line indent – 0.6;
- the full justification of text;
- the tables (superscript) and figures (subscript) captions are made in Microsoft Word, size 12, all figures should be performed only in black/white;
- the article should contain 5 – 15 references;
- the references within the text should be presented: forename, patronymic, surname;
- the references within the text should be presented [7, p. 17] or [7].

## **ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АСПИРАНТОВ**

Для аспирантов устанавливаются следующие публикационные условия:

1. Статьи аспирантов публикуются в журнале бесплатно.
2. Публикация осуществляется в порядке аспирантской очереди.
3. При подаче статьи аспирантам необходимо прислать по электронной почте:
  - рецензию научного руководителя;
  - справку об обучении в аспирантуре.
4. Все статьи проходят экспертизу в экспертном совете журнала.
5. Статья аспиранта с учетом требований к оформлению не должна превышать 6 страниц.

## **INFORMATION FOR POSTGRADUATE STUDENTS**

The following publishing requirements for postgraduate students are established:

1. The articles of postgraduate students are published free of charge.
2. The publication is available on a first-come basis.
3. When submitting the articles postgraduate students should send the following by e-mail:
  - review of the mentor;
  - review of the doctor of sciences;
  - extract from the minutes of the meeting of the unit;
  - letter confirming status of postgraduate student.
4. All the articles undergo an expertise at the Expert council of the Journal.
5. The article of postgraduate student should not exceed 6 pages taking into account the article requirements.

**УСЛОВИЯ ПОДПИСКИ  
НА «КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ»**

Журнал выходит 6 раз в год и предназначен для научных и практических работников в области образования, профессорско-преподавательского состава, аспирантов, соискателей, студентов.

В отделениях почтовой связи по Каталогу изданий ОАО Агентство «Роспечать» можно оформить подписку по индексу 16885.

**SUBSCRIPTION TO  
KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL**

The Journal appears six times a year. It is intended for researchers and practitioners in the field of education, for academic staff, postgraduate students, applicants and students.

The subscription is available at post office through the publications directory of JSC “Agency “Rospechat”. The index is 16885.